
SER Social

Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social
Departamento de Serviço Social
Universidade de Brasília

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

SER Social

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

© Copyright by *Ser Social* (versão eletrônica)

Todos os direitos editoriais são reservados para a revista *SER Social*. Nenhuma parte da revista pode ser reproduzida, estocada ou transmitida por quaisquer meios e formas existentes ou a serem criados sem prévia permissão por escrito da Comissão Editorial, ou sem constar os créditos de referência, de acordo com as leis de direitos autorais vigentes no Brasil. As opiniões e os conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es), não refletindo necessariamente a posição da Comissão Editorial.

SER Social – Periódico Semestral do Programa de Pós-Graduação em Política Social, Departamento de Serviço Social – Instituto de Ciências Humanas – Universidade de Brasília.

Editora Chefe

Silvia Cristina Yannoulas, Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília. Brasil.

Comissão Editorial

Andreia de Oliveira – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília. Brasil; Camila Potyara Pereira – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília. Brasil; Maria Lucia Lopes Da Silva – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília. Brasil.

Conselho Editorial

Ana Elizabete Mota (UFPe/Recife-Brasil); Denise Bomtempo Birche de Carvalho (Professora Emérita UnB/Brasília-Brasil); Domenico Carrieri (Università degli Studi di Roma “La Sapienza”/ Roma/Italia); Elaine Rosseti Behring (UERJ/Rio de Janeiro-Brasil); Fernanda Rodrigues (Universidade do Porto/Porto-Portugal); Graciela di Marco (Universidad Nacional San Martín/Buenos Aires-Argentina); Ivanete Boschetti (UFRJ/Rio de Janeiro-Brasil); Ivete Simionato (UFSC/Santa Catarina-Brasil); Jorge Luis Acanda (Universidad de La Habana/Habana-Cuba); José Geraldo de Sousa Júnior (UnB/Brasília-Brasil); Luis Moreno (Instituto de Políticas y Bienes Públicos/Madrid-Espanha); Maria Carmelita Yazbeck (PUC/São Paulo-Brasil); Peter Abrahamson (University of Copenhagen/Copenhagen-Dinamarca); Vicente Faleiros (Professor Emérito UnB/ Brasília-Brasil; UCB/Brasília-Brasil); Xiomara Rodríguez de Cordero (Universidad del Zulia); Yolanda Guerra (UFRJ/Rio de Janeiro-Brasil).

Equipe de Apoio: Sophia Cunha Afonso (Estagiária)

Revisão em Português: Tereza Vitale

Edição Final: Abaré Editorial

Figura da capa: Aldeia Escola, 1670, por Jan Steen (1626-1679, Netherlands)/Óleo sobre tela – 109X83cm – 1670/Reprodução de pinturas famosas. Disponível em: wahooart.com.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SER Social: Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social /
Universidade de Brasília. Departamento de Serviço Social. SER
Social. V. 20, n. 43, 2. sem./2018.

V. 1, n. 2 – 1. sem./1998. Brasília: SER Social UnB, 1998.

Semestral. Continuação de: Debate Social, v. 1, n. 1, 1995

Interrompida de 1996 a 1997.

ISSN 2178-8987 (versão eletrônica)

1. Serviço Social. I. Universidade de Brasília, Departamento de Serviço
Social.

CDU: 3(05)

SER Social

Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social
Departamento de Serviço Social
Universidade de Brasília

**EDUCAÇÃO E LUTAS
SOCIAIS NO BRASIL**

ARTIGOS TEMÁTICOS | THEMATIC ARTICLES

Ações afirmativas, assistência estudantil e Serviço Social: uma análise a partir do perfil discente da UFSC e UFJF

Affirmative actions, student welfare and Social Work:
an analysis from the UFSC and UFJF students' profile

**Cláudia Priscila C. dos Santos, Heide de Jesus Damasceno e
Jorge Manuel Leitão Ferreira**

241

A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Student assistance in the Federal Institutes of Education,
Science and Thechnology

Talita Prada e Mônia Carla da Costa Surdine

268

Lutas sociais e educação: os (des)caminhos dos Projetos Político-Pedagógicos

Social struggles and education: (dis)orientations
of the Political-Pedagogical Projects

Adir Valdemar Garcia, Jaime Hillesheim e Tânia Regina Kruger

290

A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora

Pedagogy of capital and the reason for workforce resistances

Vânia Cardoso da Motta, Roberto Leher e Bruno Gawryszewski

310

Centralidade da questão étnico-racial no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro/Neab no Ceará

Centrality of the ethnic-racial question in a Nucleus
of Afrobrasilian Studies (Neab) in Ceará

**Letícia Sampaio Pequeno, Juliana Isaias Miranda e
Maria Zelma de Araújo Madeira**

329

Protetores solares, pele negra e mídia em aulas de química

Solar protectors, black skin and media in chemistry classes

**Regina Nobre Vargas, Gustavo Augusto Assis Faustino, Fernanda Silva
Fernandes e Anna Maria Canavarro Benite**

348

ENTREVISTA | INTERVIEWS

Manifestações do Golpe na Educação Adriéli Volpato Craveiro	372
--	-----

RESENHA | REVIEW

A educação para além do capital Education beyond capital Juliana Iglesias Melim	382
---	-----

ARTIGOS TEMAS LIVRES | FREE THEMATIC ARTICLES

A (in)visibilidade das crianças na violência doméstica em Portugal The (un)visibility of children in domestic violence in Portugal Catarina Tomás, Natália Fernandes, Ana Isabel Sani e Paula Cristina Martins	387
--	-----

A construção do negro e a reprodução da lógica eurocêntrica no Brasil: a segregação socioambiental de base racial em Juiz de Fora The construction of the negro and the reproduction of the eurocentric logic in Brazil: the racial-based socio-environmental segregation in Juiz de Fora Ana Claudia de Jesus Barreto	411
---	-----

Diversidade de gênero e Sistema Único de Saúde: uma problematização sobre o processo transexualizador Diversity in gender and unified health system: a critical analysis about access to health care Pablo Cardozo Rocon, Adriana Ilha da Silva e Francis Sodré	432
--	-----

TESES E DISSERTAÇÕES TESIS AND DISSERTATION	449
--	-----

NORMAS EDITORIAIS	462
--------------------------	-----

CONSULTORES AD HOC	469
---------------------------	-----

SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

Editorial

A educação é essencial para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, uma necessidade vital em qualquer realidade social. Assim, deve constituir-se um direito de todos. No entanto, na sociedade capitalista é transmutada em mercadoria, tornando-se um instrumento de acumulação e valorização do capital, que repercute na manutenção e reprodução das desigualdades de classe.

No Brasil, a educação é considerada constitucionalmente *um direito de todos e dever do Estado*. Porém, é crescente o seu processo de mercadorização, em todos os níveis. Esta transmutação, de direito à mercadoria, tem sido operada sob a hegemonia neoliberal, que impulsiona o projeto privatista.

A política de educação superior tem sofrido fortes rebatimentos nos últimos anos. Contribuem nessa direção, os cortes nos orçamentos das universidades públicas; a instituição do novo regime fiscal pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela os investimentos básicos nesta e, em outras áreas, por 20 anos; a estratégia expansionista da Educação Superior a Distância até os cursos de mestrado e

doutorado; a frágil política de expansão da universidade pública; a crescente desproporção entre a quantidade de professores e alunos devido à redução de concursos; a precarização crescente das condições de trabalho nas universidades; entre outros.

Deste modo, as contradições afetam toda a comunidade acadêmica. Se as políticas de quotas podem apontar para a democratização do acesso à universidade, os projetos pedagógicos e a política de assistência estudantil não possuem a consistência necessária à permanência destes estudantes na universidade. A política de incentivo à produção acadêmica assume a feição de produtivismo desmedido, que provoca adoecimentos de docentes e pouco contribui para a divulgação de inovações científicas e tecnológicas.

Além disso, diversas medidas direcionadas ao ensino médio, nos dois últimos anos, poderão repercutir sobremaneira na educação de nível superior pública, laica, crítica, de qualidade, voltada para os interesses e necessidades dos setores majoritários da população. Entre tais medidas, duas têm grande relevância: o projeto “Escola sem partido” e a “Reforma no ensino médio”. Ambas reduzem o potencial crítico do ensino fundamental.

Em contrapartida, nota-se a expansão das lutas sociais contrárias a estas medidas restritivas. As greves de docentes, greves estudantis, ocupações de escolas e universidades são exemplos. Tudo isto provoca o acirramento das disputas em torno de projetos divergentes e antagônicos de educação. Por um lado, o projeto privatista cujo objetivo é conter a queda tendencial da taxa de lucro em tempos de crise estrutural do capital, por meio da redução de investimentos, terceirização e mercadorização da educação. Por outro lado, o projeto de educação superior pública, gratuita, laica e de qualidade, que tem como elementos estruturantes, o ensino crítico e de qualidade, a pesquisa e a extensão, condições adequadas de trabalho e valorização da docência.

É compromisso deste periódico científico contribuir com o aprofundamento deste debate na sociedade. Assim sendo, esta edição, reúne trabalhos inéditos em forma de artigo, ensaio, resenha e entrevista, que oferecem reflexões críticas sobre o tema *Educação e lutas*

sociais no Brasil, com vistas a subsidiar a comunidade científica e os movimentos sociais. A edição traz, também, na seção temas livres, artigos afins à política social.

Espera-se que as reflexões aqui reunidas possam impulsionar as lutas sociais em defesa da educação pública, laica, crítica e de qualidade. É o nosso propósito!

Comissão Editorial Revista Ser Social

SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

Ações afirmativas, assistência estudantil e Serviço Social: uma análise a partir do perfil discente da UFSC e UFJF

Affirmative actions, student welfare and Social Work: an analysis from the UFSC and UFJF students' profile

Cláudia Priscila C. dos Santos¹

Heide de Jesus Damasceno²

Jorge Manuel Leitão Ferreira³

1 Doutora em Serviço Social no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), assistente social da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae/UFSC). Investigadora do Núcleo de Doutorandos em Serviço Social do ISCTE – Latino América (Nudla/ISCTE). E-mail: cpcss@iscte-iul.pt.

2 Doutoranda em Serviço Social no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). Graduada e mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais pela Universidade de Brasília (UnB). Assistente social do Instituto Federal da Bahia/Campus de Salvador. E-mail: heidejd@yahoo.com.br.

3 Professor auxiliar do Departamento de Sociologia e Políticas Públicas do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). Doutor em Serviço Social pelo ISCTE-IUL. Mestre em Serviço Social pelo Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa (ISSSL). Investi-

Resumo: O artigo apresenta uma análise do perfil dos estudantes ingressantes na universidade, por via de política de ações afirmativas, as demandas à assistência estudantil e a intervenção do assistente social neste âmbito. Discute os critérios do sistema de cotas, considerando as características sociais e econômicas dos estudantes ingressantes no ensino superior em duas universidades federais brasileiras, reconhecendo as desigualdades de acesso que foram impostas à população negra neste nível de educação (SANTOS; SOUZA; SASAKI, 2013). A pesquisa de campo foi orientada por uma abordagem qualitativa e quantitativa. Realizamos estudos bibliográficos e documentais, além de coleta de dados com questionário *on-line* aplicado aos estudantes bolsistas que ingressaram nas respectivas universidades pelas ações afirmativas e pela ampla concorrência. Mesmo não havendo diferenças de perfil dos estudantes a partir dos critérios das ações afirmativas, há uma diversidade de demandas subjetivas às quais a assistência estudantil e a atuação do Serviço Social ainda não respondem.

Palavras-chave: ações afirmativas; assistência estudantil; Serviço Social.

Abstract: This article presents an analysis of the admitted student's profiles in higher education from affirmative action, the demands to the students' welfare services and the social worker's interventions. It discusses the criteria of the *quota* systems considering the student's social and economic characteristics which access higher education in two Brazilian Federal Universities. It recognizes inequalities in the access to this level of education imposed to the afro-descendent' population (SANTOS; SOUZA; SASAKI, 2013). The research field was oriented by a quantitative and qualitative approach. Bibliographic and documental research was carried out. Besides, data were collected by on-line inquiry by questionnaire applied to students granted with scholarships who entered university by both through the *quota* and by general system. Even though differences was not registered in admitted student's profiles considering criteria set by affirmative action, there is a diversity of subjective demands which students' social services and Social Work action has not already attended.

Keywords: affirmative action; student welfare services; Social Work.

Introdução

A atuação do Serviço Social na educação superior proporciona debates contemporâneos sobre o exercício profissional do assistente social. No âmbito de uma instituição de ensino, é necessário que diversas políticas sociais estejam articuladas com o objetivo de garantir acesso e permanência aos estudantes. As políticas mais associadas à garantia de direitos, do ingresso ao acompanhamento dos estudantes, são as ações afirmativas e a assistência estudantil, as quais são as maiores áreas de atuação do Serviço Social na educação superior.

Concebemos a política de ações afirmativas como política social de reparação dos direitos historicamente retirados de parcela da população brasileira e que deve contribuir no combate ao racismo, discriminação e preconceitos entre os estudantes e servidores das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). No âmbito da educação, as ações afirmativas têm se materializado e consistem objetivamente na reserva de vagas/cotas (Lei nº 12.711/2012), que responde à demanda de ingresso de estudantes de escola pública e/ou autodeclarados afrodescendentes (SANTOS; SOUZA; SASAKI, 2013).⁴

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)⁵ foi instituído pela Portaria Normativa/MEC nº 39/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010. Ainda que focalizada e seletiva, esta política passa a ser uma estratégia fundamental para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Os ingressantes pelo sistema de cotas são o principal público da política de assistência estudantil, que deve dialogar diretamente com as ações afirmativas.

Diante das contradições e da complexidade da profissão, em qualquer espaço sócio-ocupacional, é fundamental que o assistente social realize pesquisas para oferecer embasamento qualificado às suas intervenções (FERREIRA, 2014; GILGUN, 2010). Neste

4 No ato da matrícula, o estudante precisa comprovar que estudou todo o ensino fundamental em escola pública e declarar sua etnia/raça.

5 O Pnaes determina os seguintes eixos de atuação: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010).

estudo, tivemos por objetivo refletir sobre o perfil dos estudantes da educação superior ingressos por cotas, tendo em vista os diferentes critérios da política de ação afirmativa no que se refere às questões sociais e de autodeclaração étnica, bem como às demandas colocadas à assistência estudantil e às intervenções dos/as assistentes sociais.

Associamos ao objetivo geral os objetivos específicos: i) demonstrar o perfil dos estudantes cotistas reagrupados por critérios de escola pública, escola pública e renda, e autodeclaração; ii) analisar as expressões sociais e educacionais, considerando as variáveis de condição de trabalho e referência do ensino superior na família; iii) apontar as supracitadas questões como demandas presentes na atuação profissional do assistente social na assistência estudantil. Diante do exposto, a hipótese é a de que mesmo agrupando os estudantes por critérios sociais (renda e escola pública), e somando o critério de autodeclaração, teremos um perfil próximo, mas com diferenças subjetivas que são colocadas como desafios à atuação dos assistentes sociais por aparecerem parcialmente no cotidiano profissional.

Metodologia

Utilizamos um processo metodológico de natureza dedutiva, quantitativa e qualitativa, tendo como campo empírico a Universidade Federal de Santa Catarina⁶ (UFSC), situada na região Sul, e a Universidade Federal de Juiz de Fora⁷ (UFJF), no Sudeste do Brasil. Os dados das duas Ifes contribuem para demonstrarmos o perfil dos estudantes ingressos nas diversas modalidades, segundo os critérios da política de ação afirmativa. A partir desse perfil, analisamos a atuação mais genérica do Serviço Social, sem especificar a atuação nas referidas universidades, e sim nas demandas e respostas colocadas aos profissionais no nível superior da política de educação brasileira.

Relativamente à dimensão qualitativa, procedemos à análise bibliográfica para situarmos as políticas de ações afirmativas e a atuação dos assistentes sociais na assistência estudantil. Realizamos

6 Disponível em: <www.ufsc.br>.

7 Disponível em: <www.ufjf.br>.

análise documental, tendo como fontes secundárias os relatórios institucionais relativos à implementação dos sistemas de cotas em cada uma das Ifes que compõem o estudo, a fim de identificar as particularidades de cada sistema. A dimensão quantitativa integra no universo da aprendizagem dos estudantes de graduação, que tiveram bolsas da assistência estudantil vigentes durante o ano de 2014, em estágios mais avançados dos cursos, de ambas as universidades.

Os dados foram colhidos por meio da aplicação de questionário *on-line*, entre os meses de setembro a novembro de 2016, sistematizados na plataforma que hospedou o questionário e exportados para o *software Statistical Package for the Social Science* (SPSS) para tratamento e análise de variáveis quantitativas e qualitativas nominais e ordinais. Participaram da pesquisa 365 estudantes.

Aplicamos como instrumentos de análise das hipóteses o teste de independência do χ^2 e o coeficiente de associação V, de Cramer. Procuramos verificar se o perfil dos estudantes, entre os três diferentes tipos de cotas, é semelhante, considerando os aspectos sociais e educacionais. Os procedimentos da pesquisa respeitaram a Declaração de Helsinki (1975) e estão de acordo com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde, com liberação do parecer (processo nº 55583516.2.0000.0019), a constar na Plataforma Brasil.

Política de ações afirmativas no Brasil e as especificidades no Brasil e as especificidades do campo empírico

O Brasil é um país com formação sócio-histórica peculiar, marcado por longo processo de colonização e escravidão étnico-racial. A mestiçagem é uma das consequências desse fato, apresentada como “positiva” e codificada na ideia largamente propagada de que o Brasil é um paraíso racial (GUIMARÃES, 2003). No entanto, este mito de democracia racial só contribui para omitir as questões estruturais do racismo, especialmente as relacionadas às desigualdades raciais.

De acordo com Guimarães (2003, p. 102), essa ideia construída de democracia “seria basicamente um modo diferente de colonizar que significou miscigenar-se, igualar-se, integrar os culturalmente inferiores, absorver sua cultura, dar-lhes chances reais de mobili-

dade social no mundo branco”. No entanto, o movimento negro no Brasil, desde a década de 1960, vem desconstruindo esse conceito de democracia racial, com um esforço militante de comprovar que, no recente Estado nação, existe uma raça⁸ negra com os piores índices nas desigualdades sociais e econômicas, resultantes das diferentes oportunidades e discriminações. (GUIMARÃES, 2003).

Reconhecer a necessidade de políticas de combate à discriminação e desigualdades raciais passou a ser uma das bandeiras de luta do movimento negro no Brasil e é a ele que damos o protagonismo de conquista das políticas de ações afirmativas. O pressuposto desta política é que a desigualdade racial e suas ações estão voltadas a grupos étnicos específicos, buscando proporcionar igualdade de oportunidades com base no princípio da equidade. (BRASIL, 2012).

O sistema de cotas existe no ensino superior brasileiro desde 2003,⁹ ainda que a contraposição continue sendo postulada principalmente pelos discursos do mérito¹⁰ e da inconstitucionalidade.¹¹ A pesquisa de Santos; Souza; Sasaki, (2013), que refere dados

8 Sublinhamos que “a ideia de raça, sendo uma construção social e não tendo cientificamente correspondência objetiva em termos biológicos, não é contudo um simples conceito arcaico e, portanto, dispensável na medida em que é um elemento na estrutura social racializada em nível macrossocietal e em nível microinterativo e desempenha um papel na estruturação e na representação de diversos mundos socialmente racializados”. (SILVA, [s.d.], p. 24).

9 A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira do país a adotar o sistema de cotas raciais.

10 O argumento do mérito nas discussões das cotas raciais no Brasil perpassa a questão de valores morais e do entendimento de que há falta de capacidade dos estudantes cotistas em ingressar e permanecer nos cursos, além da ausência de igualdade da política, que discrimina e não valoriza os esforços individuais. Entendemos que não há mérito em não ter tido privilégios de cursar uma educação de qualidade que lhes permitisse disputar vagas e acessar o sistema de ensino público em condições de igualdade. Logo, as cotas garantem a equidade da disputa de vagas.

11 Apesar deste argumento, em 2012, os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) consideraram constitucional o sistema de cotas raciais para o ingresso de alunos afrodescendentes em universidades públicas, em ação impetrada pelo Partido dos Democratas (DEM), em 2009, contra a Universidade de Brasília (UnB), que desde 2004 adota o sistema de reserva de vagas para negros e indígenas. Para o impetrante, o sistema feria o princípio da igualdade e ofendia dispositivos que estabeleciam o direito universal à educação. Todavia, esse não foi o entendimento dos 11 juizes da suprema corte (SANTOS; SOUZA; SASAKI, 2013, p. 550).

secundários extraídos do Pnad e do Ideb, mostra que a maioria dos estudantes da escola pública são negros (PAIXÃO et al., 2011) e os alunos do ensino médio da escola pública sabem menos do que os do ensino fundamental da escola particular (IDEB, 2011). Os dados comprovam que a maioria dos estudantes negros não compete em igualdade de condições ao acesso no nível superior e que se trata de uma questão de oferta da política pública em questão.

As análises de Santos; Souza; Sasaki (2013) também nos provocam a pensar se as cotas sociais (as de cunho não racial) deveriam ser consideradas políticas de ações afirmativas ou são um subproduto destas. As cotas sociais reconhecem a defasagem de qualidade da política pública de educação, pois justifica que os estudantes que comprovem ser oriundos de escola pública e, por vezes, de baixa renda *per capita*, estão aptos a ingressar pelas cotas sociais, o que retira o foco das questões raciais. Divergindo dessa ideia, as reflexões abaixo explicam o que os autores denominam de dois componentes que os levam a avaliar as cotas sociais como subproduto:

Esse primeiro componente do subproduto social é original, pois decorre da essência do debate ideológico que as ações afirmativas para negros suscitaram no país: se o problema é racial, têm-se políticas específicas. Por outro lado, pedem-se políticas mais generalistas se o problema for identificado apenas como social. Evidentemente, há quem opte pelas duas possibilidades: coexistem os problemas racial e social e ambos exigem uma política de reparação. O segundo componente do subproduto social tem um cunho perverso, pois transfere as vagas das cotas raciais não preenchidas pelos candidatos negros para as cotas sociais que beneficiam os segmentos etnicorraciais que não acumularam déficit histórico de cidadania. (SANTOS; SOUZA; SASAKI, 2013, p. 551).

O enfoque proporcionado pelos autores suscitou reflexões acerca das demandas interseccionais de questões sociais e raciais com as quais o assistente social precisa responder em sua atuação nas Ifes. O atendimento das demandas dos estudantes e suas famílias, para além das necessidades imediatistas de apoio material e financeiro, inclui demandas de natureza subjetiva, que podem se expressar

nas diversas situações de discriminações, preconceitos, opressões, violências e processos conflituosos que envolvem os critérios das políticas. As consequências podem afetar a saúde física e emocional dos estudantes, impactando no sucesso acadêmico e na permanência.

No processo de trabalho do Serviço Social, no âmbito das políticas de ação afirmativa e assistência estudantil, articulado à equipe interdisciplinar da própria instituição e da sua rede socioassistencial, pode-se contribuir para o atendimento das necessidades requeridas, seja por meio da concessão de benefícios (objetiva/material), seja por aquela colocada como parte integrante dos reflexos da vida cotidiana (demandas subjetivas).

Questionamo-nos se há diferenças no perfil social dos estudantes que ingressam pelos diferentes critérios dos sistemas de cotas, já que, no Brasil, todos perpassam o critério de ser oriundo de escola pública. Nesse sentido, investigamos as políticas de ações afirmativas desenhadas para o ingresso dos estudantes. Tanto a UFSC como a UFJF adotam as cotas sociais em primeira instância, considerando que o primeiro critério é o da escola pública. Em ambas, há porcentagem de vagas reservadas aos grupos étnico-raciais. *A priori*, perspectivamos que poucas diferenças possam apresentar-se nas diferentes modalidades de ingresso por cotas. Os critérios adotados pela UFSC são: escola pública; escola pública e baixa renda (*per capita* igual ou superior a 1,5 salário mínimo); escola pública, somado a baixa renda e autodeclaração reconhecendo-se negro os pretos e os pardos; este último aglutinando o critério étnico/racial e autodeclarado indígena ou quilombola. Os critérios adotados pela UFJF são os mesmos adotados pela UFSC, mas excluem o último, que reserva vagas para estudantes indígenas e quilombolas.

A UFSC adota as ações afirmativas desde 2008 e percebeu um aumento de 56% de estudantes negros, desde então. O relatório de “Avaliação do período 2008-2012 e proposta de revisão” é categórico em afirmar que “qualquer cota de escola pública (20% ou 30%), ou ausência de cota, tem efeito similar para o acesso de negros. Somente a cota para negros garante-lhes o acesso. E, atualmente, amplia mais o acesso de pretos que de pardos” (TESSINARI et al., 2012, p. 20).

Esta declaração faz-nos ponderar que a cota social na UFSC não basta, mas é imprescindível a implantação do critério étnico-racial para o ingresso de mais estudantes negros, fortalecendo a ideia de uma política de ação afirmativa.

A UFJF utiliza o sistema de cotas desde 2006 e refez seu regulamento após a aprovação da Lei nº 12.711/2012, inserindo o critério de renda. O relatório “Política de cotas na UFJF: análise dos resultados 2006-2008”, produzido nos primeiros anos de implantação mostra diversos problemas de gestão, inclusive que muitas vagas residuais estavam a ser repassadas para a ampla concorrência, já que apenas 16% dos estudantes entravam nas cotas oriundos de escolas públicas e 4% com autodeclaração. (BERALDO et al., 2008, p. 59). Este dado mostra-nos que é preciso somar esforços para garantir o pleno funcionamento da política de ação afirmativa, implementada com muita pressão política do movimento negro e apoiadores da luta antirracista.

Os dados da UFSC e da UFJF demonstram a necessidade da educação brasileira reconhecer as desigualdades raciais, somadas e articuladas com as expressões das condições sociais e econômicas. Este entendimento só pode vir alicerçado na análise da formação social brasileira, historicamente escravagista, racista e desigual. Os estudantes ingressantes pelo sistema de cotas e suas famílias (nomeadamente em grande maioria a população negra) aglutinam histórias de exclusão de acesso ao ensino superior, bem como a serviços básicos de diversas políticas sociais que poderiam contribuir para amenizar as situações de vulnerabilidade social. O perfil populacional dos estados nos quais tais instituições estão inseridas demonstra características étnico-raciais que se podem relacionar com o perfil dos estudantes ingressos pelo sistema de cotas e pode ter variações de uma região para outra.

O Estado de Santa Catarina, onde se localiza a UFSC, concentra 85,2% da população autodeclarada branca e apresenta duas características. A primeira é a de que os homens são a maioria entre as pessoas de 18 a 24 anos que não concluíram o ensino médio e não estavam frequentando a escola (57,5%). A segunda é que as pessoas negras (pretas e pardas) são minoria entre as que não

concluíram e não frequentam a escola (25,5%), pois as brancas (73,3%) representam quase três vezes mais o número de pessoas nesta situação educacional de defasagem em idade e série regular e abandono escolar (Tabela 1). A maioria das pessoas que frequentam o ensino superior são mulheres (56,4%) e a grande maioria são brancos (92,4%). Apesar dos negros estarem à frente na conclusão do ensino médio e frequentando as escolas, ingressam menos no nível superior.

Tabela 1 – Pessoas entre 18 e 24 anos sem ensino médio e no ensino superior em SC e MG – 2010

Pessoas entre 18 e 24 anos de idade	Não havia concluído o ensino médio e não estavam frequentando a escola				Frequentavam o ensino superior			
	SC		MG		SC		MG	
População	264.855	-	914.533	-	140.421	-	341.864	-
Homens	152.309	57,51%	534.779	58,48%	61.187	43,57%	145.916	42,68%
Mulheres	112.547	42,49%	379.755	42,52%	79.234	56,43%	195.948	57,32%
Pessoas brancas	194.184	73,32%	303.086	33,14%	129.772	92,42%	220.828	64,60%
Pessoas pretas ou pardas	67.609	25,53%	598.586	65,45%	9.973	7,10%	117.544	34,38%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Em Minas Gerais, sede da UFJF, os homens são maioria entre as pessoas de 18 a 24 anos que não concluíram o ensino médio e não estavam frequentando a escola (58,4%) assim como os negros são maioria (65,4%). Há também defasagem das pessoas negras (34,4%) que frequentam o ensino superior e as mulheres continuam maioria (57,3%).

Neste sentido, há duas evidências que dizem respeito à necessidade de políticas de acesso e permanência dos estudantes na educação superior: i) a necessidade do sistema de cotas com critério étnico-racial, já que nos dois estados os negros ingressam menos no nível superior, apesar de maior frequência e conclusão do ensino médio com defa-

sagem em idade série; ii) ações que vão para além do ingresso, já que esse público necessita de políticas assistenciais para a permanência.

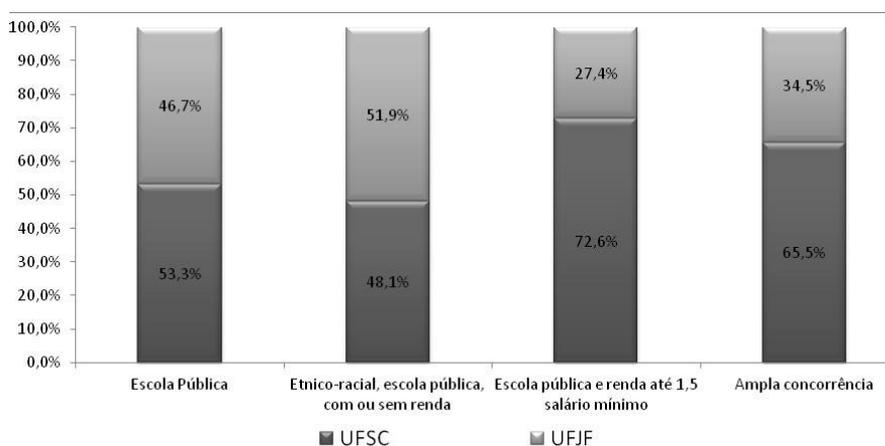
As características dos estudantes

Propusemo-nos responder à hipótese de que o perfil dos estudantes ingressantes via ação afirmativa não difere consoante à modalidade de ingresso. Para tanto, analisaremos se o perfil dos estudantes atendidos pela assistência estudantil da UFSC e da UFJF apresentam diferenças de acordo com os critérios adotados nas subdivisões dos sistemas de cotas.

Agrupamos os estudantes em quatro grupos: i) originários da escola pública; ii) étnico-racial (autodeclarados pretos, pardos e indígenas) e originários de escola pública com ou sem critério de renda; iii) originários de escola pública e renda até 1,5 salário mínimo (s.m.) *per capita*; iv) ampla concorrência, na qual não é aplicado nenhum tipo de metodologia de ação afirmativa e que considera os diversos processos seletivos vigentes: vestibular (prova específica da instituição), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Entre os participantes, o tipo de ação afirmativa de escolha foi o ingresso via conclusão do ensino médio em escola pública (27%) e a étnico-racial, a de menor eleição (13,4%). Considerando a origem da universidade com o tipo de ação afirmativa, destacamos a predominância da UFSC para os da escola pública com renda de até 1,5 s.m. *per capita* (72,6%). Por sua vez, predomina na UFJF a opção pelo critério étnico-racial (51,9%). Verificamos por isso ênfases diferenciadas segundo a modalidade de ingresso, dados que vão corroborar as características específicas das populações dos estados de Santa Catarina e Minas Gerais, indicadas pelo censo do IBGE.

Gráfico 1 – Universidade de origem e modalidade de ingresso

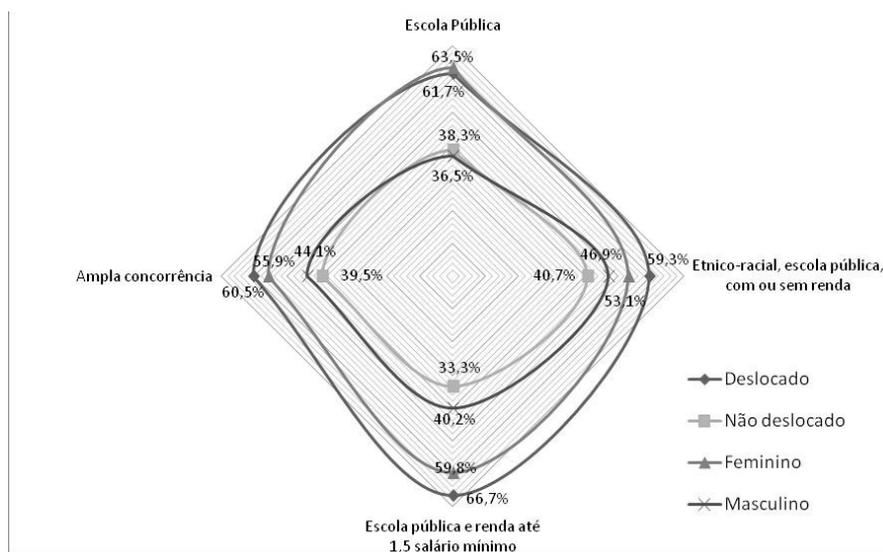


Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao perfil dos participantes, verificamos que a maioria, independentemente da via de ingresso, necessitou deslocar-se da cidade de origem para frequentar a universidade. O maior percentual está entre os estudantes originários da escola pública e com renda *per capita* até 1,5 s.m. (66,7%). Dos que permaneceram na cidade de origem, a maioria optou pelo ingresso via critério étnico-racial (40,7%).

As mulheres são maioria em todas as modalidades de ingresso, com percentuais mais elevados via escola pública (63,5%), porém com disparidade a ser diminuída no critério étnico-racial (53,1% e 46,9%, respectivamente). No que diz respeito à faixa etária, 69% têm idade entre 19 a 25 anos e 19,6% entre 26 a 30 anos.

Gráfico 2 – Sexo, deslocados da cidade de origem e modalidade de ingresso dos participantes



Fonte: Elaboração própria.

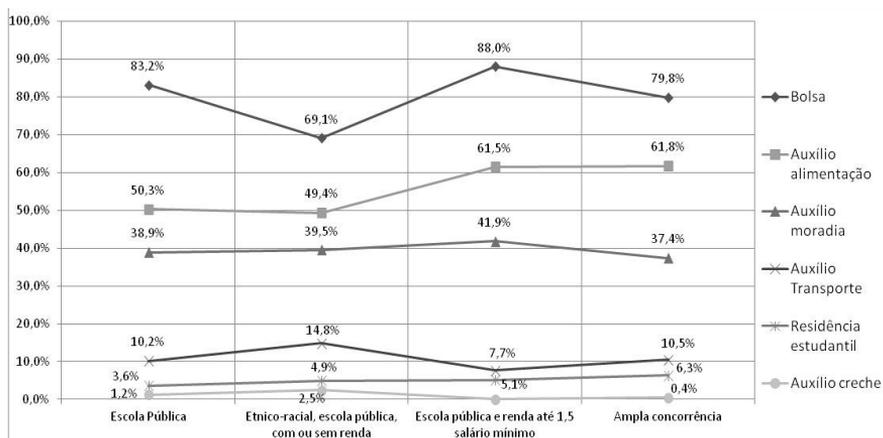
Os benefícios da política de assistência estudantil aos quais os estudantes tiveram acesso apresentam variações. As bolsas são distribuídas para todas as modalidades, em maior percentual para os ingressantes via escola pública e renda até 1,5 s.m. (88,0%), seguido dos da escola pública (83,2%) e, por último dos com critério étnico-racial (69,1%). O auxílio-alimentação, geralmente consubstanciado através da isenção das refeições nos restaurantes universitários, é o segundo tipo de benefício mais referido cuja distribuição, mais uma vez, apresenta menor percentual entre os ingressantes via critério étnico-racial (49,9%). São maioria os estudantes via ampla concorrência (61,8%). (Gráfico 3).

Em relação ao auxílio-moradia, 41,9% dos estudantes que referiram terem tido acesso a este benefício optaram pelo ingresso via escola pública e com renda até 1,5 s.m., seguido dos ingressantes via critério étnico-racial (39,5%). Já nas residências estudantis, os mais atendidos são os ingressantes via ampla concorrência (6,3%), sendo

5,1% são originários da escola pública e com renda até 1,5 s.m. e 4,9% por razões étnico-racial.

No auxílio-transporte, 14,8% optaram pelo critério étnico-racial, 10,2% pela escola pública e 5,1% pela escola pública e com renda até 1,5 s.m. (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Modalidade de ingresso e benefícios estudantis



Fonte: Elaboração própria.

Com o argumento de que, neste grupo particular de estudantes não encontraremos perfis distintos, considerando a modalidade de ação afirmativa dos que optaram para o ingresso na universidade, formulamos três hipóteses de trabalho. A primeira é a de que os estudantes que ingressam pelas ações afirmativas tendem a já terem ingressado em outros cursos, deixando-os em situação de trancaamento ou cancelamento.

Verificamos que 75,8% dos participantes não ingressaram em outro curso anteriormente, 24,2% já estiveram matriculados em um curso anterior, sendo o maior percentual registrado entre os ingressantes via critério étnico-racial (32,1%) (Tabela 2). Para os demais, os percentuais são semelhantes e assim concluímos que não existe relação significativa entre a modalidade de ação afirmativa com o ingresso em outro curso ($p > 0,05$).

Tabela 2 – Modalidade de ingresso e ingresso em curso anterior

Modalidade	Ingressou em outro curso			
	Sim		Não	
	N	%	N	%
Escola pública	38	22,8%	129	77,2%
Étnico-racial, escola pública, com ou sem renda	26	32,1%	55	67,9%
Escola pública e renda até 1,5 s.m.	26	22,2%	91	77,8%
Ampla concorrência	56	23,5%	182	76,5%

Fonte: Elaboração própria.

A segunda hipótese inclui a caracterização da situação laboral do participante. Formulamos a hipótese de que receber ajuda financeira dos pais e a situação laboral são fatores que diferenciam os estudantes segundo a modalidade de ação afirmativa.

Identificaram-se apenas como estudantes 74,9% dos participantes, 11,9% trabalham em tempo integral e 13,2% em tempo parcial. 61,5% afirmaram não receber a ajuda financeira. Entre os estudantes de escola pública que afirmaram receber a ajuda, 82,1% caracterizaram-se como só estudantes e 11,9% como trabalhadores em tempo parcial (Tabela 3). Os que ingressaram via escola pública com renda *per capita* até 1,5 s.m. correspondem a 86,8% de apenas estudantes e 7,9% de trabalhadores em tempo integral. Dos ingressantes via critério étnico-racial, 72,7% caracterizaram-se como apenas estudantes, o menor percentual registrado, e são também os que mais trabalham em tempo integral (12,1%) e parcial (15,2%).

Entre os que afirmaram não receber tal ajuda financeira, os percentuais gerais dos que se identificaram como apenas estudantes apresentaram queda e aumento entre os que trabalham em tempo integral. Dos que optaram pela escola pública, 70,1% afirmaram ser apenas estudantes e 12,6% trabalhadores em tempo integral. Entre os ingressantes via critério étnico-racial foram 71,1% e 17,8%, respectivamente, e entre os de escola pública com renda até 1,5 s.m. de 73% e 12,2%, respectivamente. Estes são os que mais possuem

participantes apenas estudantes. O grupo via critério étnico-racial é o que possui maior percentual de trabalhadores a tempo integral e o grupo via escola pública tem o mais elevado percentual de trabalhadores em tempo parcial.

Tabela 3 – Modalidade de ingresso, ajuda financeira e situação laboral

Recebe ajuda financeira dos pais	Modalidade de ingresso	Caracterização da situação acadêmica					
		Só estudantes		Trabalhador-estudante em tempo integral		Trabalhador-estudante em tempo parcial	
		N	%	N	%	N	%
Sim	Escola pública	55	82,1%	4	6,0%	8	11,9%
	Étnico-racial, escola pública, com ou sem renda	24	72,7%	4	12,1%	5	15,2%
	Escola pública e renda até 1,5 s.m.	33	86,8%	3	7,9%	2	5,3%
	Ampla concorrência	64	80,0%	6	7,5%	10	12,5%
	Total	176	80,7	17	7,8	25	11,5%
Não	Escola pública	61	70,1%	11	12,6%	15	17,2%
	Étnico-racial, escola pública, com ou sem renda	62	71,1%	8	17,8%	5	11,1%
	Escola pública e renda até 1,5 s.m.	54	73,0%	9	12,2%	11	14,9%
	Ampla concorrência	97	70,8%	22	16,1%	18	13,1%
	Total	244	71,1%	50	14,6	49	14,3%

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de diferenças, não existe relação significativa entre a modalidade de ingresso, recebimento da ajuda financeira dos pais e situação laboral ($p > 0,05$). Sublinhamos os altos percentuais de participantes que afirmaram ser somente estudantes e que não recebem ajuda financeira da família, e nem são trabalhadores em tempo parcial

ou integral, sugerindo que os benefícios monetários da assistência estudantil suportam os custos dos participantes, consubstanciando-se na única fonte de renda.

A terceira hipótese considera a história familiar do participante em relação ao acesso ao nível superior. Formulamos a hipótese de que os percentuais de estudantes, pioneiros da família a ingressar no ensino superior, diferem de acordo com as modalidades de ingresso. 63,4% dos participantes são os primeiros da família a cursar o nível superior (Tabela 4). Considerando as modalidades de ingresso, são semelhantes os percentuais dos que optaram pela metodologia de ação afirmativa de critério étnico-racial (67,9%) e dos egressos da escola pública com renda até 1,5 s.m. (67,5%). Com percentuais sensivelmente inferiores estão os participantes via escola pública (62,9%), e, por último, os da ampla concorrência (63,2%), que são os que apresentam os percentuais mais elevados de participantes que já possuem um membro da família com ensino superior completo. Mas, não existe relação significativa entre o histórico familiar de acesso ao nível superior e conclusão do curso dos membros da família com as modalidades de ingresso ($p > 0,05$).

Tabela 4 – Participantes segundo o histórico familiar e modalidade de ingresso

Modalidade	Primeiro membro da família a cursar e concluir o ES			
	Sim		Não	
	N	%	N	%
Escola pública	105	62,9%	62	37,1%
Étnico-racial, escola pública, com ou sem renda	55	67,9%	26	32,1%
Escola pública e renda até 1,5 s.m.	79	67,5%	38	32,5%
Ampla concorrência	142	59,7%	96	40,3%
Total	381	63,2%	222	36,8%

Fonte: Elaboração própria.

Das três hipóteses formuladas, podemos concluir que não existe diferença significativa entre os perfis dos estudantes que ingressaram pelas modalidades de ações afirmativas. Tal conclusão conduz-nos à suposição de que o critério étnico-racial não se faz necessário ou pode não ser tão relevante como a renda *per capita* e a origem de escola pública. No entanto, há dois aspectos que retomam a importância de considerar a cor/raça dos estudantes. O primeiro é considerarmos o perfil étnico-racial específico de cada região brasileira. Na região Sul, os brancos constituem a maioria da população – 14,2% da população de Santa Catarina é negra (IBGE, 2010) – e são os brancos que robustecem o perfil de pessoas com baixa renda. Já no Estado de Minas Gerais, 50,3% da população é negra e, nesse contexto, a política de ações afirmativas beneficia estudantes brancos oriundos de escola pública e com baixa renda, seguindo a tendência apresentada por Santos, Souza & Sasaki (2013) do subproduto das cotas sociais.

O segundo argumento também está relacionado às informações educacionais da população dos estados brasileiros em questão sobre os dados étnico-raciais. Ainda são os negros (autodeclarados pardos e pretos) que mais evadem das escolas e/ou estão em situação de defasagem em idade e série considerada regular, como também ingressam no nível superior em números quantitativamente inferiores. Assim, as ações afirmativas consolidam-se com o argumento das desigualdades étnico-raciais históricas no Brasil, e o sistema de cotas sem tal critério descaracteriza-se. Para além de apontar a ideia de “subproduto”, reconfigura a política com foco nos estudantes oriundos de escola pública, como se este fosse o eixo central da política.

Demandas (in)completas para o Serviço Social

As políticas de assistência estudantil, articuladas às de acesso, são uma bandeira histórica do movimento estudantil e uma conquista política de todos os estudantes (DAMASCENO, 2013; SANTOS; MARAFON, 2016). O principal foco de atuação da política de assistência estudantil tem sido a concessão de bolsas e auxílios os quais objetivam contribuir com as condições materiais de permanência nos cursos. Aos profissionais de Serviço Social têm sido atribuídos

a cogestão, o planejamento e a execução do Pnaes, mas com maior atenção aos processos de seleção socioeconômica que garantem aos estudantes com vulnerabilidade social o acesso à política. Nesse sentido, a grande demanda de atuação do Serviço Social na educação superior é a gestão do recurso e execução de tais processos (DAMASCENO, 2013; SANTOS; MARAFON, 2016).

Almeida (2005) sugere que a atuação do Serviço Social na educação pode contribuir para evitar os altos índices de evasão escolar, bem como favorecer aos estudantes, familiares e comunidades um acompanhamento socioeconômico e cultural para tornar mais qualitativa a sua permanência. Além de fortalecer as estratégias de luta pela democratização do ensino, da defesa dos direitos sociais, via acesso a serviços socioassistenciais, as possibilidades de atuação do assistente social na educação, diante das competências e atribuições, devem contornar a assistência às necessidades humanas presentes no espaço educacional, constituindo-se como demandas iminentes, por exemplo: as questões das necessidades educativas especiais, as tradicionais expressões da violência, da intolerância e da discriminação religiosa, da etnia e do gênero, que fazem parte do cotidiano universitário. (DAMASCENO, 2013).

Entendemos que é um equívoco restringir a atuação do assistente social na educação apenas à seleção de bolsas e auxílios em razão das acepções focalistas e seletivas características da política de assistência social brasileira, a qual é associada diretamente à profissão do assistente social. Porém, no âmbito da educação superior, a atuação deste profissional e a sua razão de existir é para responder a uma diversidade de necessidades estudantis, não uma tarefa exclusiva dos assistentes sociais tampouco que encontra resolução com o repasse de recursos limitados das bolsas e auxílios. (DAMASCENO, 2013; SANTOS; MARAFON, 2016).

As demandas supracitadas ratificam o que argumentamos neste estudo acerca da falta de articulação entre as políticas de ações afirmativas (nomeadamente o acesso dos estudantes pobres e negros) e a incompletude do entendimento de que as demandas postas ao Serviço Social em ambas as políticas perpassam o atendimento de

demandas materiais/objetivas e subjetivas. Consideramos demandas “incompletas” as questões que não são identificadas e/ou respondidas na atuação do Serviço Social na educação superior, não relacionadas apenas à condição socioeconômica, pois não se restringem ao objeto de intervenção historicamente determinado ao Serviço Social brasileiro, as expressões da “questão social”.¹²

A associação relacional da questão social, das políticas sociais e do Serviço Social brasileiro está arraigada nos primórdios da profissão e constitui o seu fundamento. Está nessa concepção uma das explicações à restrita vinculação das demandas presentes no cotidiano dos assistentes sociais como vinculadas apenas à relação de dominação do capital e trabalho. No âmbito do Serviço Social, consideramos haver uma sobreposição das questões socioeconômicas e uma subordinação histórica de outras vertentes de conhecimento da complexa realidade social, a exemplo das opressões étnico-raciais. Nossa suposição é a de que a atuação do assistente social no Brasil está mais voltada à identificação e à intervenção das questões de vulnerabilidade socioeconômica do que aos desdobramentos do racismo e a outras opressões que não estão vinculadas apenas casualmente ao capitalismo, mas coexistem e são fortalecidas, causando sofrimento e necessidades humanas igualmente basilares.

Há duas principais questões que concebemos para explicar o afastamento do Serviço Social à identificação e à intervenção das demandas referentes ao racismo e às opressões identitárias. A primeira está relacionada com o contexto histórico da origem da profissão no Brasil, de cunho moral-conservador, cujas primeiras profissionais advinham da alta sociedade, ou seja, mulheres brancas e com formação cristã. A segunda é a de que o negro, no início do século, estava em processo de exclusão de direitos

12 A “questão social” diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho –, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. [...] Tem a ver com a emergência da classe operária e seu ingresso no cenário político, por meio das lutas desencadeadas em prol dos direitos atinentes ao trabalho, exigindo o seu reconhecimento como classe pelo bloco do poder, e, em especial, pelo Estado. (IAMAMOTO, 2001, p. 16-17).

sociais concomitante à inserção da industrialização vicejante. Estes dois fatores refletem a relação que a profissão desenvolverá com a questão étnico-racial, reforçando a ideologia dominante e o mito da democracia racial.

Ferreira (2010) realizou uma pesquisa documental sobre o negro na gênese do Serviço Social no Brasil e concluiu que embora a maior parte da “clientela” dos assistentes sociais fosse de pessoas negras devido à maior vulnerabilidade social, pouco é mencionado nos dados sistematizados pelas profissionais da época, sendo identificada conotação racista cujo silenciamento contribuiu para a ideologia do embranquecimento.

O fato de o perfil étnico-racial da clientela do Serviço Social em sua gênese ter sido alvo de um sonoro silêncio, ou, quando muito, ser tratado com cautela, mostra ser este tributário da ideologia racial dominante. É provável que fosse considerado constrangedor mencionar a condição racial do indivíduo assistido, que fosse considerado ofensivo indigitar os usuários como negros. Mais importante, contudo, que o tributo ideológico que prestavam os assistentes sociais, era a qualidade da intervenção profissional que tais ideologias nortearam. Embora não evocassem de modo direto e franco as qualidades negativas consideradas inatas da “raça negra”, os profissionais do Serviço Social produziam o mesmo resultado por vias mascaradas e indiretas. A conclusão mais evidente disso, dentro dos limites dessa pesquisa, é que é possível afirmar a existência de práticas racistas no Serviço Social em sua gênese. (FERREIRA, 2010, p. 172).

Uma segunda questão, mais contemporânea, diz respeito à tímida discussão das questões étnico-raciais na formação profissional do assistente social nos currículos pedagógicos. Oliveira (2015) identificou as Ifes que oferecem o curso de Serviço Social no Brasil e analisou os correspondentes currículos e projetos pedagógicos, concluindo que as poucas disciplinas obrigatórias encontradas com ementa para análise não dão conta de uma formação condizente com as próprias formulações da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss) e com a Lei nº 10.639/2003 que

versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A discussão da questão racial, ainda é diminuta no processo de formação no que diz respeito às atividades desenvolvidas em sala de aula por meio das disciplinas, trabalhadas em tela de forma estanque. Assim, resta-nos a pergunta: o processo de formação permite aos egressos adquirir competências para intervir, propor e executar políticas, programas e projetos destinados à superação das desigualdades étnico-raciais? Os dados descritos acima verificam a desproporção no trabalho de disciplinas sobre raça e etnia nos cursos de graduação em Serviço Social no Brasil. [...] estaria ancorada na crença de que superando a contradição de classe todas as demais estariam solucionadas? (OLIVEIRA, 2015, p. 94).

Apesar de ainda haver um grande desafio para a profissão no sentido de dar visibilidade à temática racial nos posicionamentos das entidades representativas da categoria e na formação profissional, reconhecemos a importância de avanços nas discussões sobre etnia, raça e gênero expressas nos principais documentos e legislações da profissão e apontamos algumas produções e perspectivas animadoras, como: 1) a recente publicação do conjunto Cfess/Cress, Caderno 3 da Série “Assistente social no combate ao preconceito: racismo”, que conceitua racismo, raça, etnia e preconceito, além de tratar de questões relacionadas, como política de ações afirmativas e intolerância religiosa, apontando a importância da intervenção do trabalho dos assistentes sociais com estas questões; 2) a implementação da Lei nº 10.639/2003, provocada inclusive com o ingresso de estudantes militantes da luta antirracista e abertura de pós-graduações com a temática; 3) a abertura recente de editais nas mais importantes revistas do Serviço Social brasileiro para publicação de artigos com a temática racial articulada às de classe e gênero.

Para identificarmos demandas entrelaçadas no cotidiano com competência, os assistentes sociais precisam tê-las debatidas a começar na formação profissional analisando as dimensões históricas e políticas do fenômeno. As incompletudes da intervenção

profissional valorizam parcialmente a realidade e as demandas dos estudantes ingressantes pelas ações afirmativas na educação superior. É preciso perceber estas lacunas na formação para incorporá-las no debate étnico-racial em consonância com a defesa dos direitos humanos e demais princípios éticos do projeto profissional.

Apesar dos resultados quantitativos com base nos dados obtidos junto dos estudantes da UFSC e UFJF não apresentarem diferenças significativas entre os perfis dos ingressantes considerando a via de acesso, em algumas situações os ingressantes via critério étnico-racial demonstram percentagens ligeiramente preocupantes: é o grupo que demonstrou o menor percentual de apenas estudantes, significando desigualdades em relação ao tempo de dedicação aos estudos. Apresentam percentuais superiores de famílias sem histórico de ingresso no nível superior e maior possibilidade de transferências para outros cursos. Estão em minoria em importantes auxílios financeiros como as bolsas e apoio à alimentação. Encontram-se no grupo que mais recebe o auxílio-transporte já que tendem a matricular-se em Ifes próximas da residência da família. Podemos interpretar estes indicadores como vulnerabilidades latentes que demonstram a necessidade de políticas de prevenção e acompanhamento específicos para os ingressantes, via critério étnico-racial.

Além disso, demandas incompletas de outra natureza têm escapado da atuação do Serviço Social, mas não da trajetória acadêmica dos ingressantes via ações afirmativas étnico-raciais que podem estar sujeitos a atitudes de racismo dos colegas, servidores ou professores. Casos diários ocorrem no âmbito das instituições de ensino, não são relatados, e não se constituem matéria de intervenção profissional. O racismo e a discriminação influenciam no desempenho escolar e subjagam o saudável desenvolvimento intelectual e cognitivo dos estudantes.

A atuação profissional do assistente social, no âmbito do acompanhamento dos estudantes nas Ifes, vislumbra o potencial interventivo a partir da dimensão pedagógica/educativa. Para Abreu e Cardoso (2009, p. 3), “tal função caracteriza-se pela incidência dos efeitos da ação profissional na maneira de pensar e agir dos sujeitos

envolvidos, interferindo na formação de subjetividades e normas de conduta, elementos moleculares de uma cultura”. É por meio da “prática educativa emancipatória” ou “pedagogia emancipatória” (MIOTO, 2009) da categoria que se terá instrumentalidade para se atingir e dimensionar que defesa de projeto societário se tem como parâmetro para atuação da profissão.

Considerações finais

O cotidiano do assistente social nas políticas de ações afirmativas e assistência estudantil, no âmbito da educação superior, exige diferentes abordagens para uma atuação capaz de interpretar as necessidades subjetivas, que se tornam objetivas no caso das reprovações ou dificuldade de relacionamento com os docentes e discentes, e de respondê-las adequadamente, assumindo que nelas estão subjacentes problemáticas específicas e o reconhecimento do sujeito para além das condições objetivas de vida.

Os dados apresentados das Ifes partícipes desta pesquisa demonstram que os ingressantes na educação superior, via ação afirmativa por critérios sociais, possuem perfis sem diferenças evidentes, mesmo em estados de diferentes regiões do Brasil. Explicitam ainda que o acesso de estudantes de escola pública é maior na UFSC enquanto que o ingresso dos autodeclarados negros é maior na UFJF. As análises apontam para especificidades que indicam a geração de um “subproduto” das ações afirmativas que beneficia o ingresso de uma população não amparada pelo preceito legal do critério étnico-racial.

Pontos críticos para os estudantes que ingressam pela ação afirmativa étnico-racial sugerem a existência de vulnerabilidades latentes que influenciam a trajetória acadêmica e reforçam a necessidade de maior acompanhamento desta política. Os dados apresentados demonstram que tanto na UFSC como na UFJF os benefícios da assistência estudantil são mais disponibilizados aos ingressantes por critério apenas de renda do que aos autodeclarados negros. Nesse sentido, problematizamos se estamos conseguindo articular os diversos indicadores de vulnerabilidade na seleção das bolsas e auxílios da assistência estu-

dantil e se estamos de fato acompanhando a trajetória dos estudantes cotistas e contribuindo com a articulação das políticas.

A maioria dos estudantes ingressantes por cotas nas instituições pesquisadas são os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior. Há uma complexidade de demandas associadas a esta mudança estrutural do perfil dos estudantes das Ifes brasileiras. Face a isto, evidenciamos que existem diferenças colocadas como desafios à atuação dos assistentes sociais dada a dificuldade de identificação das demandas subjetivas em razão da falta de espaço adequado de verbalização e de instrumentos de diagnóstico para os profissionais cujas competências estão comprometidas desde o processo de formação. Referimo-nos à necessidade de maior valorização, à escuta e acompanhamento social para além da coleta de informações que servem à imediaticidade dos processos seletivos de liberação de bolsas da assistência estudantil, não ignorando a importância destas para os estudantes.

Concluimos que as ações afirmativas são uma estratégia para a promoção da igualdade de oportunidades e um marco institucional de democratização do acesso à educação superior às populações historicamente destituídas deste direito fundamental. Acreditamos, porém, que como qualquer estratégia com ganhos em curto e médio prazos, deva estar desenhada para um fim na escala do tempo, até que as condições de igualdade sejam definitivamente estabelecidas para todos os cidadãos, de forma universal. Uma condição social que ofereça a mesma qualidade nas políticas de segurança, saúde, habitação, educação e promova a transformação social. Somente assim é que políticas de ações afirmativas não farão mais sentido. A questão é saber quando isso poderá acontecer na sociedade brasileira.

O Serviço Social pode contribuir com intervenções qualificadas tanto nas expressões da questão social como nas opressões por raça/etnia, por meio da sua atuação nas políticas de ações afirmativas e assistência estudantil. No entanto, precisa investir nas competências para reconhecer as demandas de cariz opressivo, entrelaçadas no cotidiano, como objeto de intervenção e tê-las debatidas na formação para incorporá-las no exercício profissional, em consonância com a defesa dos direitos humanos e princípios éticos do projeto profissional.

Artigo submetido em 25/09/2017 e aceito para publicação em 26/04/2018.

Referências

- ABREU, Marina Maciel; CARDOSO, Franci Gomes. Mobilização Social e práticas educativas. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- ALMEIDA, N. L. T. de. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação**. [S.l.: s.n.], 2005.
- ALVES, J. A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. **Serviço Social em Revista**, v. 5, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm>.
- BERALDO, A. F. D. C. A. et al. **Política de cotas na UFJF**. Análise dos resultados. Juiz de Fora, 2008.
- BRASIL. Lei nº 1234. Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>, 2010.
- BRASIL. Lei nº 12.711. **Lei de Ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Brasília: Presidência da República, 2012.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2011**. Brasília, 2012.
- DAMASCENO, H. J. **Serviço social na educação: a intersetorialidade no exercício profissional do assistente social no IFBA**. Aracaju-SE: UFSE, 2013. Disponível em: <<http://btd.ufs.br/handle/tede/2559>>.
- FERREIRA, C. M. **O negro na gênese do Serviço Social: Brasil, 1936-1947**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.
- FERREIRA, J. Serviço Social: profissão e ciência. Contributos para o debate científico nas ciências sociais. **Cuadernos de Trabajo Social**, v. 27, p. 329-341, 2014.
- GILGUN, J. Methods for Enhancing Theory and Knowledge about Problems, Policies, and Practice. In: SHAW, I. (Org.). **The Sage handbook of Social Work research**. York: Sage Publications Inc, 2010. p. 281-297.
- GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.
- IAMAMOTO, M. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, v. 2, n. 3, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 01/04/2017.

MIOTO, R. C. T. Orientação e acompanhamento de indivíduos, grupos e famílias. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

OLIVEIRA, J. M. S. DE. **A transversalidade da questão étnico-racial nos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades federais brasileiras**. Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19825>>.

PAIXÃO, Marcelo et al. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

SANTOS, H.; SOUZA, M. G. de; SASAKI, K. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 542-563, 2013.

SANTOS, C. P. C.; MARAFON, N. M. A política de assistência estudantil na Universidade Federal: desafios para o Serviço Social. **Textos&Contextos**, v. 15, n. 2, p. 408-422, 2016.

SILVA, M. C. **Etnicidade e racismo**: uma reflexão pró-teórica. Etnicidade, nacionalismo e racismo: migrações, minorias étnicas e contextos escolares. Sociologia: Biblioteca das Ciências Sociais. Edições Afrontamento, [S.d.]

TESSINARI, A. et al. **Para ampliação do acesso à Universidade Federal de Santa Catarina com diversidade socioeconômica e étnico-racial**. Avaliação do período 2008-2012 e proposta de revisão. Florianópolis-SC: UFSC, 2012.

SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Student assistance in the Federal Institutes of Education,
Science and Thechnology

Talita Prada¹

Mônia Carla da Costa Surdine²

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil, a partir das normativas institucionais dos 38 Institutos Federais de Educação (IFs) e seus *campi*, para identificar as ações prioritizadas. Realizamos pesquisa documental (51 documentos de

1 Doutoranda em Política Social pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestra em Política Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015). Pós-Graduada em Direitos Sociais e Competências Profissionais pela Universidade de Brasília (2011); assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia-Campus Porto Seguro e membra do Grupo de Estudos Fênix da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: talitaprada@yahoo.com.br.

2 Mestranda em Política Social pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Planejamento de Projetos Sociais pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia (2011). Assistente Social do Instituto Federal do Espírito Santo-Campus Nova Venécia. E-mail: monyacarla@gmail.com.

todos os 38 IFs). Para o estudo, realizamos análise de conteúdo categorial e temática. Identificamos como está organizado o programa nos institutos em um contexto que se iniciou com a expansão da rede federal e hoje é marcado pelos cortes orçamentários. Nas considerações finais, indicamos como e por que os recursos do programa não contemplam o atendimento universal aos estudantes, que a dualidade do programa separa os pobres dos não pobres, focalizando o atendimento aos mínimos sociais de forma individualizada àqueles que mais necessitam, tornando a disputa interna entre os estudantes acirrada e fragmentando suas lutas sociais.

Palavras-chave: Programa Nacional de Assistência Estudantil; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); programas; recursos.

Abstract: The aim was to analyze the implementation of the National Program of Student Assistance, based on the regulations of the 38 Federal Institutes of Education, Science and Technology and their *campi* to identify the priority actions. We conducted documentary research (51 documents from all 38 Federal Institutes). For analysis we perform categorial and thematic content analysis. The results indicate the growth of federal resources after the approval of the Program in 2010 and a great diversity of modalities executed in a universal or selective way. We consider that the resources made available do not include universal attendance to students and the approval of the Program makes it possible for the Institutes to regulate them, in accordance with their internal specificities. However, the duality of the program separates the poor from the non-poor and focuses on meeting the social minimums in an individualized way to those who most need it, stirring the internal dispute among students and fragmenting their social struggles.

Keywords: National Program of Student Assistance; Federal Institutes of Education, Science and Technology; programs; resources.

Introdução

O espírito da gente é cavalo que escolhe estrada
Graciliano Ramos

A educação é uma política social (regulada pelo Estado), na qual o capital busca assegurar as condições necessárias para a sua produção e reprodução (GOUGH, 1982). As concessões que o sistema capitalista destina à garantia de reprodução social visam à estabilização do

sistema, de modo que não fiquem ameaçados os ganhos do capital e para que não haja a redução dos lucros, e a minimização das pressões da classe trabalhadora, evitando o acirramento da luta de classes (FERGUSON, 2013). Mas é preciso entender que as lutas tencionam o Estado “pelo reconhecimento das condições que originam as desigualdades na sociedade capitalista e dos conflitos que se estabelecem na relação capital-trabalho” (MENDES; WUNSCH; COUTO, 2006, p. 276). A política social surge, então, como uma mediação entre economia e política, resultado das contradições estruturais engendradas pela luta de classes e delimitadas pelos processos de valorização do capital. (BEHRING, 2009).

Em ano que completamos 30 anos da Constituição Federal de 1988, vivemos tempos de regressão de direitos. Marcado por desmonte de direitos sociais, reformas trabalhista e da previdência, congelamento dos investimentos públicos por 20 anos, abertura do pré-sal ao capital estrangeiro, reforma do Ensino Médio, privatização e desmonte dos bancos públicos, terceirização irrestrita, destruição do Sistema Único de Saúde. É nesse cenário contraditório que se insere a educação brasileira e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

Para vislumbrar as normativas de assistência estudantil dos institutos federais (IFs), é preciso compreender o contexto em que foi estabelecido o Decreto nº 7.234/2010, que hoje determina a construção das normativas de assistência estudantil (AE) das universidades e institutos federais, e o momento atual (8 anos após o marco normativo). Hoje, no território brasileiro, há 38 institutos federais,³ distribuídos em todos os estados e cada um destes se organizam por meio das reitorias e seus *campi*.⁴ Neste sentido, hoje se somam

3 Sua organização de dá por meio de uma estrutura *multicampi*, com autonomia administrativa e pedagógica e com uma reitoria como órgão executivo. Neste sentido, foram institucionalizados os 38 IFs, distribuídos em 605 *campi*. (BRASIL, 2008).

4 Por recomendação da Academia Brasileira de Letras, utiliza-se a grafia *campus* no singular e *campi* para o plural para designar a área que compreende o terreno e os edifícios de uma universidade (BRASIL, 2015). Apesar dos institutos federais não serem universidades, o termo também é utilizado para se referir às suas unidades.

605 *campi* dos institutos (BRASIL, 2016a) em que suas reitorias são responsáveis pela regulamentação do Pnaes.

O Pnaes garante a cada IFs autonomia para utilizar os recursos disponibilizados, de acordo com suas demandas, peculiaridades locais e características regionais. Articula diversas áreas com o objetivo de fornecer maneiras eficientes para que haja melhoria no desempenho acadêmico do aluno. Visa atender prioritariamente os estudantes com renda até um salário mínimo e meio *per capita*, e estudantes de escola pública para evitar e/ou diminuir os índices de repetência e evasão. (BRASIL, 2010).

Dada sua importância no contexto dos IFs, o Pnaes demanda problematizações. Revisando as produções de Guedelha (2017); Reis (2016); Jesus (2016) e Cavalheiro (2013), notamos que os autores abordam a execução e avaliação do Pnaes em institutos federais específicos. Encontramos apenas Taufick (2013), que avalia nacionalmente o Pnaes, em articulação com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar a execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), a partir das normativas organizadas nos documentos institucionais de todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para identificar o que é priorizado (ações seletivas x ações universais). Como questões norteadoras temos: Que auxílios e programas são ofertados pelas instituições? Quais as modalidades de ensino atendidas? Como é feito o financiamento? De quem é a responsabilidade pela seleção dos programas?

Este trabalho trata-se de pesquisa documental, na qual utilizamos 51 documentos que regulamentam o Pnaes como: planos; políticas; regulamentos e editais de todos os 38 IFs. As fontes documentais apresentam informações que normatizam a execução do Pnaes no interior dos IFs e estão disponíveis nos sítios eletrônicos das instituições. Foi analisado pelo menos um documento de cada instituição (Quadro 1). Os mais recorrentes foram a Política de Assistência Estudantil (PAE) (19 IFs) e o Regulamento da PAE (11 IFs).

Quadro 1 – Documentos analisados

Documentos Analisados	Instituto
PAE	IFAM (2011); IFAC (2015); IFRO (2011); IFBAIANO (2011); IFPB (S/D); IFSERTÃOPE (2015); IFPI (2014); IFAL (2018); IFMA (2014); IFMS (2018); IFG (2016); IFGOIANO (2016); IFB (S/D); IFES (2011); IFNORTEMG (2011); IFSP (2015); IFRS (2013); IFFARROUPILHA (2012)
Regulamento da PAE	IFRR (2015); IFAP (2017); IFPA (2012); IFTO (2014); IFCE (2015); IFMT (2017); IFRJ (2011); IFSULMG (2017); IFTRIÂNGULOMINEIRO (2014); IFSC (2014); IFSULRIOGRANDENSE (2015)
Diretrizes e Normas da PAE	IFBA (2016)
Regulamento do Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando	IFS (2012)
Plano de AE	IFRN (2010)
Resoluções: 34/2017; 35/2017; 36/2017; 37/2017; e 38/2017.	IFRN
Programa de AE	IFF (2015)
Instrução Normativa	IFMG (2011)
Manual de ações da AE	IFPE (S/D)
Diretrizes da AE	IFSUDESTEMG (2011)
Edital nº 02/2018 Programa de AE	IFC (2018)
Instrução Interna de Procedimentos	IFPR (2018)

Fonte: Sítio eletrônico dos IFs. Sistematização das autoras, 2018.

Para analisar os dados, procedemos à análise de conteúdo do tipo categorial e temático. As informações foram sistematizadas em quadros analíticos, considerando: tipo e características dos programas e auxílios. Classificamos as ações em três tipos: programas seletivos (destinados aos estudantes com renda *per capita* de até um salário

mínimo e meio); os programas universais (destinados a todos os estudantes da instituição) e, por fim, os meritocráticos (destinados a estudantes considerados com desenvolvimento acadêmico satisfatório). Os programas meritocráticos estão inseridos dentro dos programas universais nas regulamentações. Os estudantes recebem auxílios financeiros e a seleção é feita por meio de provas ou outros critérios estabelecidos pelos professores proponentes dos projetos. Para fins de análise, nós consideramos que os programas meritocráticos não são universais.

O artigo está estruturado para abranger a execução do Pnaes dentro dos institutos, problematizando a realidade da AE no seu interior, sua organização e financiamento num contexto de cortes orçamentários, logo após quase uma década investida na expansão da rede. E, nas considerações finais, indicamos como e porque os recursos do Pnaes não contemplam o atendimento universal aos estudantes.

O Pnaes e a realidade da assistência estudantil nos IFs

A assistência estudantil data dos anos 1930, durante o primeiro governo Vargas (1931). A Reforma Universitária⁵ (chamada pelo nome do então ministro, Francisco Campos) instituiu em seu art. 100, § 4º que:

As medidas de providencia e beneficencia serão extensivas aos corpos discentes dos institutos universitarios, e nellas serão incluídas bolsas de estudo, destinadas a amparar estudantes reconhecidamente pobres, que se recommendem, pela sua applicação e intelligencia, ao auxilio instituido. (BRASIL, 1931, sem paginação [sic]).

As primeiras estatísticas educacionais deste período (1933) mostravam que as instituições privadas respondiam por 44% das matrículas e por 60% dos estabelecimentos de ensino superior, tendo um número pequeno de alunos – apenas 33.723. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

5 A chamada Reforma Francisco Campos (primeiro ministro da Educação do país), autorizava e regulamentava o funcionamento das universidades.

Já no final do século XX, marcado pela expansão do sistema educacional, houve um crescimento geral de 7,6% no número de Instituições de Educação Superior (IESs) e de 19,2% no número de cursos de graduação presenciais, totalizando um aumento de 13,7% do número de matrículas. A expansão na educação superior se pulverizou em pequenas instituições ao invés de sua agregação em unidades maiores. Há, nesse contexto, o crescimento das matrículas em cursos superiores sequenciais mais flexíveis e mais rápidos. A expansão do número de vagas oferecidas para os exames vestibulares foi liderada pelos centros universitários (51,0%) e pelas faculdades integradas (39,4%). O número de vagas para acesso mediante outros processos seletivos, aí incluídos também o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a Avaliação Seriada no Ensino Médio, cresceu 55,2%. (BRASIL, 2001).

Em resposta à demanda por aumento do nível instrucional da população (nos níveis médio e superior)⁶ e até mesmo pela manutenção destas instituições privadas de educação, o início do século XXI foi marcado por contrarreformas educacionais, em que foram apresentadas várias ações governamentais com vistas ao acesso e à permanência de estudantes nas instituições de ensino, assim como o Programa Universidade Para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies)⁷, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e também o Pnaes (NASCIMENTO, 2013). É em meio a esse processo que, em 2010, é aprovado o Pnaes, por meio do Decreto nº 7.234, para regulamentar as ações pulverizadas já existentes e possibilitar sua expansão.

Portanto, os IFs contam com o Pnaes como um programa assistencial no âmbito da política de educação para melhorar a permanência dos estudantes. Diante da proposta dos institutos, da conjuntura vigente, e dos caminhos que podem ser traçados com as medidas do atual governo, a assistência estudantil se torna um cenário de

6 No Brasil, 15,3% da população possui Ensino Superior e 51% da população adulta possuem apenas o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2016b).

7 Como o nosso objetivo não é debater os impactos do Fies e do Prouni na educação superior privada sugerimos a leitura do artigo de GEMAQUE e CHAVES, 2010.

preocupações profissionais dos sujeitos envolvidos em sua execução, devido ao papel estratégico que essa política desempenha do ponto de vista econômico, cultural e social, não podendo ser pensada independentemente do modo de vida e de produção. (CAVALHEIRO, 2013).

Com a aprovação do Pnaes, a AE passa a ser executada com recursos advindos do Governo Federal. Inserida no Programa 2.031 do orçamento, destinado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e executado por meio da ação 2.994 (que se destina à Assistência ao Estudante da EPT), o valor nominal apresenta tendência de crescimento entre 2012 e 2017 (tabela 1). Compreendemos estes investimentos como um avanço no acesso e permanência aos IFs, mas que é permeado por contradições aí veladas. Aplicando o Índice Geral de Preços/ Disponibilidade Interna (IGP-DI), identificamos um crescimento dos valores reais entre 2012 e 2017 do Pnaes em um contexto de desfinanciamento (com redução do Orçamento de Custeio para os IFs).

Tal desfinanciamento esteve articulado ao ajuste econômico brasileiro, à derruída brutal dos direitos trabalhistas, às privatizações diretas e indiretas e a outras medidas de ataque aos trabalhadores. Foi assumido mais drasticamente no segundo governo Dilma (PT), pressionado pelas forças conservadoras de direita em larga expansão, para administração da propalada crise econômica brasileira. (IASI, 2017).

Tabela 1 – Recursos destinados ao Pnaes (ação orçamentária 2.994) x nº de matrículas

Ano	Matrículas	% aumento	PAE (nominal)	% aumento	valor por aluno	PAE (real)
2012	487.930	- ¹	152.866.227,02	45,36%	R\$ 313,29	205.443.648,61
2013	619.784	27,02%	210.167.058,61	37,48%	R\$ 339,09	267.657.311,74
2014	673.602	8,68%	294.643.188,29	40,19%	R\$ 437,41	359.297.420,78
2015	756.101	12,24%	337.079.234,63	14,10%	R\$ 445,81	373.739.601,40
2016	846.710	11,98%	397.927.740,20	18,05%	R\$ 469,96	409.513.724,70
2017	878.682	3,77%	423.532.188,24	6,43%	R\$ 482,00	440.107.925,14

Fonte: BRASIL, [s.d.]. Sistematização das autoras. Dados corrigidos pelo IGP-DI 05/2018.

1 O percentual de aumento do número de matrículas não foi calculado em 2012 por não ter sido disponibilizado o número de matrículas realizadas em 2011.

Observamos que, a partir de 2015, houve uma diminuição do ritmo de crescimento dos recursos destinados que, nos anos anteriores, apresentaram um aumento em média de 40% e, a partir de 2015, de apenas 14% (tabela 1). Esse é um período marcado pelo início do segundo governo Dilma, com um corte anunciado de R\$ 7 bilhões no custeio do Ministério da Educação, assegurando o cumprimento da meta de superávit primário (PRADA, 2015). A continuidade da diminuição percentual dos recursos em 2016 é tendência para os anos seguintes, ainda que as matrículas continuem aumentando.

No primeiro ano do segundo governo de Dilma Rousseff (PT), o orçamento do Ministério da Educação (MEC) perdeu R\$ 10 bilhões e a verba destinada aos IFs sofreu um forte impacto. Em 2016, a política do corte de gastos seguiu tirando R\$ 6,4 bilhões. Depois do *impeachment* consumado, o governo de Michel Temer (PMDB) apertou ainda mais. Primeiro, no final daquele ano, com a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição 55, que congela os gastos públicos no mesmo orçamento por 20 anos. Depois, em fevereiro de 2017, com a Portaria 282, que contingencia despesas já aprovadas na Lei Orçamentária Anual (LOA), em 38 setores essenciais. Na prática, a determinação do Ministério do Planejamento fez com que os IFs perdessem 10% do orçamento de custeio e 30% do de investimento, usado para obras, equipamentos e mobiliário. (CANOFRE; 2017).

Além dos recursos disponibilizados pelo Governo Federal para o funcionamento do Pnaes, 17 IFs preveem o uso de recursos de outras fontes e do orçamento próprio para custeio dos programas. Porém, não podemos afirmar baseados em tais documentos se ocorre ou não tal disponibilização dos recursos e quais seriam as fontes utilizadas.

E para a utilização deste orçamento, específico do Pnaes, são definidos alguns critérios pelas próprias instituições entre a distribuição de recursos para programas universais e seletivos como os IFs do Amapá, da Bahia e de São Paulo em que as normativas estabelecem que serão aplicados no mínimo 80%, 75% e 72% respectivamente nos programas seletivos. Os demais documentos não apresentam essa distribuição, sendo que 26,31% deles não possuem qualquer informação sobre isso. Ou seja, o financiamento do Programa não é regulamentado na maioria

dos institutos, apenas a execução de suas intervenções, obnubilando a execução orçamentária de suas ações.

Já em relação aos valores dos auxílios, a realidade não difere muito dessa perspectiva, já que apenas os institutos federais da Bahia (IFBA), de Tocantins (IFTO), do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e do Rio Grande do Norte (IFRN) definem percentuais máximos, em relação ao salário mínimo, para o pagamento dos auxílios. Nessas instituições, o valor do auxílio transporte é baseado em até 20% para transporte municipal (IFBA, IFTO e IFNMG) e até 30% (IFBA e IFNMG) ou 40% (IFTO) para o transporte intermunicipal. O programa alimentação possui percentual máximo até 25% no IFRN e 30% no IFTO. Já o programa moradia fixa até 50% do salário mínimo como valor nos IFBA, IFTO e IFRN. Existem outros programas que também possuem valores máximos estabelecidos como o bolsa de estudos (50%) e bolsa projeto de incentivo à aprendizagem – PINA (50%) do IFBA e os programas material didático até 30% e bolsa formação até 50% no IFTO. O estabelecimento de um valor máximo faz com que ainda seja necessária a definição dos valores no interior dos *campi*, geralmente feito pelas assistentes sociais, o que não aconteceria se os valores específicos dos auxílios fossem estabelecidos nas normativas.

Nos documentos estudados não há a definição dos valores dos auxílios destinados aos estudantes, cujas cifras são estabelecidas no interior de cada *campus* e podem ser divulgadas por meio de edital. No geral, cada unidade define os valores dos auxílios de forma individualizada, com a retórica de que seu estabelecimento se faz de acordo com a realidade local, conforme o próprio Pnaes prevê. Não obstante, nos próprios documentos têm destaque que a execução da assistência estudantil no interior das instituições se dá em conformidade com o recurso disponível, ou seja, o estabelecimento da abrangência dos programas se dá em função dos recursos, e não o contrário.

Além disso, a possibilidade de diferentes sujeitos – como as assistentes sociais, os diretores gerais e de ensino, o colégio de dirigentes, a pró-reitoria de ensino, a comunidade (sem definição dos que a compõe) e os professores ou técnicos responsáveis – definirem como serão destinados os recursos, tanto para os programas univer-

sais como para os seletivos, revela o jogo de forças que ocorre por tais recursos no interior das instituições. Essas relações ficam mais evidentes ao identificarmos que um dos IFs estabelece que os valores dos auxílios sejam fixados a critério da administração.

Essa flexibilidade no provimento dos auxílios e sua diversificação advêm de um novo regime de proteção, baseado na multiplicação de mínimos sociais, como dispositivos de ajuda ao emprego (os IFs buscam a formação para inserção no mercado de trabalho), de assistência aos mais necessitados e de luta contra a exclusão. Esse aspecto reflete aquilo que Castel (2005) denomina como auxílios residuais aos que mais precisam.

Tal flexibilidade é notada nos programas previstos nas normativas institucionais. Existe uma tendência à individualização, ou à personificação, com a concessão do auxílio levando em conta a situação específica do comportamento pessoal (CASTEL, 2005) dos discentes. Isso é destacado no interior das regulamentações, e:

[...] coloca o beneficiário de uma prestação em situação de solicitante, agindo como se ele dispusesse do poder de negociação necessário para travar uma relação de reciprocidade com a instância que dispensa as proteções. Raramente é este o caso. O indivíduo tem necessidade de proteções precisamente porque, como indivíduo, ele não dispõe por si mesmo dos recursos necessários para garantir sua independência. Portanto, onerá-lo com a responsabilidade principal do processo que deve assegurar-lhe esta independência, é, na maioria das vezes, impor-lhe um negócio de otário. (CASTEL, 2005, p. 80).

Nota-se que é a dotação orçamentária dos *campi* que orienta as ações, ou seja, caso não haja dotação orçamentária suficiente, essas necessidades também não são atendidas.

Todos os IFs executam programas universais e seletivos e apenas o IFSC executa somente um programa seletivo, sendo todos os demais universais. A quantidade de programas universais e meritocráticos se sobressaem em relação aos seletivos em 65,8% dos IFs, sendo que em 7,9% das instituições há a oferta da mesma quantidade de programas em relação aos universais e seletivos. Contudo, os

regulamentos não informam como se dá a distribuição de recursos e se ela é descentralizada ou não.

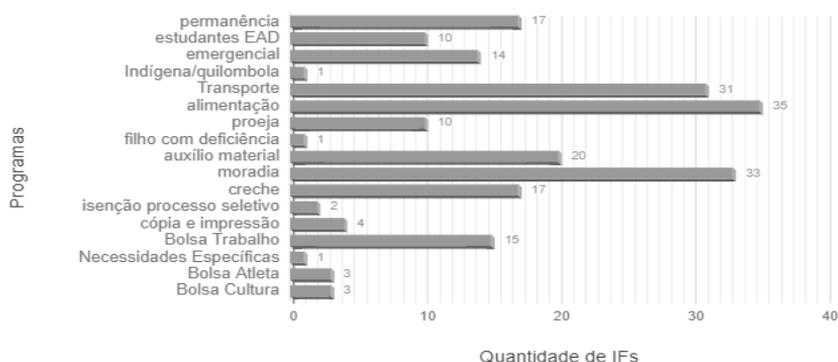
Os programas seletivos e universais: o que os estudantes acessam?

Mas no tempo não havia horas
Graciliano Ramos

Em relação aos programas seletivos, 52,6% usam o estudo socioeconômico como análise para inserção nos programas e 55,3% estabelecem como atribuição privativa do assistente social a realização das seleções socioeconômicas. Além disso, não há determinação normativa de outro profissional para a sua execução. Em estudo anterior, Prada (2015) identificou que 88% das profissionais dos IFs trabalham no atendimento aos estudantes e para 85% dos AS, a finalidade do seu trabalho é a execução do Pnaes. Netto (1991) já apontava a necessidade de superar o serviço social como executor terminal de políticas sociais, buscando uma prática crítica e propositiva para que as respostas profissionais sejam com ações qualificadas e que superem atividades rotineiras e burocráticas. Prática essa que não pode estar comprometida apenas com o trabalho de seleção e execução de programas.

Ou seja, apesar de aparecer em apenas 52,6% das normativas como atividade privativa das assistentes sociais, no exercício cotidiano, são elas que executam os programas seletivos e que por meio de um exercício profissional crítico e propositivo podem contribuir com os rumos que podem assumir. Em relação aos procedimentos utilizados para a seleção, a análise documental tem sido utilizada prioritariamente pela maioria das profissionais (60,3%), seguida pela entrevista (25,7%), visitas domiciliares (10%) e outras técnicas (4%), cujo objetivo é estabelecer os estudantes inseridos em tais programas. (PRADA, 2015).

Gráfico 1 – Programas seletivos



Fonte: Normativas institucionais. Sistematização das autoras, 2018.

A maioria dos IFs executa programas de alimentação, transporte e auxílio moradia, seguidos do auxílio creche⁸ e do auxílio material⁹ (Gráfico 1). Estas modalidades buscam minimizar os impactos da pobreza na permanência do estudante, tendo em vista que ela causa comoção diretamente nas condições de aprendizado na escola. A oferta financeira destas modalidades é mais prática para a instituição que se exime da responsabilidade da gestão e manutenção de infraestrutura física necessária, dado também o contexto de limitação de recursos para construção ou aquisição dessas estruturas ou meios de transporte.

A quantidade de diferentes modalidades de auxílios revela, além da fragmentação das demandas estudantis – que, por vezes, estão ligadas ao não acesso a uma diversidade de direitos fora do instituto –, a incapacidade do seu atendimento via programa, dado seu caráter não universal e a limitação de recursos para o atendimento de forma

8 Os institutos oferecem auxílios destinados a estudantes que têm filhos, geralmente até seis anos, e que não têm com quem ficar para que seus pais estudem. Tais ajudas são trabalhadas na modalidade de repasse financeiro na maioria dos *campi* e também como oferta de serviço onde a instituição possui infraestrutura. São ofertados sob diferentes nomenclaturas.

9 São recursos financeiros para aquisição de material escolar, material didático pedagógico, uniformes, óculos, cópias e materiais para trabalho de conclusão de curso, recursos materiais ou ambos.

igualitária e universal, sem deixar de cobrir as particularidades individuais. A permanência possibilitada por meio do programa perpetua a lógica de desigualdade estrutural e do atendimento aos mínimos necessários de forma residual.

Ainda nesta lógica, o auxílio permanência ou bolsa de estudos é ofertado em 44,7% das instituições aos considerados mais pobres e com mais dificuldades de permanência institucional. Destinado também ao atendimento dos mais pobres, 34,4% dos IFs disponibilizam auxílios emergenciais para o apoio a estudantes, que ainda que recebam algum auxílio, apresentem risco de desistência em virtude de não haver condições de permanência na instituição por insuficiência dos recursos recebidos ou até mesmo em virtude de a seleção ainda não ter sido concluída pelas assistentes sociais.

Além disso, há auxílios financeiros que exigem contrapartidas de cumprimento de carga horária em atividades na instituição. Este tipo de auxílio está presente em 30,5% dos IFs. Tal carga horária é cumprida em atividades de ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas, que remontam à bolsa trabalho regulamentada na década de 1970, tal como ressaltada por Imperatori (2017). Apesar de muitas instituições articularem a execução de uma carga horária com projetos e atividades ligadas à pesquisa, ensino e extensão, esta não é a regra.

Muitos destes institutos articulam a atividade dos estudantes à prestação de serviços em áreas administrativas das instituições, sem garantia de qualquer direito trabalhista. Estas ações não estão desarticuladas do contexto de limitação de servidores destinados a estas instituições que tanto se expandiram desde 2002, sem a devida adequação de profissionais. (PRADA, 2015).

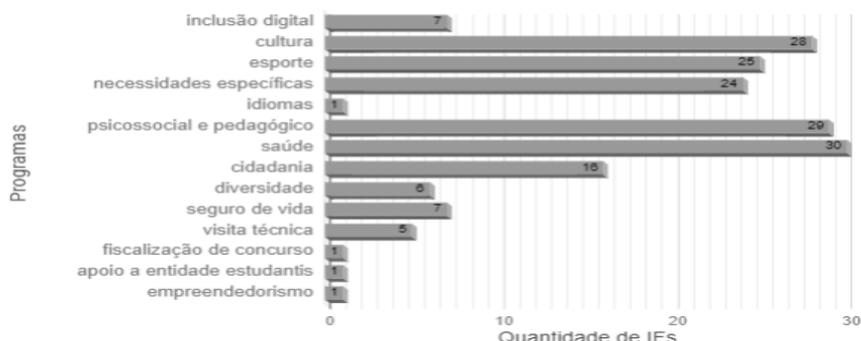
Foram identificadas carências estruturais quanto à disponibilidade de bibliotecas, computadores, salas de aula e laboratórios de ciências, principalmente nos IFs inaugurados na 2ª fase da expansão (BRASIL, 2012a, p. 43). Além disso, de 2008 a 2010, essas instituições cresceram 512% ao passo que a quantidade de docentes cresceu apenas 11% (BRASIL, 2012b). E apesar de não termos dados do quadro total de servidores, é, no mínimo, um grande descompasso a expansão do número de docentes em relação à expansão dos IFs.

Ou seja, em muitos *campi*, o auxílio estudantil para promover o desenvolvimento acadêmico do estudante assume o posto de um suporte que visa a manutenção de atividades em um quadro de insuficiência de servidores. O desenvolvimento acadêmico estudantil fica, muitas vezes, em segundo plano.

Além desta diversidade de auxílios apresentada até o momento, há outros, conforme a realidade local, com objetivo de atender indígenas e quilombolas; Proeja; estudantes atletas; discentes com envolvimento em grupos culturais e práticas artísticas; e ensino a distância.¹⁰

Adentrando a discussão nos programas universais, classificamos-os como programas destinados ao atendimento de todos os estudantes da instituição, sem o estabelecimento de critérios de renda. Em relação a tais programas, os IFs os executam de duas formas distintas: a metade, na forma de auxílios financeiros vinculados a projetos que visam atender a toda comunidade; e, de forma complementar, ou não, 84,2% se materializam por meio do atendimento dos assistentes sociais, pedagogos, médicos, enfermeiros e técnicos de enfermagem, psicólogos e professores de algumas áreas. Ou seja, os programas universais são ofertados tanto com bolsas sem critério socioeconômico, mas com fundamento meritocrático, como por meio da prestação dos serviços pelos servidores das instituições.

Gráfico 2 – Programas universais



Fonte: Normativas institucionais. Sistematização das autoras, 2018

10 Importante ressaltar que no Decreto nº 7.234/2010, art. 3º, estabelece o atendimento a estudantes da modalidade de ensino presencial.

Dentre os programas universais, temos: programas psicossociais e pedagógicos; de cultura; de esporte; de saúde; de ajuda de custo a viagens acadêmicas e destinados a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação que são executados pela maioria das instituições (Gráfico 2). Além dos executados na maioria dos IFs, temos os programas de cidadania que envolvem formação política e cidadã. É preciso problematizar estes últimos, pois são pensados dentro de um sistema capitalista em tempos de discussão sobre “escola sem partido”¹¹ e também na vigência de uma recente (contra)reforma do ensino médio.¹²

Além disso, uma diversidade de programas está disponível nas normativas de uma minoria de instituições como: auxílio para visita técnica, inclusão digital; diversidade; seguro estudantil e fiscalização de concurso, conforme destacado no gráfico acima.

A existência de uma diversidade de programas universais e seletivos não nos remete imediatamente à sua execução. Comparando as normativas com o estudo de Prada (2015) pode se observar a priorização dos programas seletivos em detrimento dos universais. Ou seja, apesar da importância da regulamentação dos programas, faltam condições materiais para sua efetivação no interior das instituições.

Esta questão foi relatada pelas profissionais de Serviço Social, como causa de angústias e sofrimento, sinal do descontentamento desse foco de trabalho limitado. Limitação dada pela restrição do quadro de profissionais no interior de muitos institutos, que leva a dificuldade de execução do trabalho para além da concessão de bolsas na resposta à necessidade institucional de execução orçamentária anual. (PRADA, 2015, p. 166).

11 Para refletir sobre o tema escola sem partido, a obra *Escola “sem” partido esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, de Gaudêncio Frigotto, pode ser aqui indicada. Disponível em: <<http://bit.ly/2vzqPn6>>.

12 Promulgada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, considerada a maior alteração para estudantes e professores desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996. Foi um documento muito controverso, desde a discussão sobre a falta de infraestrutura das instituições de ensino para atender ao Ensino Médio integral, passando pelas escolhas de disciplinas pelos estudantes e a não garantia de oferta de todas as opções propostas, até a qualificação de professores, que não passou pela discussão. Acesso: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>.

Neste caminho, além das limitações profissionais destacadas, a própria forma como estão organizadas as regulamentações não permitem superar a lógica focalizada nos programas seletivos, bem como o financiamento do programa não atende às inúmeras demandas que têm incidido na execução do Pnaes e que estão diretamente relacionadas a inúmeros outros determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos que não conseguimos aqui esmiuçá-los para reconstituir e aprofundar o programa em sua totalidade.

Na gama de programas universais, temos ainda os que estão ligados ao mérito acadêmico e fazem parte das ações de 81,6% das instituições. São considerados meritocráticos porque requerem desenvolvimento acadêmico para inserção. Apesar de não estarem presentes na maioria das instituições, programas de bolsas de pesquisa¹³ são aqui inseridos sem ficar claro de onde provém o financiamento, se é de fonte exclusiva para esses programas ou se são destinados parte dos recursos estabelecidos para o Pnaes.

Há ainda a oferta de bolsas de extensão, tutoria em laboratório e/ou pesquisa, monitoria, incentivo ao êxito acadêmico, publicação de livros, mobilidade acadêmica internacional ou intercâmbio, que visam a participação acadêmica em eventos técnicos e científicos, atividades extracurriculares, eventos culturais, esportivos e/ou aprendizagem de um novo idioma, possibilitando a disponibilização de recursos necessários para a aquisição de documentação, passagens, hospedagem e quaisquer condicionantes que possam inviabilizá-las.

Os programas meritocráticos aumentam a distância entre os estudantes pobres e os não pobres, considerando que estes têm suas necessidades básicas, na maioria das vezes, providas por suas famílias, enquanto aqueles dependem dos incentivos ofertados pela assistência estudantil, que, por sua vez, está limitada ao orçamento e à disputa dos recursos pelos diversos programas propostos.

13 São exemplos desses programas: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e Pibic Ações Afirmativas; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibiti); os Programas de Iniciação Científica Pós-Médio (Pibitec); e Programa de Internacionalização da Pesquisa e Extensão (Pipex).

Considerações finais

A prioridade na execução dos programas seletivos não contempla o atendimento a todos os estudantes com renda *per capita* de um salário mínimo e meio e/ou advindos de escola pública, sendo sua execução focalizada ainda nos mais pobres e nos que mais necessitam de sua inserção. Tampouco, os programas ditos universais nas normativas conseguem garantir sua universalidade por meio do atendimento, inserção e participação de todos os estudantes da instituição. A forma como está regulamentado o Pnaes promove uma disputa em torno da quantidade de recursos destinados aos programas universais e seletivos, e o que prevalece é a focalização, seletividade e residualidade, com ênfase na lógica do cobertor curto, onde é definida a parte que ficará descoberta e que conseguirá suportar melhor as intempéries da lógica vigente.

A diversidade de programas e auxílios existentes, apesar de, na aparência, se apresentar como possibilidade ao atendimento às especificidades da região de abrangência do IF, na essência revela seu caráter excludente e liberal de atendimento aos mínimos sociais de forma individualizada àqueles que mais necessitam dos auxílios. Além disso, a disputa pelos recursos, em que, de um lado, estão os gestores, professores e técnicos e, por outro, por vezes, (não) estão os estudantes, aumenta a distância entre os estudantes pobres e os não pobres da instituição e enfatiza as diferenças sociais de forma negativa e fragmenta as lutas estudantis em torno da qualidade do acesso, permanência, desenvolvimento acadêmico a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

A acerbidade do Programa não para por aí, já que os recursos não são destinados ao atendimento de todos os estudantes que necessitam de sua inserção, mas limita-se ao atendimento dos estudantes mais pobres de forma escalonada. Assim, o atendimento é feito conforme a disponibilização de recursos, não havendo a previsão de atendimento universal.

Nesta conjuntura, é possível garantir uma política universal com os recursos disponibilizados, de forma a reduzir os impactos

da pobreza sobre a evasão e repetência nos IFs? Como o programa incide sobre as condições de permanência dos estudantes atendidos no que se refere ao desenvolvimento acadêmico? Como é possível estabelecer a universalidade dos programas? Quais os rumos do Pnaes frente à redução dos recursos? Como é feita a distribuição dos recursos por IFs e entre os *campi*? Estes são questionamentos importantes que aqui não conseguimos mensurar, mas ficam como sugestões para futuras pesquisas.

Por fim, evidencia-se que na seara em que se insere a AE, há ainda muito a ser desvelado. Isto demonstra a relevância tanto científica, quanto social, em se realizar outras pesquisas mais aprofundadas que busquem compreender sua constituição e nos possibilite ir além deste modelo de programa focalista e seletivo, que hoje se faz presente na realidade brasileira. Existe um número expressivo de programas sendo referenciados nas normativas institucionais, porém é preciso uma pesquisa um pouco mais profunda sobre o impacto que estes programas realmente têm na vida acadêmica do estudante, considerando que programas seletivos possuem uma prática focalista e são, muitas vezes, baseados no imediatismo e na rapidez de resultados.

Artigo submetido em 10/06/2018 e aceito para publicação em 29/08/2018.

Referências

- BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. **Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.** Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09/06/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2000.** 2001. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf>. Acesso em: 08/06/2018.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 20/09/2013.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 17/09/2016.

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). **Relatório de Auditoria: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** 2012a. 126 p. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>. Acesso em: 02/10/2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2010 – Resumo técnico.** Brasília. 2012b, 85p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 15/08/2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Nota Informativa 155, de 2015.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=20341-nota-informativa-155-2015-setec-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28/05/2018.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União. **Gastos diretos por ação governamental.** Portal da Transparência. [s.d.]. Disponível em: <<http://transparencia.gov.br>>. Acesso em: 10/06/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal.** 2016a. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>>. Acesso em: 14/07/2016.

BRASIL. Agência IBGE Notícias. **Pnad Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo.** 2016b. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>>. Acesso em: 10/06/2018.

BEHRING, E. R. Expressões políticas da crise e as novas configurações do Estado e sociedade civil. In: **Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais.** CFESS/ABEPSS (Orgs.). Brasília, 2009. p. 69-86.

CANOFRE, F. **Cortes e contingenciamento no orçamento colocam institutos federais em estado de alerta.** 2017. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/jornal/cortes-e-contingenciamento-no-orcamento-colocam-institutos-federais-em-estado-de-alerta/>>. Acesso em: 02/07/2017.

CAVALHEIRO, J. S. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais gaúchos e o trabalho do assistente social: alcances,**

perspectivas e desafios. 2013. 257fls. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Política Social). Pelotas-RS: UCPel. 2013.

CASTEL, Robert. **A insegurança social**. O que é ser protegido? Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

FERGUSON, I. Austeridade no Reino Unido: o fim do Estado de bem-estar social? **Argumentum**, v. 5, n. 2, p. 65-88, jul.-dez./2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GEMAQUE, R. M. de O.; CHAVES, V. L. J. Perfil da expansão no setor público e privado e financiamento da educação superior brasileira pós-LDB. 2010. **Série-Estudos**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. n. 30, p. 71-91, jul.-dez./2010. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/127/190>>. Acesso em: 09/06/2018.

GOUGH, I. **Economia política del Estado del bienestar**. Trad. de Gregorio Rodriguez Cabrero. Madrid: H. Blume, 1982.

GUEDELHA, C. V. **Avaliação em profundidade da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Piauí**. 2017. 171p. Dissertação. (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas). Fortaleza: UFCe, 2017.

IASI, M. O fim do ciclo petista e o esgotamento da estratégia democrática popular. In: **Política, Estado e ideologia na trama conjuntural**. São Paulo: ICP, 2017. p. 421-437.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social e Sociedade**, n. 129, p. 285-303, maio-ago./2017.

JESUS, J. A. de. **Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) nos Institutos Federais de Educação: um estudo da metodologia de implementação do IFNMG**. 2016. 131f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Brasília: UnB, 2016.

NASCIMENTO, C. M. **Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. 2013. 159f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Serviço Social). Recife: UFPe 2013.

MENDES, J. M. R.; WÜNSCH, D.; COUTO, B. Verbete proteção social. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 212-215.

PRADA, T. **O trabalho em rede na intervenção dos assistentes sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Política Social). Vitória: UFes.

REIS, E. M. C. dos. **Pnaes: uma análise da implementação da política de assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília**. 2016. 196f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública). Brasília: UnB, 2016.

SANTOS, A. P. dos; CERQUEIRA, E. A. de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9. 2009. Florianópolis-SC. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>>. Acesso: 08/06/2018.

TAUFICK, A. L. de O. L. **A avaliação da Política de Assistência Estudantil para o Proeja**. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Juiz de Fora-MG: UFJF, 2013.

SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

Lutas sociais e educação: os (des)caminhos dos Projetos Político-Pedagógicos

Social struggles and education: (dis)orientations of the Political-Pedagogical Projects

Adir Valdemar Garcia¹

Jaime Hillesheim²

Tânia Regina Kruger³

Resumo: O artigo apresenta uma análise da relação das pautas das lutas sociais, em especial as do campo educacional, com os conteúdos dos Projetos Político-Pedagógicos em um contexto de regressão de direitos em

1 Pedagogo, doutor em Sociologia Política, professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: adir.vg@ufsc.br.

2 Assistente social, doutor em Serviço Social, professor do Departamento de Serviço Social, do Centro Socioeconômico, da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: jaimehil@yahoo.com.br.

3 Assistente social, doutora em Serviço Social, professora do Departamento de Serviço Social, do Centro Socioeconômico, da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: tania.kruger@ufsc.br.

face da crise do capital. Trata-se de resultados parciais de uma pesquisa quanti-qualitativa realizada sobre uma base documental mais ampla, sendo aqui privilegiados os PPPs de 12 escolas de Santa Catarina. As pautas das lutas da educação defendem a instituição de um sistema de educação universal, público, democrático e de qualidade em correlação com os direitos da cidadania. Conclui que os conteúdos dos PPPs trazem críticas à ordem social do capital, ainda que sem confronto com questões estruturais dessa sociabilidade, propondo a educação como solução dos problemas sociais e necessária para o desenvolvimento da condição cidadã dos/as estudantes, sem, no entanto, refletir sobre a pobreza e desigualdade social, expressões cabais da negação de direitos.

Palavras-chave: projetos político-pedagógicos; luta social; educação; pobreza; desigualdade social.

Abstract: This article presents an analysis of the relationship of the social struggles agendas, in particular in the field of education, with the contents of the political-pedagogical projects (PPPs) in a context of increasing withdrawal of rights in face of the capital crisis. It shows the partial results of a broader quantitative-qualitative documentary research, here focusing on the PPPs of 12 schools in the State of Santa Catarina, which suggest that the agendas of social struggles favor the establishment of a universal, public, democratic, quality educational system in correlation with the citizenship rights. It concludes that the contents of the Projects are a critique of the social order of capital, although not confronting the structural issues of this sociability, proposing education as a solution to the social problems and necessary to the development of the student's citizenship without, however, reflecting on poverty and social inequality – expressions of denial of rights.

Keywords: political-pedagogical projects; social struggle; education; poverty; social inequality.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise das pautas das lutas sociais, em especial as do campo educacional, na relação com os conteúdos dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), em um contexto de regressão de direitos em face da crise estrutural do capital, nos termos analisados por Mészáros (2011). O estudo documental se pautou nos conteúdos dos PPPs de escolas catarinenses.

A reflexão aqui apresentada é parte dos resultados de um amplo estudo desenvolvido no âmbito da proposta denominada Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social, promovida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (Secadi/MEC).⁴ Essa investigação mais ampla teve como objetivo geral analisar as concepções de educação, pobreza e desigualdade social e as proposições relacionadas a essas questões apresentadas pelos governos federal, do Estado de Santa Catarina e de municípios dessa unidade federativa, em documentos de gestão e planejamento elaborados entre os anos de 2003 e 2015, verificando como essas concepções e proposições se materializam no cotidiano escolar.⁵ Por isso, foi necessário, também, usarmos como fonte de pesquisa os PPPs elaborados, no mesmo período, por escolas catarinenses.

Em termos metodológicos, a pesquisa mais ampla pautou-se numa perspectiva quantitativa e qualitativa quanto à abordagem, básica quanto à natureza, exploratória e descritiva quanto aos objetivos, e documental quanto aos procedimentos. Neste artigo, contudo, considerando o tipo de informações tratadas, a análise será apenas qualitativa.

Especificamente, trata-se de identificar a existência ou não de elementos que fazem críticas à concepção burguesa de educação e que corroboram com os processos de lutas sociais relacionadas à construção de uma política de educação que tenha como tática o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social e como estratégia a transformação das estruturas sociais vigentes com vistas à sua superação. A centralidade das reflexões sobre pobreza e desigualdade social no contexto das lutas sociais se justifica em função de que esses fenômenos expressam os limites da ordem do capital para dar efetividade aos denominados direitos humanos.

4 A pesquisa foi financiada pela Secadi/MEC.

5 A amostra foi composta por documentos das seguintes esferas: âmbito federal 3 Planos Plurianuais (PPAs), 2 Planos Nacionais de Educação (PNEs) e 1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Âmbito estadual: 3 PPAs, 2 Planos Estaduais de Educação (PEEs) e 2 Propostas Curriculares Estaduais (PCEs). Âmbito municipal: 48 PPAs, 14 Planos Municipais de Educação (PMEs), 8 Diretrizes Curriculares (DCs) ou documentos equivalentes. Âmbito escolar: PPPs das escolas selecionadas.

Para a definição dos 12 municípios que compuseram a amostra da pesquisa selecionamos, em cada uma das seis mesorregiões catarinenses, dois: a) o de maior porte populacional; e b) o de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).⁶ Assim, com municípios mapeados, localizamos neles as escolas com maior número de beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) matriculados em 2015. Das 12 escolas selecionadas foram analisados 11 PPPs, visto que a escola do município de Joinville não disponibilizou o documento. Cabe indicar que não localizamos PPPs elaborados com data anterior ao ano de 2013. A seguir, apresentamos o quadro dos municípios e escolas selecionados.

Quadro 1 – Relação dos municípios com população, IDH, escolas selecionadas e número de beneficiários do PBF

Município	População*	IDH*	Escola	Beneficiários do PBF**
Alfredo Wagner	9.410	0,668	Escola Básica Passo da Limeira	188
Blumenau	309.011	0,806	Escola de Educação Básica Governador Celso Ramos	156
Calmon	3.387	0,622	Escola Municipal João Carneiro	119
Cerro Negro	3.581	0,621	Escola de Educação Básica Profª Otilia Ulysséa Ungaretti	159
Chapecó	183.530	0,79	Escola Parque Cidadã Cyro Sosnosky	248
Criciúma	192.308	0,788	Bairro da Juventude dos Padres Rogacionistas – Escola Municipal de Ensino Fundamental <i>Padre Paulo Petruzzellis</i>	234
Florianópolis	421.240	0,847	Instituto Estadual de Educação	387

6 Optamos por utilizar o critério de maior população em virtude da representatividade do município no contexto do estado. Já em relação ao IDH, sua utilização se justifica por ser um indicador referenciado por órgãos oficiais, estando relacionado com a questão da pobreza e da desigualdade social, temas diretamente investigados nos PPPs aqui analisados.

Município	População*	IDH*	Escola	Beneficiários do PBF**
Imaruí	11.672	0,667	Escola de Ensino Fund. Municipal Prefeito Portinho Bittencourt	221
Joinville	515.288	0,809	Escola Municipal Prefeito Nilson Wilson Bender	286
Lages	156.727	0,77	Escola de Educação Básica Zulmira Auta da Silva	339
Timbó Grande	7.167	0,659	Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues	283
Vitor Meireles	5207	0,673	Escola Municipal Serra da Abelha	31

Fonte: *IBGE – Disponível em <<http://www.cidades.ibge.gov.br/cartograma>>. Acesso em: 09/2015.

**Dados do “Sistema Presença” disponibilizados pelo Ministério da Educação, em 2015.

Elaboração: autores.

Inicialmente, abordamos aspectos relativos às lutas sociais, em especial às do campo educacional, numa conjuntura de regressão de direitos e de disputa pelo fundo público, num contexto de dominância do capital financeiro. Destacamos, também, o privilegiamento da lógica tecnicista e da gestão gerencial do serviço público em nome da eficiência a despeito de resistências expressas nas lutas sociais da educação que confrontam as políticas liberais. Na sequência, abordamos como as lutas sociais aparecem nos PPPs a partir dos seguintes eixos: indissociabilidade entre as dimensões política e pedagógica; participação no processo de elaboração dos PPPs e as razões de sua elaboração; abordagens sobre a realidade socioeconômica e política do município e da comunidade escolar; base teórica que consubstancia a proposta; papel da educação e da escola; reflexões sobre pobreza e desigualdade social no contexto das lutas sociais. Nas considerações finais, refletimos sobre as contradições desses documentos escolares, assim como os limites e possibilidades das pautas no campo dos direitos da cidadania burguesa.

As lutas sociais da educação no contexto de regressão de direitos

Inicialmente, é preciso destacar que, no conjunto dos documentos que serviram de fonte de pesquisa está presente a defesa de uma política de educação universal, de qualidade e inclusiva, potencializadora do exercício da cidadania e como mediação para a formação da força de trabalho, aspectos que, em termos gerais, se constituem em base para a solução dos problemas sociais mais candentes, dentre eles a pobreza e a desigualdade social. No entanto, o alcance dessa proposição está condicionado a eficientes processos de gestão e planejamento, o que encobre – ou mesmo esvazia – a dimensão política da questão social, notadamente das suas expressões no campo educacional, indicando que a resolução deles estaria relacionada a aspectos essencialmente técnicos. Apesar disso, o intento supracitado é invariavelmente vinculado às condições econômico-financeiras do Estado, como seu pressuposto. Neste sentido, as perspectivas da educação e das demais políticas sociais estão condicionadas à existência de um “círculo virtuoso” da economia.

Como se sabe, em contexto de regressão econômica se intensificam as disputas pelo fundo público, repercutindo diretamente sobre as possibilidades de efetivação de direitos sociais. Objetivamente, não há possibilidade de implementação de uma política de educação, considerada mediação fundamental para a consecução dos demais direitos, que responda às necessidades das classes trabalhadoras, quando o valor constitutivo do fundo público é drenado para a remuneração do capital financeiro, por meio do sistema da dívida pública, como apontam Lupatini, (2012) e Salvador (2012).

Constata-se, portanto, que o alcance e o conteúdo dos considerados direitos humanos, dentre eles a educação, são determinados por uma lógica contábil a partir da qual o Estado prioriza o atendimento às necessidades do capital, no sentido de garantir sua reprodução ampliada, em detrimento daqueles direitos. Essa ação se intensifica a partir do fortalecimento dos preceitos neoliberais, especialmente a partir dos anos de 1990, no Brasil e em toda a América Latina (no Chile, em período anterior), conforme Lupatini (2012).

Esta programática torna inócuas as promessas da democracia burguesa, ao mesmo tempo em que esta é entendida como um obstáculo à expansão e ampliação do capital. Sendo assim, princípios como igualdade e liberdade, bases das lutas sociais por uma política de educação pública e socialmente referenciada, não passam de espectros de pensamento, limitados ao campo do idealismo e do formalismo. Neste cenário, teses conservadoras sobre o papel da educação – marcadas por um tecnicismo inerente às ideias de desenvolvimento do capital humano com vistas a atender interesses e necessidades produtivas – são restauradas. Este avanço do pensamento conservador afasta do campo das possibilidades até mesmo as pautas da chamada esquerda democrática, assentadas essencialmente na defesa da cidadania e de uma “[...] educação democrática, participativa, autônoma e sintonizada com os interesses das classes populares” (TONET, 2012, p. 65), pensada nos marcos da emancipação política, necessária, mas insuficiente para a concreção da emancipação humana, nos termos marxianos.

Reconhecendo todos os limites das lutas da esquerda democrática na defesa da cidadania, consideramos que as conquistas delas resultantes são caras à classe trabalhadora brasileira, numa história política marcada pelo autoritarismo, patrimonialismo e clientelismo. Particularmente nesse campo democrático-popular da educação temos o protagonismo de diversos setores da sociedade brasileira, organizados em várias frentes de luta: sindicatos, partidos políticos, centrais sindicais, movimentos de trabalhadores do campo (especialmente do Movimento dos Sem Terra – MST), entidades classistas, científicas e culturais e articulações diversificadas de estudantes, professores e técnicos administrativos, em nível local, regional e nacional, tais como: União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior (Andes), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra) e entidades representativas de outras categorias de trabalhadores do setor público. Igualmente, os Encontros Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) foram e são conside-

rados espaços estratégicos das lutas democráticas e progressistas da educação brasileira. (ROSAR, 2011).

Estas lutas, sob diferentes formas e matizes político-ideológicos, sempre tiveram na sua pauta questionamentos às reformas educacionais liberais. Tais lutas forjaram o que se reconhece na sociedade brasileira como o pensamento pedagógico crítico, que longe se ser retilíneo, possui diferentes vertentes. As pautas dos movimentos críticos da educação possuem um escopo amplo de resistência à repressão à organização dos trabalhadores públicos, à criminalização dos movimentos sociais, ao comprometimento das receitas públicas com o pagamento do serviço da dívida, à privatização de setores estratégicos da economia nacional e de serviços públicos.⁷ Estes movimentos críticos enfrentam hoje os avanços de propostas traduzidas em contrarreformas e movimentos ultraconservadores, a exemplo do “escola sem partido”.

Os constrangimentos, a coação ou a inibição impostos pelo Estado brasileiro com o advento do golpe jurídico-parlamentar e midiático ocorrido em 2016 trazem novos elementos à análise sobre a dinâmica das lutas sociais no âmbito da educação. Há, contudo, uma processualidade histórica que precisa ser problematizada na perspectiva de ultrapassar o “presentismo” e entender como e se, no cotidiano educacional formal, as propostas constitutivas das pautas democráticas têm sido objeto de preocupação por parte dos principais sujeitos envolvidos nos processos político-pedagógicos: trabalhadores da educação, estudantes e comunidade em geral. Especificamente, trata-se de identificar a existência ou não de elementos que fazem críticas à concepção burguesa de educação e que corroboram com o processo de lutas sociais relacionadas à construção de uma política de educação que tenha como tática o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social e como estratégia a transformação das estruturas sociais da sociabilidade do capital com vistas à sua superação.

7 Sobre as pautas dos movimentos críticos da educação, ver Rosar (2011).

As lutas sociais expressas nos PPPs

O PPP é resultado de lutas sociais por uma educação pública, gratuita, socialmente referenciada e de qualidade, e representa a possibilidade de uma gestão democrática, tanto da política de educação em si como da escola em particular. Apesar disso, sempre está circunscrito às contradições próprias das relações sociais produzidas e reproduzidas no âmbito da sociedade de classes, cujos projetos de educação se vinculam a projetos societários distintos.

Como instrumento dotado de uma dimensão política, não deve ser usado meramente com vistas à organização de processos burocráticos. Ele deve considerar, em especial, a sua dimensão social, ou seja, deve expressar as visões de mundo, de sociedade e de ser humano que a escola pretende. Portanto, tem que considerar a realidade (imediata e mediata) em que a escola está inserida. Para Veiga (2001, p. 62), “[...] o projeto pedagógico da escola, ao se identificar com a comunidade local, busca alternativas que imprimam dimensão política e social à ação pedagógica”. Segundo a autora, o PPP deve basear-se em quatro grupos de pressupostos: unicidade da teoria e da prática; ação consciente e organizada da escola; participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva; articulação da escola, da família e da comunidade. Portanto, o PPP deve ser um elemento orientador da ação escolar em sua completude. Nesse sentido, haveria de guardar coerência entre suas referências teóricas e políticas, e suas ações.

Na tentativa de nos aproximarmos das inferências constantes nos PPPs analisados, em particular da relação entre os conteúdos neles expressos e as lutas sociais, consideramos pertinente organizar a abordagem aqui proposta a partir dos seguintes eixos: indissociabilidade entre as dimensões política e pedagógica; participação no processo de elaboração dos PPPs e as razões de sua elaboração; abordagens sobre a realidade socioeconômica e política do município e da comunidade escolar; base teórica que consubstancia a proposta; papel da educação e da escola; reflexões sobre pobreza e desigualdade social no contexto das lutas sociais.

Em relação ao primeiro eixo, indissociabilidade entre as dimensões política e pedagógica, verificamos que a mesma não é mencionada na grande maioria dos casos e, quando defendida, nem sempre leva em conta as demandas das minorias sociais, dimensão relevante presente em democracias de sociedades plurais. Este aspecto pode ser constatado no excerto de um dos PPPs onde é afirmado que “[...] todo projeto pedagógico da escola é um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”. (ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CARNEIRO, 2014, p. 4).

Esta perspectiva de uma escola da maioria para a maioria abstrai a existência de segmentos sociais já historicamente alijados do acesso à riqueza social, cujas condições objetivas para fazer valer suas culturas, seus valores e subjetividades sempre foram negadas. Deixa de lado o debate das realidades vividas e das necessidades, por exemplo, dos povos originários do Brasil, remanescentes de comunidades quilombolas e das minorias sexuais. Tal perspectiva se situa no mesmo campo político que nega as discussões etnorraciais e de igualdade de gênero. Apesar disso, é preciso observar que estas questões estão presentes nos documentos governamentais de gestão e planejamento analisados, especialmente federais e estaduais, o que nos leva a questionar a capacidade de indução, para as esferas locais, das diretrizes e metas neles expressas.

Em relação ao segundo eixo, de modo geral, todos os PPPs informam que a sua construção se deu de modo democrático, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Isso responde ao que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, também, pelo menos do ponto de vista formal, às lutas sociais que se travaram em prol da gestão democrática da educação e da escola. Apesar de em todos os documentos identificarmos a afirmação de participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na sua elaboração, em nenhum deles é descrito como esse processo participativo foi construído, quais aspectos foram polêmicos e como, em face disso, foram encaminhadas as deliberações.

A pesquisa evidenciou, ainda que nem sempre de modo explícito, que as escolas apontam, em seus PPPs, as razões para a elaboração desse instrumento, vislumbrando um projeto de educação a partir de determinadas concepções e visões de mundo. Nesta direção, podemos mencionar aquelas formulações assentadas numa “[...] visão de sociedade onde se inserem as definições das especificidades da organização escolar”, e numa “[...] visão clara da missão da escola como construtora da cidadania [...]” (ESCOLA MUNICIPAL SERRA DA ABELHA, 2015, p. 8), aspectos considerados nos documentos como essenciais para o alcance da qualidade na educação.

No que tange à descrição da realidade onde a escola está inserida, terceiro eixo de análise, os PPPs, em sua ampla maioria, não apresentam um diagnóstico mais apurado sobre as condições do município, muito menos da comunidade. As informações encontradas estão relacionadas ao histórico do município, da escola e, em alguns casos, encontramos poucos dados sobre a realidade da comunidade e dos/as estudantes. Um dos PPPs faz uma breve referência ao nível social e econômico de seus/suas estudantes informando que estes/as são pertencentes aos segmentos populacionais de baixa renda, sendo que boa parte é beneficiário/a do PBF. Ao mesmo tempo, reproduz uma visão na qual se vislumbra uma relação automática entre pobreza e comportamentos adversos aos socialmente esperados. Nos termos usados no documento: “... [q]uando se observa o modo como as crianças vivem em casa acreditamos que a educação que elas demonstram na escola é reflexo do que vivem. Alguns alunos apresentam comportamento inadequado para a convivência com os demais” (ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CARNEIRO, 2014, p. 8-9). Esta concepção facilmente transforma a escola num espaço no qual se reproduzem os diversos processos de discriminação dos filhos dos trabalhadores, especialmente pela sua condição de pobreza, ao invés de confrontá-los com a realidade social que os engendra.

Outro aspecto que chama a atenção é a concepção de que os segmentos pobres são desprovidos ou com “falta” de cultura, negando ou ignorando que esta tem como conteúdo os modos de vida. Em um dos PPPs é asseverado que “[o] nível de escolaridade dos pais é baixo, restringindo-se às primeiras séries do ensino fundamental ou menos.

Isso caracteriza os alunos da escola como provindos de lares carentes econômica, cultural e socialmente” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ZULMIRA AUTA DA SILVA, 2016, p. 7-8). Essa ideia corrobora com um debate ultrapassado sobre a existência de uma alta cultura (que nunca existiu no Brasil) em oposição a uma cultura popular (ORTIZ, 2000), como se esta fosse algo menor e aquela um ideal a ser concretizado.

Gramsci (2007) afirma que a cultura popular é aquela própria das classes subalternas, ainda marcada pela fragmentação, desagregada e, por vezes, incoerente. Para o autor, trata-se de um “senso comum” que, por meio da filosofia da práxis pode ser educado em direção à elaboração do “bom senso”, uma visão de mundo universal. Ao fazer essa reflexão crítica, de modo algum Gramsci (2007) desvaloriza a chamada “cultura popular”, mas a entende como um importante meio de construir a hegemonia a partir “dos de baixo”. Ele sabe que, em virtude das características dessa cultura dos subalternos, ela é campo fértil de investidas por parte das classes hegemônicas, por meio de políticas que visam à construção do consenso das massas e o seu controle.

Avançando em nossas análises, merece destaque o fato de que identificamos entre os PPPs, apenas um em que a análise da realidade local foi baseada numa pesquisa com dados empíricos. No geral, os PPPs mencionam o nível de escolaridade dos pais/mães dos/as estudantes e a vinculação de alunos/as a instituições de assistência. Em outros, há referência, de modo genérico, à existência de desigualdades sociais, mas, raramente, os elementos estruturais geradores dessas condições são considerados. Ao contrário, algumas análises sobre a dinâmica da sociedade indicam a necessidade de processos adaptativos dos indivíduos às estruturas existentes, na medida em que é entendido que “[a]s vidas e os lugares são diferentes, mas o modo como cada ser deve se adaptar a esse meio, para viver em harmonia com os seus semelhantes, fará a diferença das relações” (BAIRRO DA JUVENTUDE DOS PADRES ROGACIONISTAS, 2015, p. 9-10). No PPP dessa mesma escola consta referência à concentração de riqueza existente na cidade, considerando que “[i]sso não é um fato isolado se considerarmos que a maior parte da humanidade almeja

dominar o processo econômico” (BAIRRO DA JUVENTUDE DOS PADRES ROGACIONISTAS, 2015, p. 15). Ora, a maior parte da humanidade que deve desejar o domínio do processo econômico é constituída pelos trabalhadores, mas para socializar a riqueza e não reiterar a sua concentração.

Em relação a esses diagnósticos restritos nos perguntamos: como atuar em uma realidade de que pouco se sabe? Podemos imaginar que aqueles que atuam na escola tenham conhecimento dessa realidade, mas, trazer dados mais robustos sobre ela para os PPPs poderia, efetivamente, colaborar para uma melhor compreensão das vivências dos/as estudantes e também se materializar no planejamento e nos conteúdos das diferentes disciplinas. Os dados da realidade social, principalmente local, poderiam ser abordados nas disciplinas, possibilitando a identificação de suas determinações e, conseqüentemente, análises mais concretas.

No que tange às bases teóricas que dão sustentação aos PPPs, quarto eixo de análise, podemos afirmar que todos assumem uma perspectiva minimamente progressista, pautada em pressupostos como: participação, democracia, igualdade, direito a uma vida digna, a uma sociedade justa que ofereça oportunidades iguais para todos. Esses pressupostos são tomados como realizáveis no âmbito da sociabilidade burguesa, sendo a educação um dos principais instrumentos vislumbrados para a construção da sociedade desejada. Há uma crítica à realidade existente, tanto que todos os PPPs apontam a necessidade da transformação social, logicamente, dentro das margens da legalidade e da conciliação de classes. O extrato abaixo ilustra essa análise:

Na sociedade, a maior ou menor democratização do poder político está estreitamente vinculada ao preparo intelectual, à vontade e ao interesse de participação no âmbito público, razão pela qual consideramos importante que **todos passem pela educação escolar que, bem ministrada, pode constituir-se em importante instrumento de democratização do poder político e, conseqüentemente, instrumento de justiça social.** (ESCOLA BÁSICA PASSO DA LIMEIRA, 2016, p. 29, grifo nosso).

No PPP dessa mesma escola, encontramos, também, que “a luta pela superação da desigualdade social exige uma compreensão clara das regras de funcionamento da prática social, econômica e política da sociedade [...]” (ESCOLA BÁSICA PASSO DA LIMEIRA, 2016, p. 36). Nessa direção, a educação escolar é compreendida como essencial para que ocorram processos de democratização por meio da participação de cidadãos mais capazes de promover as mudanças necessárias para o enfrentamento e até a superação da desigualdade social. Portanto, podemos até dizer que está presente em algumas propostas uma crítica à sociedade do capital, entendida como passível de controle e transformação, dentro da sua própria lógica. No caso do PPP da E.E.B. Profa. Otília Ulysséa Ungaretti, essa crítica é expressa de forma mais radical, no sentido do questionamento da ordem capitalista. Quando é apresentada a concepção filosófica da escola, consta no documento que:

A educação deve ser repensada e redirecionada para a construção de uma práxis que conscientize o homem de sua condição de explorado pelas classes dominantes e de sua capacidade de agir e transformar a sua realidade através da análise crítica do conhecimento de si próprio e do mundo em que está inserido. Assim, a escola e o fazer pedagógico deixarão de ser aparelhos ideológicos que reforçam a hegemonia das classes dominantes, reproduzindo um Estado burguês por meio de uma inculcação ideológica difusa nos programas e métodos escolares próprios para inibir a consciência e a reflexão crítica e fará uma contra-hegemonia onde proporcionará o conhecimento em torno do eixo do trabalho – como condição especificamente humana em que o homem modifica a si mesmo e a natureza. (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFA. OTÍLIA ULYSSÉA UNGARETTI, 2014, p. 7-8, grifo nosso).

A despeito dessa aparente posição anticapitalista, propostas e entendimentos se contrapõem a essa perspectiva crítica. Ao discutir o papel da escola, por exemplo, é afirmado no mesmo documento que para existir “[...] uma mudança radical na Escola pública com efeitos positivos, deveria ser repassado aos dirigentes o poder da autonomia administrativa, pedagógica e financeira” (ESCOLA DE

EDUCAÇÃO BÁSICA PROF^a OTÍLIA ULYSSÉA UNGARETTI, 2014, p. 8), como se as transformações da escola almejadas dependessem substancialmente de procedimentos técnicos e burocráticos. Assim, reiterando o discurso hegemônico, questões de ordem estrutural são transformadas em problemas de gestão. Do mesmo modo, a perspectiva crítica assumida por essa escola é neutralizada pela defesa de uma cidadania cuja efetivação está relacionada à garantia de direitos e cumprimento de deveres, na valorização da solidariedade e nas práticas da ajuda.

Em relação aos fundamentos teóricos que consubstanciam as propostas, observamos que, no caso do PPP da E.P.C. Cyro Sosnosky, constam, como fundamentos teóricos, o materialismo histórico dialético, de Marx e Engels, a teoria sócio-histórica ou histórico-cultural, cujo precursor é Vygotsky, a pedagogia histórico-crítica de Saviani e, ainda, a respectiva didática dessa pedagogia desenvolvida por Gasparin. Os parâmetros teóricos apresentados são detalhados no PPP sem que, no entanto, sejam feitas reflexões sobre o significado e as consequências ao adotá-los.

No PPP da Escola Bairro da Juventude dos Padres Rogacionistas (2015, p. 9) são feitas críticas às desigualdades sociais, mas, contraditoriamente, é apresentada uma visão de mundo na qual as desigualdades são naturalizadas:

Consideramos o mundo como o lugar onde os seres se desenvolvem num esforço comum para construir uma sociedade justa, consciente e solidária. As vidas e os lugares são diferentes, mas o modo como cada ser deve se adaptar a esse meio, para viver em harmonia com os seus semelhantes, fará a diferença das relações.

Nesse sentido, as considerações sobre justiça social acabam por reforçar perspectivas abstratas sobre as transformações sociais defendidas.

No que tange ao quinto eixo, papel da educação e da escola, a totalidade dos PPPs apresenta a formação do cidadão como o principal objetivo. Cabe à escola formar o cidadão e cabe a este transformar

a sociedade. Nesse sentido, como consta no PPP da E.B. Passo da Limeira (2016, p. 3), “[a] escola tem como grande desafio: caminhar no sentido de produzir o equilíbrio entre as classes sociais, diminuindo diferenças, marginalização, oferecendo escolaridades para todos e combatendo a evasão escolar”. Cabe lembrar que o cidadão é aquele que deve ter seus direitos respeitados e cumprir seus deveres. Dentre os deveres está a obediência aos preceitos jurídicos assentados nos princípios que regem a lógica do capital.

A ênfase dada à formação para a cidadania como o papel principal da educação e da escola ressoa o discurso encontrado nos demais documentos de gestão, das diferentes esferas de governos, analisados. Além disso, do excerto anterior, se observa a importância dada à educação e, mais especificamente à escola, em contribuir com o apassivamento dos filhos dos trabalhadores por meio da conformação de comportamentos e atitudes que respeitem a ordem jurídico-política existente. Reproduzem-se, assim, as relações não só de exploração na esfera da produção, mas também as relações de dominação no âmbito da superestrutura, em particular, no contexto escolar.

Outra questão observada na análise do conteúdo dos PPPs diz respeito ao papel atribuído à educação e à escola na formação da força de trabalho, colaborando para a inclusão produtiva e respondendo às demandas do mercado de trabalho. Tal atribuição é destacada no PPP da Escola de Educação Básica Governador Celso Ramos (2016, p. 10), quando apresenta um dos seus objetivos. Nos termos lá adotados, a escola tem como função “[o]rientar e preparar o aluno para a dimensão social do trabalho e para a construção de competências que lhe permitam o seu ingresso e aprimoramento profissional”.

Este papel atribuído à educação e à escola também aparece no PPP da E.E.B. Profa. Otília Ulysséa Ungaretti. De acordo com o documento “a função social da Escola é instrumentalizar o aluno visando a sua formação profissional de acordo com as suas necessidades, condições de melhoria de qualidade de vida e condições de trabalho e fora dela”. (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFA. OTÍLIA ULYSSÉA UNGARETTI, 2014, p. 8).

Em relação ao sexto eixo de análise, não encontramos, nos PPPs, nenhuma reflexão em torno da pobreza e da desigualdade social de modo específico, apesar das abordagens em torno de uma sociedade desigual que deve ser transformada. Aliás, os termos pobre, pobreza⁸ e desigualdade social não aparecem na maioria dos PPPs. Encontramos menção ao termo “extrema pobreza” apenas no PPP de uma escola. O termo desigualdade social ou equivalente, em apenas quatro deles.

Chama muito a atenção o fato de os termos “pobre” e “pobreza” não serem utilizados nos PPPs, principalmente porque selecionamos as escolas com o maior número de beneficiários do PBF por município. Aliás, a referência ao PBF é feita apenas em dois PPPs: no caso da E.M. João Carneiro, que faz referência aos/às estudantes beneficiários do PBF matriculados, entendendo que o comportamento que têm na escola decorre da condição de precariedade em que vivem; e, no caso da E.P.C. Cyro Sosnosky, que faz referência aos beneficiários do PBF, apenas quando descreve a realidade socioeconômica das famílias dos/as estudantes.

As grandes pautas nacionais dos movimentos e lutas sociais, em especial do campo da educação, que possuem uma história reconhecida no cenário nacional, não estão presentes nos seus fundamentos nos conteúdos dos PPPs analisados, o que aponta para um distanciamento entre as práticas cotidianas da escola e aquelas lutas.

Considerações finais

Conforme constatamos na análise dos conteúdos dos PPPs, ainda que a democracia seja um princípio neles mencionado, a forma de participação dos principais sujeitos envolvidos na elaboração, monitoramento e avaliação, tanto dos próprios documentos como das ações constantes destes instrumentos de gestão e planejamento, não é explicitada. Da mesma maneira não são identificadas as questões geradoras de controvérsias e polêmicas e, tampouco, os consensos e encaminhamentos construídos a partir delas.

8 Pesquisa realizada por Duarte (2013), em PPPs de 214 escolas do Distrito Federal, mostra que em apenas 35 deles (17%) a situação de pobreza dos alunos era considerada. Observações a esse respeito também podem ser encontradas em Yannoulas; Duarte (2013).

Além disso, o processo investigativo mostrou que nos PPPs está presente uma concepção de democracia que se assenta na defesa dos interesses de uma maioria, abstraindo do debate as necessidades daqueles segmentos populacionais que historicamente estiveram alijados do acesso à riqueza socialmente produzida e, por consequência, dos processos político-pedagógicos desencadeados no âmbito da escola.

As críticas à sociabilidade capitalista são expressas nos PPPs quando se aponta a necessidade de construção de uma “sociedade justa” e do papel da escola no processo de transformação social. Contudo, estas críticas não estão fundamentadas em perspectivas anticapitalistas. As transformações sociais requeridas nos PPPs tendem a enfatizar a necessidade de observância dos limites das instituições burguesas. E, apesar das críticas à ordem regida pelo capital, acabam por defender uma educação que contribua para a adaptação dos indivíduos às estruturas existentes e propor a construção de relações harmônicas entre as classes sociais. Ademais, constatamos nos PPPs uma crença de que problemas de ordem estrutural possam ser resolvidos com a adoção de eficientes medidas de gestão e planejamento. Isto revela a assimilação, no âmbito do cotidiano escolar, de uma determinada perspectiva de Estado, na qual este tem uma dimensão gerencial valorizada e seu conteúdo político esvaziado.

A ênfase dada à formação para a cidadania como o papel principal da educação e da escola, presente nos PPPs, ressoa o discurso encontrado nos demais documentos de gestão e planejamento, das diferentes esferas de governos, analisados no âmbito mais geral da pesquisa. Ainda assim, considerando o critério de seleção das escolas que serviram de amostra para este estudo – número de estudantes matriculados cujas famílias eram beneficiárias do PBF – as questões da pobreza e da desigualdade social, expressões incontesteáveis da frágil cidadania construída no Brasil, são pouco abordadas nos documentos. Perde-se a oportunidade, assim, de trazer para o espaço da escola reflexões sobre as determinações sociais desses fenômenos e da realidade vivida pelos estudantes e suas famílias, a partir dos conteúdos das disciplinas que constituem as propostas pedagógicas das unidades escolares.

Quando questões relacionadas à pobreza e à desigualdade social são referenciadas em alguns PPPs elas não são analisadas a partir das estruturas sociais que as produzem e reproduzem. Ademais, os conteúdos dos PPPs apontam para a reiteração de visões equivocadas que associam pobreza e comportamentos considerados “desviantes” de crianças e adolescentes. Esta concepção transforma a escola num espaço no qual também se reproduzem os diversos processos de discriminação dos filhos dos trabalhadores, especialmente pela sua condição de pobreza, ao invés de confrontá-los com a realidade social que os engendra.

Se nos PPPs a ideia da educação como mediação para o exercício da cidadania é defendida – apesar das contradições presentes nesta defesa – também o é em relação à potencialização da empregabilidade, portanto, como meio de (con)formação da força de trabalho atual e futura de acordo com as necessidades do mercado de trabalho capitalista. Sendo assim, são garantidos não só os processos de dominação na superestrutura, mas também os processos de exploração no âmbito da base material da sociedade.

Ante todo o exposto, observa-se um distanciamento entre os conteúdos dos projetos político-pedagógicos e as pautas das lutas sociais em geral e, particularmente, no âmbito da educação. Este distanciamento traduz, em muito, o avanço do pensamento conservador na sociedade, mas também revela os desafios que se colocam àqueles que defendem uma educação que expresse as lutas sociais democráticas e, para além delas, a emancipação humana.

Artigo submetido em 04/06/2018 e aceito para publicação em 29/08/2018.

Referências

BAIRRO DA JUVENTUDE DOS PADRES ROGACIONISTAS – ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL *PADRE PAULO PETRUZZELLIS*. **Projeto Político-Pedagógico**, Criciúma-SC, 2015.

DUARTE, N. de S. Uma crítica da relação entre educação e pobreza. In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 67-86.

- ESCOLA BÁSICA PASSO DA LIMEIRA. **Projeto Político-Pedagógico**, Alfredo Wagner- SC, 2016.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA GOVERNADOR CELSO RAMOS. **Projeto Político-Pedagógico**, Blumenau-SC, 2016.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROF^a OTÍLIA ULYSSÉA UNGARETTI. **Projeto Político-Pedagógico**, Cerro Negro-SC, 2014.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ZULMIRA AUTA DA SILVA. **Projeto Político-Pedagógico**, Lages-SC, 2016.
- ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CARNEIRO. **Projeto Político-Pedagógico**, Calmon-SC, 2014.
- ESCOLA MUNICIPAL SERRA DA ABELHA. **Projeto Político-Pedagógico**, Vitor Meirelles-SC, 2015.
- ESCOLA PARQUE CIDADÃ CYRO SOSNOSKY. **Projeto Político-Pedagógico**, Chapecó-SC, [2016?].
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Temas de cultura; Ação católica; Americanismo e fordismo, v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- LUPATINI, M. Crise do capital e dívida pública. In: SALVADOR, E. et al. (Orgs.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 59-91.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ORTIZ, R. Identidades culturais no contexto da globalização. Entrevista concedida à Roseli Fígaro. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo [18], p. 68-80, maio-ago./2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36922/39644>>. Acesso em: 12/12/2017.
- ROSAR, M. F. F. Educação e movimentos sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. **Educação em Revista**, v. 12, n. 2, p. 145-162, jul.-dez./2011. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2492/2029>>. Acesso em: 24/05/2018.
- SALVADOR, E. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 104, p. 605-631, out.-dez./2012.
- TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas-SP: Papirus, 2001, p. 45-66.
- YANNOULAS, S. C.; DUARTE, N. de S. Conversando com as professoras de educação básica. In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 215-233.

SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora

Pedagogy of capital and the reason for workforce resistances

Vânia Cardoso da Motta¹

Roberto Leher²

Bruno Gawryszewski³

Resumo: Este artigo analisa as condições objetivas e as forças sociais e políticas da pedagogia do capital na atual conjuntura política e econômica brasileira, destacando a formação da força de trabalho, sobretudo, preparada

1 Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Doutora em Serviço Social pela UFRJ. Coordenadora do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx). E-mail: vaniacmotta@gmail.com.

2 Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Doutor em Educação pela USP. Coordenador do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx). E-mail: leher.roberto@gmail.com.

3 Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Doutor em Educação pelo PPGE/UFRJ, em estágio de pós-doutorado pelo PPFH/Uerj. Integrante do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Coemarx). E-mail: brunogawry@gmail.com.

para a conformação social mediante a intensificação da precarização e da exploração; a composição do exército industrial de reserva; e o robustecimento das trincheiras formadas pelos aparelhos privados de hegemonia do capital. Discute a pedagogia do capital no tocante às “reformas” nos sistemas educacionais para a formação do jovem trabalhador – a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Essa pedagogia também contribui para a ressignificação da condição de trabalhadores em ocupações irregulares e eventuais regulamentadas como empreendedores – constata que, na maioria, são jovens com baixa escolaridade. E, por fim, problematiza o sentido das resistências da classe trabalhadora, indicando debilidades e alternativas possíveis de unificação das agendas das forças políticas progressistas no campo da educação.

Palavras-chave: trabalho-educação; reformas educacionais; formação da força de trabalho; juventude; resistências.

Abstract: This paper analyze the objective conditions and social and political forces as consequence of pedagogy of capital in the current Brazilian political and economical context with emphasis on the workforce education, prepared for social conformation by intensifying precariousness and exploitation; how the reserve army of labour is composed; and the strengthening of the trenches formed by the private apparatus of capital hegemony. This pedagogy also contributes for providing a new meaning for workforce on irregular occupations and some occupations which are regulated as entrepreneurs – it proves that they are mostly young and have little schooling. Moreover, it brings the pedagogy of capital concerning the “reforms” on education system which focuses on young workforce education – high school reform and the Brazilian Common Core Standards. Finally, this paper argues the reason of the labor class resistance and outlines its drawbacks and ways of unifying the progressive political forces agenda for Education.

Keywords: work and education; educational reforms; workforce education; youth, resistances.

Introdução

Os autores do presente artigo se propõem a realizar um debate que versa sobre a subárea da Educação, denominada Trabalho-Educação, a partir da análise das condições objetivas e das forças sociais e políticas da pedagogia do capital, na atual conjuntura política e

econômica brasileira, com vistas a discutir a formação da força de trabalho, a composição do exército industrial de reserva e os aparelhos privados de hegemonia do capital. O objetivo é discutir as tendências educacionais sob a direção das agências do capital no tocante às “reformas” focadas na formação do jovem trabalhador, sobretudo a expressa na Base Nacional Comum Curricular e na reforma do Ensino Médio, e as formas de capitalizar a educação. Encerra, problematizando o sentido das resistências da classe trabalhadora, indicando debilidades e alternativas possíveis de unificação das agendas das forças políticas progressistas no campo da educação, na perspectiva da escola unitária.

Do ponto de vista teórico-metodológico, compreendemos que historicamente é o padrão de acumulação do capital que determina a educação. No entanto, isso não apaga a particularidade das relações sociais no campo educacional: para os trabalhadores, a escola pública é um projeto a ser forjado em lutas no capitalismo e, muitas vezes, contra o capitalismo. A síntese de Marx, na *Crítica ao Programa de Gotha* é magistral nesse aspecto. A educação nacional, em geral expressa no conceito de escola pública, é indissociável das relações de classe, da correlação de forças do bloco histórico e do bloco no poder – de ‘condensação’ de relações de forças que conformam o Estado (POULANTZAS, 1986) e da forma histórica de revolução burguesa (FERNANDES, 1981). Nesse sentido, as formulações de políticas públicas na educação brasileira expressam os limites da luta em defesa pela escola pública numa ordem burguesa que se constitui sob “condições estruturais mínimas e à forma residual do ‘modo de ser burguês’” (FERNANDES, 1981, p. 69). Trata-se de uma condição estrutural que bloqueia qualquer possibilidade de avanço democrático possível e reforça a condição heterônoma.

Gramsci (2000, p. 40) ressalta a importância de se analisar as relações de forças em seus distintos momentos e graus, a fim de estudar “se existem na sociedade as condições necessárias e suficientes para uma sua transformação, [...] o grau de realismo e de viabilidade das diversas ideologias que nasceram em seu próprio terreno [...], das contradições” geradas no desenvolvimento do capital; e os graus “de homogeneidade, de autoconsciência e de organicidade” (GRAMSCI,

2000, p. 40-41) alcançadas pelas forças políticas. Nesta perspectiva, é preciso examinar como se organizam os subalternos e qual a agenda “alternativa” por eles trabalhada, assim como as relações de forças das frações de classe dominante, incluindo a correlação entre as mesmas e em relação com o capitalismo mundial, pois expressa lugares específicos no capital-imperialismo. (FONTES, 2010).

A hegemonia da pedagogia do capital

Para a burguesia, a educação é uma esfera a ser mantida sob seu controle, sobretudo, em vista da produção social da força de trabalho. Nela, é permanentemente forjada a socialização das novas gerações – para a produtividade e para a passividade, como fatores do mesmo processo –, de tal modo que todas e todos se percebam como capital humano,⁴ mercadoria força de trabalho, em busca de aprimoramento de suas capacidades produtivas e de oportunidades de “empregabilidade”. A fragilidade dos implícitos e pressupostos da dita teoria é eclipsada pela legitimação do *establishment* acadêmico mundial que tem sido generoso na distribuição de prêmios Nobel para autores dessa linhagem: Milton Friedman, Theodore Schultz e Gary Becker.

Um dos aspectos que as frações de classe dominante mais ressaltam é que a alavancagem do crescimento econômico depende da elevação da produtividade da força de trabalho – na perspectiva marxista, corresponde a ampliar a extração de mais-valia. A produtividade do trabalho pelo Banco Mundial é definida como “o valor dos produtos (*outputs*) produzidos (ou com o valor agregado), dividido pelo número de trabalhadores. Trata-se, portanto, da medida da quantidade de riqueza gerada por cada trabalhador”. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 8).⁵

4 Conceção teórica sistematizada por Theodore Schultz nos anos 1950.

5 No entanto, a metodologia mais difundida de mensurar a produtividade do trabalho se dá pelo emprego do Produto Interno Bruto (PIB), dividido pelo volume de horas trabalhadas por ano. Essa metodologia respaldou a Fundação Getúlio Vargas a classificar o Brasil como país de baixa produtividade, pois os trabalhadores brasileiros gerariam somente US\$ 16,8 por hora trabalhada, muito atrás da Noruega, a líder do *ranking* com US\$ 102,8, e a Alemanha, exemplo recorrentemente comparativo de modelo de Educação Profissional para o Brasil, que teria gerado US\$ 64,4. (COSTA, 2018).

Destacam que a produtividade do trabalho no Brasil está estagnada e apresenta um quadro preocupante, tendo em vista a incorporação ao mercado de trabalho mundial de um grande contingente de jovens com elevada formação. O quadro torna-se mais grave quando se considera que a abundante força de trabalho jovem brasileira não será mais repostada no mesmo volume devido à transição demográfica do país, o que a médio e a longo prazos poderia desincentivar setores econômicos intensivos em força de trabalho, visto que nessas condições o Exército Industrial de Reserva (EIR)⁶ tende a encolher, provocando aumento do custo do trabalho. Nos termos do Banco Mundial, tal situação ocasionaria a perda de uma “janela de oportunidade demográfica” para um salto qualitativo da produtividade. (BANCO MUNDIAL, 2016).

Importante registrar que tais formulações do Banco Mundial incidem sob uma nova conjuntura política e econômica de recomposição burguesa, mundial e local. Assim, podemos considerar que o *impeachment* extraconstitucional do governo Dilma Rousseff foi a porta de entrada de grandes medidas de reenquadramento do padrão de acumulação no país, vis-à-vis à nova ordem planetária em que a intensificação da exploração do trabalho e o aumento da desigualdade social são expressões robustas. O foco central passou a ser a Emenda Constitucional 95/2006 (estagnação do investimento primário do orçamento público), a contrarreforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017), a flexibilização da legislação ambiental e as profundas mudanças na previdência social. O efeito combinado dessas ações tem como propósito promover drástica queda do custo geral da força de trabalho e da produção de bens e serviços.

Esta nova realidade laboral e social requer, ao mesmo tempo e de modo complementar, ações de controle social repressivo e ações de socialização e de conformação social, sobretudo, empreendidas

6 Fazendo referência à *lei geral de acumulação do capital* (MARX, 2011, p. 715) que situa o EIR como a massa de trabalhadores desempregados ou que se sucumbiram frente à nova divisão social do trabalho e que exerce uma funcionalidade na dinâmica da acumulação do capital: “O trabalho excessivo da parte empregada da classe trabalhadora engrossa as fileiras de seu exército de reserva, enquanto inversamente a forte pressão que este exerce sobre aquela, através da concorrência, compele-a ao trabalho excessivo e a sujeitar-se às exigências do capital”. (Ibidem, p. 738).

pelos aparelhos privados de hegemonia do capital e, também, pelo Estado. Tal conjunto de ações envolve acentuar, ainda mais, o caráter particularista do Estado, ampliando o uso do fundo público em prol dos rentistas e de setores que estão na alta direção do poder e realizar mudanças no relacionamento interestatal e nas formas de incentivo a setores protegidos pelo Estado.

Um denominador comum das demandas das principais frações burguesas é a necessidade de formar trabalhadores adequados às condições postas pela precarização e pela intensificação da exploração da força de trabalho. Para legitimar a direção intelectual e moral no processo de “reforma” da educação, intelectuais de diversos tipos sistematizam e difundem suas ações, ideias, formulações políticas e justificativas que, apoiados pelos grandes meios de comunicação, buscam formar a opinião pública e legitimar sua pedagogia. No entanto, o controle privado sobre a esfera educacional é incompatível com o conceito de escola pública, gratuita, laica, universal e comprometida com a formação omnilateral das crianças e jovens da classe trabalhadora. É refratário à autonomia das instituições e dos sistemas públicos de ensino. É hostil com a liberdade de cátedra dos docentes. Daí, o *modus operandi* para alcançar tal objetivo é conhecido: desconstruir a imagem da escola pública e de seus trabalhadores docentes para promover o ajuste necessário à reforma educacional. Em resumo, o controle privado somente é possível com o encolhimento e a descaracterização da educação pública.

A narrativa amplamente difundida pelas frações dominantes locais, em consonância com as proposições dos organismos internacionais – destacadamente a Unesco e, sobretudo, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial – está centrada na tese de que a formação escolar atual não condiz com as expectativas da sociedade em geral: não é atraente ao jovem e não condiz com a “sociedade do conhecimento”. A representação social propalada é de uma genérica e idealizada juventude engajada no mundo das tecnologias, nas redes sociais, mais comunicativa, informada e participativa e, por isso mesmo, bastante heterogênea e fluida em seus gostos, comportamentos e interesses.

É justamente esta genérica e idealizada juventude a fração populacional que mais vem sofrendo os impactos da recomposição do capital no Brasil. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) do quarto trimestre de 2017, o nível de ocupação dos jovens de 18 a 24 anos atingiu 51,7%, bem abaixo dos 59,7% em comparação ao quarto trimestre de 2012. Tal indicador sugere que a população jovem estaria fazendo um movimento de buscar a elevação de sua escolaridade. Embora tal hipótese não esteja de todo equivocada, visto os graduais avanços quantitativos no grau de escolarização, não é capaz de explicar os índices em sua extensão, pois, ao examinar a taxa de desocupação dos adultos jovens de 18 a 24 anos, esta se mantém no patamar médio entre 32 a 34%, entre 2012 e 2017, o que nos permite inferir que mesmo no período anterior à recessão econômica, o patamar de desemprego para a força de trabalho jovem já estava em nível deveras elevado. (IBGE, 2018).

O EIR é engrossado, ano a ano, pelos jovens mais expropriados e explorados da classe trabalhadora. Alguns, por distintas razões, têm expectativa de ingressar nos setores produtivos modernos (*população latente*); outros, situados no segmento *estagnado*, acomodam-se em “ocupações irregulares e eventuais” (MARX, 2011, p. 746) com atividades laborais extensas e de baixo valor agregado – trabalho simples precarizado. Finalmente, outros, em geral fora do sistema educacional, engrossarão o contingente *paupe-rizado* – contingente do qual a indústria do tráfico de drogas recruta parte de sua força de trabalho.

Importante destacar que a condição de trabalhadores em “ocupações irregulares e eventuais” está sendo ressignificada e regulamentada como empreendedorismo. Para o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), estes empreendedores eram trabalhadores informais que passaram a ser reconhecidos como Micro Empreendedor Individual (MEI).

Os novos empreendedores são, na maioria, jovens e de baixa escolaridade. No relatório da Confederação Nacional dos Jovens Empresários (CONAJE, 2014) consta que em 2013 existiam aproximadamente 60% de jovens empreendedores (na faixa etária entre

18-30 anos) e 76% potenciais empreendedores. No relatório *Global Entrepreneurship Monitor*⁷ (GEM, 2013) foi identificado, que, na categoria “empreendedor inicial”, a faixa etária mais relevante estava entre 25-34 anos de idade, com a taxa de 21,9% empreendedores; seguida pela faixa de 35-44 anos, com 19,9% e na faixa entre 18-24 anos de idade, apontava o percentual de 16,2%. Esses dados revelaram que os empreendedores iniciais são jovens, pois a faixa de 18 a 34 anos soma 38,1%; e no GEM (2017) essa taxa se eleva, passa para 43%, pois a faixa etária entre 18-24 anos de idade sobe para 20,1%.

Em relação à escolaridade, o GEM-2016 (2017) apresenta alterações significativas no perfil brasileiro. No GEM (2013), 50,9% dos empreendedores iniciais apresentavam níveis de escolaridade menor que Ensino Médio completo; 35,1% possuíam o Ensino Médio completo; 14% maior que Ensino Médio completo. Já no GEM-2016 (2017) as taxas são: alguma educação, 19,5%; secundário completo, 20,5%; pós-secundário, 14,4%.

Em suma, os jovens, principalmente os de baixa escolaridade, ficam expostos à ideologia do empreendedorismo. Trata-se de educar, ao seu modo, essa massa de jovens trabalhadores, qualificados ou não, para as adversidades que o mercado impõe e manter as condições políticas e sociais necessárias para a reprodução ampliada do capital. Contraditoriamente, a fragilidade da pedagogia do capital pode ser demonstrada frente a esta realidade – um robusto EIR, jovem e, de certa forma, medianamente escolarizado. Não por acaso as frações de classe dominante criam novas trincheiras para ampliar, recalibrar e conferir organicidade à sua direção sobre o conjunto do processo pedagógico de adequação da força de trabalho aos interesses do bloco de poder.

7 O GEM é um relatório internacional coordenado por Babson College, Universidad Del Desarrollo, Global Entrepreneurship Research Association (Gera). O Projeto GEM Brasil é executado pelo Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade (IBQP), em parceria com o Sebrae, entre outras unidades do Sistema S e entidades acadêmicas. Tem como objetivo apreender o papel do empreendedorismo no desenvolvimento econômico, identificando “fatores críticos que contribuem ou inibem a iniciativa empreendedora”.

Novas trincheiras e as reformas educacionais operadas

As “reformas” operadas no Brasil dos anos 1990 resultaram no atendimento de questões centrais encaminhadas pelos centros de poder do capital,⁸ destacadamente a abertura para o setor privado. Para tal finalidade, a ressignificação da educação como direito social, em conformidade com a concepção definida pela Reforma Administrativa do Aparelho do Estado, em 1995, um serviço público, porém não estatal, e a definição, e posterior regulamentação, das organizações sociais de direito privado e de caráter público, regulamentadas em duas categorias.⁹

Sob o manto da responsabilidade social empresarial, as ditas reformas “abriram o caminho para o empresariamento da solidariedade, do voluntariado e para a formação de uma nova massa de trabalhadores totalmente desprovida de direitos, ao lado do fornecimento de uma espécie de “colchão amortecedor” (FONTES, 2010, p. 267-268). Nesta “conversão mercantil-filantrópica” (FONTES, 2010, p. 255), as trincheiras pela direção intelectual e moral são fortificadas.

Os episódios políticos e econômicos recentes reforçaram o simplório diagnóstico elaborado pelos economistas da Casa das Garças¹⁰ (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017), de que a crise do capital é uma crise fiscal. As políticas neoliberais se reencaminham de forma ainda mais exacerbada, com cortes profundos nos gastos públicos, sobretudo nos setores sociais para garantir o pagamento dos

8 Não será possível aqui discorrer sobre as disputas travadas na Educação, nos anos 1980-90, as quais culminaram na nova LDBEN. Contudo, importante registrar o protagonismo do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, nesse período, reunindo entidades sindicais e acadêmicas e movimentos sociais que defenderam o direito à educação pública, estatal, gratuita, laica, unitária e de qualidade socialmente referenciada.

9 As organizações da sociedade civil de interesse público (Oscips), Lei nº 9.790/1999, e as organizações sociais (OSs), Lei nº 9.637/1998. Mais tarde, em vista da necessidade de regulamentar as parcerias público privadas definiu-se, no âmbito da Lei nº 13.204/2015, as organizações da sociedade civil (OSCs).

10 O Instituto de Estudos de Política Econômica/Casa das Garças é um *think tank* sediado no Rio de Janeiro e composto por economistas, notadamente formados nos quadros da PUC-Rio e que já ocuparam cargos no governo federal, sobretudo durante a Presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e que orbitam em torno do PSDB.

juros e serviços da dívida que tem seguido em curva ascendente;¹¹ acrescidas do individualismo possessivo, da homofobia, do racismo e do irracionalismo, iniciativas apoiadas financeira e ideologicamente por fundações nacionais e estrangeiras de direita.

[...] urdidas por *think tanks* nacionais (Instituto Millenium, Instituto Liberdade, Estudantes pela Liberdade, Fórum pela Liberdade, entre outros) e estrangeiros (*Mont Pelèrin Society, Students for liberty, Friederich Naumann, Cato Institute, John Templeton Foundation, Heritage Foundation...*) de extrema-direita. Isso com fortes imbricações na sociedade política, ramificações no Executivo, no Legislativo e, de modo especialmente perigoso, no Judiciário, visto que setores deste poder atuam claramente como *partido*. (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017, p. 17).

Na educação, a mercantil-filantropia adentra ferozmente aos fundos públicos por meio de parcerias, consórcios e mercantili-zação de suas mercadorias. Capitalizado o ensino superior, agora, o radar dos investidores e das grandes corporações do ramo educativo volta-se para Ensino Médio, a exemplo dos grupos Kroton,¹² SEB e Ser Educacional.

É o capital que opera a matriz curricular, a forma de avaliação e estrutura, e, cada vez mais, o cotidiano escolar. No Ensino Médio, seus agentes defendem a diversificação formativa, erigida a uma

11 Para discussão mais aprofundada acerca do tema, sugerimos a consulta ao portal *Auditoria Cidadã da Dívida*, disponível em: <<https://auditoriacidada.org.br/>>.

12 Com a robusta aquisição pela Kroton (por R\$ 6,2 bilhões) do Grupo Somos Educacional, o maior grupo privado controlado igualmente por fundos de investimentos Tarpon (73%) e pelo fundo soberano Cingapura (18%), também a Educação Básica passa a estar sob crescente controle das corporações financeiras. A influência da nova corporação sobre o conjunto da Educação Básica no país se dá por meio da aquisição dos principais grupos editoriais de material didático e paradidático, como Ática, Scipione, Saraiva, Atual e Benvirá (33 milhões de estudantes alcançados), por capitalizados sistemas de ensino que alcançam milhares de escolas privadas (escolas parceiras, como Bradesco e que utilizam seus sistemas de ensino, somando algo como 998 mil estudantes em 3.451 escolas) e outros milhares de escolas públicas, com os sistemas Anglo, pH, Ser, Geo, Maxi, Ético, além, naturalmente, de escolas próprias (KOIKE, 2018). Com a aquisição, a Kroton assume a liderança dos sistemas de ensino e da produção e distribuição de livros didáticos (43% no setor privado e 31% no setor público).

condição democrática, e concebem os indivíduos como sujeitos protagonistas da sua própria história. Ao passo que então é discursivamente respeitado e proclamado o direito à diversidade e à diferença de possibilidades formativas, concomitantemente, é reiterado que deve existir um núcleo comum capaz de assegurar a equidade no alcance do conhecimento a todos os estudantes, independentemente de região geográfica, do nível socioeconômico etc. A publicidade em torno da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é uma forma de eclipsar o fato de que, objetivamente, com a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a), os cinco itinerários possíveis denotam percursos escolares distintos, negando o fortalecimento do que é o comum na educação básica. Como poucas escolas conseguirão assegurar os itinerários com maior presença das áreas das ciências da natureza e de matemática, possivelmente restarão itinerários cada vez mais centrados na profissionalização precária e em conformidade com a cadeia produtiva local ou mais funcional aos orçamentos da rede de ensino, desmantelando a ode da “livre escolha” dos estudantes.

Os esforços em delimitar os conteúdos previstos, embora exaltem discursivamente a igualdade de oportunidades, não deixam de mirar a formação da força de trabalho (simples) a se constituir enquanto tal – num mercado de trabalho instável e reduzido. Diante disso, é necessário desenvolver habilidades para a vida, de modo que os jovens estejam dotados de “competências” relevantes para se colocarem como sujeitos protagonistas em um mundo marcado por desenraizamento, instabilidades e incertezas. Por isso, e em conformidade com a OCDE (2015), os jovens necessitariam ser contemplados com um projeto formativo em que se desenvolvam competências técnicas específicas para o século XXI, de forma a delinear perspectivas e tomar “boas decisões” acerca do seu “projeto de vida”, fortalecendo competências “socioemocionais” – relacionadas a valores morais (filtrados pelos fundamentalistas da Escola Sem Partido e pela bancada evangélica) e procedimentos comportamentais, tais como resiliência, adaptabilidade e persistência.

A congruência da Reforma do Ensino Médio (art. 3º, § 7º da Lei nº 13.415/2017) com a difusão dessas competências emocionais e sociais é robusta.

Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017a).

A efetividade da BNCC está intimamente associada ao processo de fortalecimento da pedagogia do capital sobre a escola pública, tal como já assinalado. Inicialmente, coalizões empresariais, como *Todos pela Educação*, vinham defendendo a padronização curricular e de descritores de competências, por meio de uma miríade de exames de avaliação padronizados. A conversão do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em lei, no escopo da Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), e, mais recentemente, a aprovação dos conteúdos da BNCC mostram que, sob o ponto de vista normativo, o projeto pedagógico levado adiante pelos setores dominantes está avançando de modo impetuoso. Imprimiu um teor conservador à BNCC – as concessões ao arcaísmo confessional foram evidentes ao longo do processo – e obtiveram igual êxito na Reforma do Ensino Médio, imprimindo itinerários que impossibilitam os estudantes obter a formação humana, ampla, referenciada na Ciência, na Arte e na Cultura. Embora não organicamente vinculado aos setores dominantes, é importante salientar a presença das confissões religiosas, especialmente neopentecostais, e da Escola sem Partido nos debates educacionais, por sua presença relevante no Congresso Nacional, empreendendo uma agenda antissecular e abertamente hostil à laicidade da educação pública.

Contudo, não apenas no plano político-normativo ocorrem avanços. Os citados maiores grupos de investidores do ramo educacional estão atuando fortemente na venda de “sistemas de ensino” para as redes públicas, nos quais a BNCC é simplificada (ainda mais!) na forma de cartilhas e aulas programadas, apoiadas por suas ferramentas tecnológicas. Tais sistemas já possuem uma forma própria de avaliação preparatória – em termos de descritores de competências – para os exames centralizados. Nesse contexto, a expropriação do conhecimento dos docentes é uma dimensão crucial, repercutindo nas políticas de formação de professores, sempre no sentido de uma

formação desidratada de teoria e baseada em práticas balizadas no empirismo vulgar – afinal, o que é dado a pensar será assegurado pelas corporações, centros de pensamento do capital e pelas coalizões dos setores dominantes. As universidades públicas devem ser paulatinamente afastadas de qualquer ascendência efetiva sobre a formação docente massiva.

O último aspecto a ser mencionado acerca do projeto formativo do capital é talvez aquele mais perverso porque promete um caminho rumo a um suposto eldorado. Nos termos do representante do Instituto Unibanco, Ricardo Henriques:

[...] é preciso construir esse cenário de futuro. E esse cenário do futuro tem que dar conta de um valor que é muito difícil dentro da fase da juventude. Precisa ser negociado no cotidiano escolar de que existe uma relação de troca que é o investimento em curto prazo em educação e o retorno do seu posicionamento no mercado de trabalho em longo prazo. (DANI MOURA, 2014).

O discurso do investimento como investimento em capital humano estabelece a relação causal: qualificação e competências para o trabalhador, crescimento econômico, empregabilidade e mobilidade social para o próprio trabalhador. Este discurso apolo-gético possui profundo enraizamento no conjunto da classe trabalhadora, inclusive de seus instrumentos, como os partidos e sindicatos. E é sobre este tema que a pedagogia do trabalho tem de se insurgir. Eis o busilis da questão.

3. Resistências e alternativas: considerações finais

O sentido das resistências está em conexão com a agência do capital e, dialeticamente, tem de transcendê-la. Gramsci sustenta que os subalternos não podem prescindir de atuar intelectual e organizativamente em prol de outra hegemonia, mesmo em contexto de correlação de forças negativa. Sistemáticamente, os contornos da agência do capital aqui apresentados foram:

- (i) após terem avassalador controle sobre o fornecimento da educação superior, os fundos de investimentos (*private*

equity, sobretudo) estão em franco movimento de ampliação do controle da educação básica, indicando um processo acelerado de concentração privada-mercantil.

- (ii) Os fundos de investimentos que controlam as corporações privadas possuem cada vez maior influência sobre o conjunto das escolas privadas de educação básica por meio dos chamados sistemas de ensino e do controle editorial do material pedagógico.
- (iii) Os centros de pensamento do capital com forte autoridade na agenda educacional lograram considerável êxito na definição do PNE e, em particular, da BNCC.
- (iv) O predomínio da agenda do capital na educação básica, técnica e tecnológica abrange com ênfase inédita a socialização comportamental baseada na competência emocional, compreendendo atributos como resiliência, preparando os jovens para um mundo do trabalho precário, flexível, nos moldes da reforma trabalhista.

Brevemente, no campo sindical, o maior protagonismo pode ser visto nos sindicatos dos trabalhadores da educação básica pública, entidades organizadas a partir de bases territoriais estaduais e unificadas, em sua maior parte, pela CNTE filiada à CUT. Existe um claro descompasso entre a pujança das greves e lutas empreendidas na presente década e as lutas nacionais, muito mais escassas e potentes. Merecem destaque as importantes greves estaduais que enfrentaram temas políticos, como avaliação, concepção de carreira etc. Contudo, perto da metade (41%) dos trabalhadores docentes estão na condição sazonal de vínculo empregatício por meio da contratação temporária (SEKI et al., 2017). Por mais importante que tenham sido as greves – e foram – é forçoso reconhecer que não houve um enfrentamento nacional organizado.

Os docentes das universidades públicas igualmente se destacaram por greves importantes e impactantes, mas não lograram unificar o conjunto dos trabalhadores. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) seguiu

como o sindicato de maior importância por focalizar dimensões políticas das lutas – em torno da carreira, enfrentando o tema da previdência social e das aposentadorias, da falta de verbas e, mais recentemente, o congelamento e redução dos gastos públicos, medida materializada na derrota da EC nº 95/2016. Também os trabalhadores técnicos e administrativos das universidades federais, por meio da Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra), realizaram greves diversas, contudo, igualmente, sem empolgar o conjunto de sua base social. As lutas da educação tecnológica, lideradas pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe), foram destacadas, com alcance irregular no período, mas, a exemplo das anteriores, sem assumirem um caráter nacional abrangente.

Em comum, tais lutas foram importantes, mas não chegaram a polarizar com as medidas do governo federal e com a agenda do capital. A tentativa de unificação dessas lutas, debilitada pelo desmanche do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a partir de 2005, e do Departamento Nacional dos Trabalhadores em Educação, da Central Única dos Trabalhadores, não logrou êxito. De um lado, parte do movimento, vinculado aos governos Lula e Dilma, buscou fortalecer o Fórum Nacional de Educação (FNE) e as Conferências Nacionais de Educação (Conae), criados pelo Ministério da Educação. A derrota da escola pública no PNE atesta que tais forças não estiveram no centro das decisões ao longo do processo de elaboração do referido plano. Com efeito, é mais fácil encontrar as vozes do TPE, do Sistema S e do empresariado do que as vozes do público no texto final da Lei nº 13.005/2014.

O governo Temer descaracterizou o FNE e a Conae (BRASIL, 2017b). As alternativas propostas pelas entidades vinculadas originalmente ao FNE não lograram capacidade de unificação com o conjunto dos sujeitos que realizaram lutas e elaborações críticas à pedagogia do capital. O intento de realizar a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape) ainda não pode ser plenamente avaliada – em geral as plenárias estaduais tiveram modesto alcance, não logrando incidir de modo pujante na correlação de forças negativa ao público.

A Conape, se demonstrar capacidade convocatória nas próximas reuniões, pode expressar uma retomada do protagonismo das forças organizadas pela CUT.

De outro lado, os sindicatos e movimentos estudantis de esquerda lograram construir uma frente com uma agenda que se opunha à do capital, por meio do Encontro Nacional de Educação (ENE). Contudo, também aqui houve um estreitamento e não foi possível ultrapassar as fronteiras dessas organizações e movimentos, liderados pelo Andes-SN, Sinasefe e correntes estudantis diversas. A pauta avançou, mas não logrou um arco de forças suficientemente amplo para abarcar todos os setores que realizaram lutas nos últimos 15 anos.

Na frente dos movimentos sociais, a iniciativa mais relevante foi a ampliação da agenda do MST que passou a interpelar não apenas a educação do campo, mas o conjunto da Educação Básica e Superior, notadamente no II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), em setembro de 2015. A sua Carta final é uma referência indispensável para os debates sobre as alternativas. A contraposição com a agenda do capital é precisa e sistemática. Amplamente discutido nas bases do movimento, o II Enera esteve circunscrito aos movimentos da Via Campesina no Brasil.

Essa breve caracterização certamente não faz jus a todas as lutas realizadas na última década, mas sugere que ainda não existe uma frente ampla de ação com meios e disposição de luta contra a agência do capital. Do ponto de vista organizativo, é forçoso reconhecer a forte supremacia da organização do capital – por meio de frentes de classe, como o TPE, e por um conjunto de aparelhos privados de hegemonia que atuam de modo sistemático, profissionalizado e com o horizonte de classe para si no polo do capital.

Assim, o grande tema por parte da classe trabalhadora é o da organização ampla. E este somente pode ter avanços com um conjunto de proposições sobre a conjuntura e a agenda educacional que pode interessar ao futuro dos trabalhadores.

A mudança na correlação de forças exige um programa que oriente a unidade de ação, o que concretamente envolve a agenda do

ENE, do II Enera e da Conape. E não bastará um arrazoado forçado das principais proposições de cada um destes coletivos, mas uma síntese dialogada. Entre os pontos centrais, por suposto, precisa-se atualizar a defesa da escola pública (básica, tecnológica e superior) como dever do Estado e direito humano fundamental. Os temas do financiamento, da autonomia universitária e da gestão administrativa, financeira e patrimonial (tema extensivo, respeitando as suas particularidades, para os demais níveis educacionais) terão de assumir centralidade. Resulta evidente que é impossível ampliar verbas públicas para o setor público com o crescimento exponencial das transferências de recursos para o setor privado-mercantil. As questões da vida laboral – carreira, concursos públicos e aposentadoria – são cruciais. O eixo de luta aqui passa pelo enfrentamento da EC 95, das contrarreformas trabalhista e da previdência, das questões agrária e urbana e da auditoria independente da dívida externa. Parte desta agenda é consensual, mas a sua dimensão substantiva – sobre as feições da mercantilização no tempo presente – seguramente irá exigir um trabalho mais longo e complexo.

O programa educacional é certamente o eixo de menor acúmulo e unidade por parte das lutas. Após muitos anos de derrotas e de correlação de forças negativa, a agenda dos movimentos e dos trabalhadores tornou-se mais reativa e, a despeito de lampejos importantes, ainda resta pouco desenvolvida. Entre os pontos necessários, sobressaem o que entendemos por cultura científica, tecnológica, artística e cultural – em resumo, o secularismo e a compreensão crítica da natureza e da sociedade; a laicidade (e a luta contra as discriminações da juventude LGBT); o real universalismo (e a luta contra o racismo e a discriminação das pessoas com deficiências); os nexos entre a escola e o mundo do trabalho, buscando a perspectiva da escola unitária – que rejeita a disjunção entre pensar e fazer, mandar e obedecer, dirigentes e dirigidos. Este eixo concretamente é o mais importante para mobilizar os estudantes e os trabalhadores da educação e envolver as famílias dos trabalhadores. É preciso uma elaboração capaz de mobilizar e apaixonar todos estes sujeitos na defesa e no ‘fazimento’ de uma escola pública que suplante a concepção empobrecida do

capital humano, noção que coisifica os seres humanos como força de trabalho descartável.

Os germes da escola do futuro foram plantados pelas lutas. O desafio é torná-los ideias e práticas que possibilitem uma vontade nacional popular na qual o conhecimento e o esclarecimento crítico possibilitem forjar alternativas civilizatórias que enterrem para sempre a barbárie aninhada nos projetos antissecularistas e irracionais empreendidos pela agência do capital e pelas forças hostis à emancipação humana.

Artigo submetido em 28/05/2018 e aceito para publicação em 02/10/2018.

Referências

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. *Marxismo e Educação em Debate*. **Germinal**, v. 9, n. 1, p. 14-24, abr./2017.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e crescimento**: a agenda da produtividade. Brasília: Grupo Banco Mundial, 2018. Disponível em <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/203811520404312395/pdf/123969-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P162670-EmpregoeCrescimentoAAgenda daProdutividade.pdf>>. Acesso: 18/04/2018.

BANCO MUNDIAL. **Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade**. Brasil – diagnóstico sistemático do país, maio de 2016. Brasília: Grupo Banco Mundial, 2016. Disponível em <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/686871468197371171/pdf/101431-REVISED-PORTUGUESE-v2-SCD-Sumario-Executivo.pdf>>. Acesso: 18/04/2018.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2017a, 17/02/2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso: 20/04/2018.

BRASIL. Portaria MEC 577, de 27 de abril de 2017. **Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação**. 2017b. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10927-portaria-mec-n%C2%BA-577,-de-27-de-abril-de-2017>>. Acesso: 25/05/2018.

CONAJE. Confederação Nacional dos Jovens Empreendedores. **Relatório Executivo**: perfil do jovem empreendedor brasileiro. Brasília: Conaje, 2014.

COSTA, Daiane. Brasil aparece na lanterna em ranking de produtividade. **O Globo on-line**, Economia, publicado em 15/02/2018. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/economia/brasil-aparece-na-lanterna-em-ranking-de-produtividade-22398977>>. Acesso: 14/05/2018.

MOURA, Dani. Educação Integral. Ensino Médio Produção para o Jornal Futura, vídeo, publicado em 05/11/2014 (5 min.). Acesso: 19 abr. 2018.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 4. ed. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 1981.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: ESPJV; UFRJ, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GEM. Global Entrepreneurship Monitor. **Empreendedorismo no Brasil-2012**. Coordenação de Simara Maria de Souza Silveira Greco. Curitiba-PR: IBQP, 2013.

GEM. Global Entrepreneurship Monitor. **Empreendedorismo no Brasil-2016**. Coordenação de Simara Maria de Souza Silveira Greco. Curitiba: IBQP, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Quarto trimestre de 2017. Brasília: IBGE, 2018.

KOIKE, Beth. Kroton vira líder também na educação fundamental. **Valor Econômico**, publicado em 24/04/2018. Disponível em <<http://www.valor.com.br/empresas/5477097/kroton-vira-lider-tambem-na-educacao-fundamental>>. Acesso: 14/05/2018.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. 18. ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, v. 2, 2011.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SEKI, Allan et al. Professor temporário: um passageiro permanente na educação básica brasileira. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 942-957, set.-dez./2017.

SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

Centralidade da questão étnico-racial no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro/Neab no Ceará

*Centrality of the ethnic-racial question in a Nucleus of
Afrobrasilian Studies (Neab) in Ceará*

Letícia Sampaio Pequeno¹

Juliana Isaias Miranda²

Maria Zelma de Araújo Madeira³

1 Assistente Social. Mestra em Serviço Social, Trabalho e Questão Social (Mass/Uece). Bolsista Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Afrobrasilidade, Gênero e Família (Nuafro/Uece). E-mail: leticiasampaiu@gmail.com.

2 Assistente Social. Mestra em Serviço Social, Trabalho e Questão Social (Mass/Uece). Bolsista Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Afrobrasilidade, Gênero e Família (Nuafro/Uece). E-mail: juliana.isaias@yahoo.com.br.

3 Assistente Social. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Graduação em Serviço Social e Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social da Universidade Estadual do Ceará (Uece). E-mail: zelmadeira@yahoo.com.br.

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar a trajetória acadêmica e histórica do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Afro-Brasilidades, Gênero e Família (Nuafro) e suas contribuições como Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (Neab) no enfrentamento às desigualdades raciais no Estado do Ceará. O referido laboratório, vinculado à Universidade Estadual do Ceará (Uece), desenvolve atividades nos eixos ensino, pesquisa e extensão, com foco nos(as) alunos(as) do curso de Serviço Social, firmando parcerias com diversos atores sociais engajados na luta antirracista e anticapitalista. Este artigo estruturou-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de tipo documental e bibliográfico, com ênfase nas produções teóricas que problematizam o racismo como estruturante das relações sociais em suas múltiplas manifestações. Conclui-se que, as ações do Nuafro são voltadas ao combate do silenciamento das relações étnico-raciais com destaque à importância do laboratório como elemento fomentador da formação profissional e da identidade étnico-racial.

Palavras-chave: questão étnico-racial; Neab; racismo.

Abstract: This article aims to present the socio-historical trajectory of the Laboratory of Studies and Research on Afro-Brazilians, Gender and Family (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Afrobrasilidades, Gênero e Família (Nuafro) and its contributions as a nucleus of Afro-Brazilian Studies (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro-Neab) facing racial inequalities in the State of Ceará. This laboratory, linked to the State University of Ceará (Uece), develops activities in the teaching, research and extension axes, focusing on the students of the course of Social Service, establishing partnerships with various social actors engaged in the fight against racism and anti-capitalist. This article was structured as a research of a qualitative nature, of documentary and bibliographic type, with emphasis on theoretical productions that problematize racism as structuring of social relations in its manifold manifestations. In conclusion, it was aimed to highlight how Nuafro actions aimed at combating the financing of ethnic-racial relations and illustrate the importance of work as a fomenting element of vocational training and ethnic-racial identity.

Keywords: ethnic-racial; question; Neab; racism.

Introdução

O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Afro-Brasilidades, Gênero e Família (Nuafro) é o Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro (Neab) voltado ao estudo da questão étnico-racial e das suas inter-

secções com as relações de classe social, família, gênero, geração, diversidade sexual, cultura, movimentos sociais, direitos humanos, políticas públicas e políticas de ação afirmativa. Ao longo de sete anos, o Nuafro, da Universidade Estadual do Ceará (Uece), tem discutido e elaborado projetos e estudos acerca das temáticas das relações étnico-raciais em interface com as questões de gênero e de família no contexto cearense.

No decorrer desse período, o Nuafro esteve em constante diálogo com a Uece, por meio de grupos de estudos, de seminários, de rodas de conversa e de projetos de pesquisa e de extensão que articulam o papel acadêmico, a dimensão política e o caráter educativo por meio de atividades voltadas para grupos específicos, como os(as) jovens e mulheres negras, as comunidades quilombolas e os povos tradicionais, bem como o processo de implementação das cotas sociais e raciais.

Ao situarmos a discussão da questão étnico-racial no cenário cearense, buscamos problematizar as condições de vida da população negra em nosso estado, levando em consideração as suas particularidades. Tendo em vista as raízes históricas que configuram o debate da questão racial no Brasil, delineamos pontos basilares que demonstram a necessidade não apenas de problematizar, mas de encontrar novas formas de enfrentamento às desigualdades raciais.

Cabe destacar também os encontros sistemáticos semanais e os grupos de estudos quinzenais realizados pelo Nuafro, importantes atividades realizadas pelos/as pesquisadores/as, fortalecendo o caráter educativo do referido laboratório.

Neste artigo, pretendemos abordar, primeiramente, a trajetória histórica do Nuafro como um dos núcleos de estudo afro-brasileiro, no Estado do Ceará, abordando o método adotado, os procedimentos, os aspectos históricos e as singularidades do estudo. Em seguida, serão expostos os resultados e as discussões, em tópicos, trazendo a centralidade da questão étnico-racial nas ações educativas baseadas na articulação com os eixos de ensino, pesquisa e extensão. Entre elas, os seminários, as palestras, as rodas de conversa, os cinesdebates, com ênfase nos grupos de estudos, por ser uma atividade que

desde 2010 mobiliza a comunidade acadêmica em torno da discussão sobre a questão étnico-racial.

No tópico seguinte, apresentaremos a relevante produção acadêmica, com a exposição dos projetos de pesquisa e de extensão, assim como dos trabalhos de conclusão de curso e dissertações dos(as) pesquisadores(as). E por fim, discorreremos sobre a dimensão da inserção social desenvolvida em conjunto com movimentos sociais, com universidades e com outros parceiros. Destacam-se também as conferências estaduais da política de promoção da igualdade racial do Ceará, nas quais pesquisadoras do Nuafro contribuem significativamente.

A experiência do Nuafro como Neab no Ceará: trajetória histórico-metodológica

Para abordar a trajetória do Nuafro, é crucial indicar os procedimentos metodológicos deste artigo. Como natureza, adotamos a pesquisa qualitativa, a qual proporciona uma maior aproximação com as particularidades e com as subjetividades dos sujeitos. Diante disso, é essencial frisar que a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados, das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2008, p. 22).

Para a elaboração deste artigo foram imprescindíveis os dois tipos de pesquisa: a bibliográfica e a documental. Nessa perspectiva, foi realizada a pesquisa bibliográfica do material teórico pré-existente sobre as categorias analíticas: questão étnico-racial e racismo. Assim, materiais jornalísticos e fontes documentais fizeram parte desta caminhada, para que fosse possível verificar o que já foi construído sobre o laboratório.

Cabe frisar, no que tange às técnicas, que o levantamento bibliográfico e o documental foi uma das soluções para superar os desafios postos, já que as leituras e os diálogos com autores(as) possibilitam reafirmar o compromisso com a construção de uma sociedade sem racismo e sem qualquer forma de exploração e opressão.

Feito o informe sobre o método e os procedimentos, importa discorrer que a história do Nuafro sempre foi permeada pela necessidade que os(as) alunos(as) sentiram em criar um espaço de estudos e de pesquisas sobre as questões étnico-raciais. Isso porque no Curso de Serviço Social da Uece, assim como nos outros cursos, são raros os grupos sobre esta temática. Por conta disso, um grupo de estudantes entrou em contato com a professora Maria Zelma de Araújo Madeira⁴ visando construir, com a ajuda dela, um *locus* de estudo e de pesquisa. E foi assim que, no segundo semestre de 2010, foi constituído o Grupo de Pesquisa Relações Étnico-Raciais: Cultura e Sociedade, entidade que deu início à história do Nuafro.

Entre 2010 e 2012, vigorou a parceria com o Laboratório de Estudo e Pesquisa em Direitos Humanos, Cidadania e Ética (Labvida),⁵ o qual funcionou como espaço físico durante esses anos. Em maio de 2012, percebeu-se a necessidade de um alargamento das discussões que perpassam a temática da questão étnico-racial e a ampliação de tal espaço acadêmico. Foram muitas disputas para conseguir um local para ser instalado o laboratório. Após reuniões e reivindicações, foi criado o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Afro-Brasildade, Gênero e Família (Nuafro), cujo reconhecimento institucional foi efetivado com a Resolução nº 969/2013, de 06 de maio de 2013, que dispõe sobre a criação do Nuafro, do Conselho Universitário da Universidade Estadual do Ceará (Consu/Uece).

4 Coordenadora Estadual de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial do Ceará (2015). Professora do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (2006). Professora do Mestrado em Serviço Social, Trabalho e Questão Social. Vice-coordenadora do Nuafro da Uece. Líder do Grupo de Pesquisa Relações Étnico-Raciais: cultura e sociedade da Uece. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/1832498331579131>.

5 O Labvida é um órgão vinculado ao Curso de Serviço Social, do Centro de Estudos Sociais Aplicados (Cesa), da Universidade Estadual do Ceará (Uece), criado pela Resolução nº 2.222/Cepe, de 21 de março de 2000, que dispõe sobre o Projeto de Criação do Labvida, e tem, como principal objetivo, se realizar como espaço de estudo e fomento à pesquisa e à extensão na área de Direitos Humanos, Cidadania e Ética, orientado pelas suas linhas de pesquisa, com a finalidade de repensar e (re)interpretar as relações humanas e sociais a partir das múltiplas dimensões culturais do viver em sociedade e das suas diferentes formas de manifestação e conflitualidade. A criação deste espaço busca contribuir de modo transdisciplinar para o debate acadêmico, voltado para a investigação e análise dos conflitos sociais. Disponível em: <<http://www.uece.br/labvida/index.php/o-que-e-labvida/historico>>. Acesso: 05/08/2017.

Nesse contexto, é importante evidenciar o cenário no qual o laboratório se dedica para intervenções com os segmentos populacionais que acumularam desvantagens ao longo dos séculos, nos quais, destacadamente, encontra-se a população negra. Durante muito tempo, os(as) negros(as) foram destituídos(as) de direitos sociais e civis, fato que comprova que o Brasil se atrasou no reconhecimento do seu preconceito, já que fomos o último país a abolir a escravatura e o primeiro a assumir uma democracia racial. (PEQUENO, 2015).

Importante inferir ainda que as desigualdades raciais possibilitam o entendimento da maneira como nossa sociedade lida com a questão étnico-racial e com o racismo. A ideia do país harmônico e mestiço ainda é evidenciada no Brasil, abrangendo três raças/etnias (branca, negra e indígena) que convivem de forma aparentemente amistosa. A consequência disso é um silenciamento em torno da questão étnico-racial, além da invisibilidade das condições de vida deles e/ou visibilidade estereotipada que despolitiza as desigualdades raciais do plano das relações sociais. (PEQUENO, 2015).

A professora Zelma Madeira, fundadora e coordenadora do Nuafro (2010-2015), recebeu o convite por parte do governador Camilo Santana, no começo de 2015, para dirigir a Coordenadoria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial do Ceará (Ceppir) – vinculada ao Gabinete do Governador – fato que mostra a visibilidade do laboratório e das discussões de igualdade racial levada a cabo, como também o reconhecimento no estado. O convite foi aceito e o período de transição para liberação/afastamento da professora da Uece durou de abril a junho de 2015.

Assim, por ter assumido o cargo, foi indicada para coordenadora do Nuafro, a partir dessa data, a professora Leila Maria Passos de Sousa Bezerra,⁶ e a professora Zelma Madeira assumiu a vice coor-

6 É professora efetiva do curso de graduação em Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (Uece) desde 2013. Integra o corpo docente do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPPP) do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Uece. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Desigualdades Sociais, Territórios e Margens Urbanas; Questão Social e sua expressão-limite da pobreza e extrema pobreza; Estado e Políticas Públicas Sociais; Violências contra Crianças e Adolescentes/ Violência Sexual Intrafamiliar; Sociedade Civil e Espaços Públicos; Cultura/Sociabilidade Contemporânea e Política. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8541436750893797>>.

denação, com o objetivo de dar continuidade aos trabalhos na Uece, para o Curso de Serviço Social, graduação e mestrado acadêmico, bem como para as ações de inserção social. No dia 27 de maio de 2015, foi publicada a Portaria nº 23/2015 de nomeação da nova coordenação do Nuafro-Cesa/Consu.

Em suma, a trajetória histórica do Nuafro é permeada por diversas ações coletivas que buscam legitimar o debate sobre a questão étnico-racial no âmbito acadêmico e comunitário, visto que desenvolve atividades no seio da universidade e das comunidades, promovendo o diálogo interseccional entre raça, classe, geração e gênero. Neste sentido, faz-se necessário ilustrar as principais ações e atividades protagonizadas pelo Nuafro.

Dimensão socioeducativa do Nuafro: atividades principais e ações plurais no combate ao racismo e às opressões

As atividades desenvolvidas pelo Nuafro, no campo educativo, envolvem parcerias firmadas entre diversos colaboradores dentro e fora da esfera acadêmica, proporcionando o fortalecimento, a visibilidade e a expansão do diálogo em torno da questão étnico-racial, muitas vezes encoberta pelo mito da democracia racial.

No Brasil, a ideia de democracia racial ganha legitimidade na década de 1930 a partir da produção literária de intelectuais, ligados a um projeto de Estado que se empenhava na construção de uma identidade brasileira. Nesse contexto, a obra de Gilberto Freyre *Casa Grande e Senzala*, publicada no ano de 1933, tornou-se uma grande referência no debate sobre a convivência harmônica⁷ entre as “três raças”, brancos, negros e índios. Na ocasião, a figura do mestiço, resultado dessa mistura homogênea entre culturas tão distintas, torna-se um símbolo nacional. (SCHWARCZ, 1998).

7 A teoria da harmonia entre as raças é desconstruída por Florestan Fernandes, na década de 1960. No entanto, é sufocada pelo regime militar vigente que assume a democracia racial como palavra de ordem. Um pouco mais tarde, na segunda metade da década de 1970, durante o processo de “reabertura política”, os movimentos negros assumem um discurso antirracista e retomam o debate sobre a democracia racial como uma ideologia, como um mito. (KERN, 2014).

De acordo com Madeira e Costa (2012), a democracia racial, orientada pela existência de uma convivência harmônica entre os diversos grupos étnico-raciais, seria uma tentativa de mascarar os conflitos raciais na sociedade brasileira, deslocando-os para o âmbito da esfera individual de negros e negras “complexados(as)”. Ou seja, o racismo não é tratado como um problema que engendra toda a estrutura social, econômica, política e cultural brasileira, e sim como algo de fórum íntimo, particular e pessoal.

Apesar das teorias que sustentam o mito da democracia racial terem sido contrapostas por fortes evidências históricas e sociais que comprovam a existência do racismo na sociedade brasileira, a ideia de cruzamento harmônico entre as três raças permanece enraizada em nossa construção cultural. Nas palavras de Schwarcz (1998, p. 241): “Se o mito deixou de ser oficial, está internalizado. Perdeu seu estatuto científico, porém ganhou o senso comum e o cotidiano”. Em outras palavras, o mito da democracia racial não perdeu sua força ideológica.

Gonzales (1983) endossa a mesma ideia, ao afirmar que aqueles que criticam o imaginário de uma democracia racial são, por vezes, classificados como racistas, justamente pelo fato de porem “o dedo na ferida”, ao problematizarem o lugar que a população negra “naturalmente” ocupa na estrutura social brasileira, em especial no mercado de trabalho. Seguindo o mesmo raciocínio, Santos (2000) afirma que ser negro no Brasil é ser objeto de um olhar enviesado, em que a “boa sociedade” admite a existência de um lugar para os negros, desde que este lugar seja “lá embaixo”.

Com isso, no intuito de desnaturalizar e expor as formas como o racismo reverbera nas mais diversas relações sociais no Brasil, com ênfase no Estado do Ceará, o Nuafro propõe a construção de um espaço plural, integrado por diversos interlocutores, sejam eles pertencentes ao espaço acadêmico, sejam eles representantes da sociedade civil ou de movimentos sociais, incitando o compartilhamento de vivências, a socialização do conhecimento e o planejamento de ações voltadas para o fortalecimento da luta contra o racismo, a discriminação racial e outras manifestações de intolerância.

Neste sentido, destacamos algumas ações educativas mais relevantes desenvolvidas no percurso deste grupo, desde sua criação até o presente momento. Pontuamos, inicialmente, as duas edições realizadas do *Seminário Política de Ingresso e Inclusão na Universidade: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e cotas*, realizado em junho de 2013 e fevereiro de 2014, em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae), protagonizando o processo de discussão e de elaboração da proposta de adesão ao Enem, Sisu e cotas.

O Nuafro teve uma intervenção qualitativa durante o debate por meio da sistematização de dados do Censo Discente 2013.2, apresentando o perfil socioeconômico das(os) estudantes da Uece e seu pertencimento racial, comprovando que, em alguns cursos específicos (como medicina), não é comum a presença de estudantes negros e indígenas. A preocupação desse Neab foi dar visibilidade à necessidade de democratização da universidade pública, com ênfase na implementação de cotas de cunho racial.

Essa ação resultou na criação da Resolução nº 1.088/2014, a qual aprova a adesão da Uece, ao Enem, ao Sisu e ao Sistema de Cotas Sociais e Raciais. A Resolução estabelece ainda normas para sua operacionalização. A referida resolução representa uma grande conquista no âmbito educacional por evidenciar o debate sobre a inclusão dos estudantes ao ensino superior. Isto porque a questão da permanência universitária é um dos pontos mais urgentes a serem debatidos nessa nova forma de ingresso à universidade. Para o Nuafro, é necessário continuar realizando pesquisas e estudos sobre a política de cotas nas universidades, inclusive na Uece, para que novos elementos e reflexões sejam lançados, inclusive para formularmos material de conhecimento para os outros cotistas.

O intercâmbio com outras universidades brasileiras, no âmbito das trocas de saberes referentes às relações étnico-raciais é outra atividade contemplada pelo Nuafro, de que é exemplo a palestra proferida, em maio de 2013, pela professora Milena Fernandes Barroso,⁸

8 Doutoranda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2014/2018). Professora do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas

da Universidade Federal da Amazônia (Ufam). Nesse encontro, direcionado aos/às integrantes do Nuafro, a professora socializou sua experiência de pesquisa de doutoramento com os povos indígenas da Amazônia, esclarecendo dúvidas sobre a construção do objeto de pesquisa, os procedimentos metodológicos usados, os objetivos traçados e a análise dos dados obtidos, estimulando assim a prática da investigação científica.

Outra importante atividade que merece destaque é o Grupo de Estudo intitulado *Relações Étnico-Raciais: Cultura e Sociedade*, criado em 2010. Trata-se de uma atividade de caráter contínuo, desenvolvida quinzenalmente. Nele, são discutidos textos, livros, artigos, documentários, curtas-metragens, previamente socializados por meio de grupos de e-mail e redes sociais, a fim de melhor ilustrar as categorias que abordam as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Ou seja, são levantadas discussões em torno do caráter estruturante do racismo no Brasil e de suas especificidades no Ceará.

A realização do *I Seminário Abolição Inacabada*, em 2014, teve por objetivo discutir as desigualdades raciais no Ceará e a forma como a discriminação racial, a exclusão e o racismo se reeditam no cenário contemporâneo. O evento contou com a participação de estudantes, de professores(as) e de interessados(as) na temática das relações étnico-raciais.

O planejamento e a efetivação do projeto *Tardes de diálogos plurais* surgiu em 2015, sob a coordenação da professora Leila Passos, com a finalidade de tornar-se um espaço de formação, estudos, debates, socialização de pesquisas e trocas de experiências sobre as relações étnico-raciais, as relações de gênero, família e diversidade sexual. Além disso, o debate em torno desses temas buscou estabelecer um diálogo transdisciplinar com o Curso de Serviço Social da Uece. Desta forma, visou à construção de um espaço plural, objetivando a participação de movimentos sociais, organizações não

(Ufam), Campus de Parintins. Mestre em Serviço Social e Sustentabilidade pela Ufam (2011), bacharel em Serviço Social pela Uece (2002). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5731736618829051>>.

governamentais (ONGs) e comunidade em geral, a respeito das temáticas abordadas na dinâmica do Nuafro.

É necessário destacar que todas essas iniciativas no campo educacional repercutem diretamente sobre a produção acadêmica dos(as) professores(as), dos(as) pesquisadores(as) e dos(as) bolsistas que integram este espaço. A investigação científica é constantemente incentivada como forma de dar consistência à discussão a respeito das desigualdades e vulnerabilidades que pesam sobre a população afrodescendente no Brasil.

A produção científica e a inserção social desenvolvida pelo Nuafro: centralidade da questão étnico-racial

Discutir o racismo no Brasil e as formas de enfrentá-lo é um desafio que os pesquisadores do Nuafro assumem por meio do planejamento e da realização de projetos de pesquisa e extensão, bem como por meio de uma produção acadêmica crítica, voltada para a construção do debate qualificado sobre as relações étnico-raciais no contexto histórico, econômico, cultural e político brasileiro, no qual a população negra está inserida.

É no funcionamento da sociedade que o racismo se revela como uma propriedade estrutural inscrita nos mecanismos rotineiros, assegurando a dominação e a inferiorização dos negros, sem que haja necessidade de teorizar ou de tentar justificá-las pela ciência. (SANTOS, 2013, p. 28).

É por este motivo que a produção e a socialização do conhecimento científico são necessárias para que esses lugares de dominação e de inferioridade, ocupados pela população negra, sejam desmistificados e problematizados a partir da elaboração científica.

Em concomitância com o interesse na educação das relações étnico-raciais, todos os sete anos de existência foram marcados por vários projetos de pesquisa e de extensão. O primeiro projeto de pesquisa intitulado *A implementação da Lei nº 10.639, de 2003, nas escolas públicas de Fortaleza/Ceará: por uma educação das relações étnico-raciais*. A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, modi-

fica a Lei de Diretrizes e Bases, determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o país. Esta lei tem o intuito de fazer com que as escolas possam resgatar o legado histórico dos africanos e da população negra nas áreas social, econômica, cultural e política da História do Brasil.

A partir da compreensão das dificuldades para a implementação da citada lei, o Grupo de Pesquisa em Relações Étnico-Raciais: Cultura e Sociedade, da Uece, considerou oportuno elaborar um projeto de pesquisa intitulado *A Implementação da Lei n. 10.639/2003, nas Escolas Públicas de Fortaleza/CE: por uma educação das relações étnico-raciais*, com os seguintes objetivos: investigar de que forma a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, está sendo implementada nas escolas; verificar como se apresentam as desigualdades étnico-raciais no contexto educacional; analisar como o racismo na escola e o mito da democracia racial estão presentes nas práticas pedagógicas e no cotidiano da escola; investigar os impasses e/ou aspectos facilitadores em efetivar a lei e compreender as práticas educacionais no que concerne à educação para as relações étnico-raciais.

A pesquisa concluiu a necessidade de uma pedagogia social e cultural, compreendida como uma teoria e prática educacionais que apostam na diversidade étnico-racial presente na nossa sociedade, concebendo as diferenças como riqueza, numa perspectiva da reciprocidade e não sinônimo de desigualdade, orientadas por uma formação do ser humano nas suas relações sociais. Apostar numa pedagogia inclusiva é fundamental na medida em que valoriza os saberes das classes populares, de homens e mulheres, dos grupos étnicos historicamente discriminados (negros e indígenas), configurando-se uma educação cidadã, democrática e inter/multicultural.

Neste artigo, não serão expostos detalhadamente todos os projetos que foram desenvolvidos na trajetória do Nuafro, mas é importante ilustrá-los para evidenciar a importância da atividade de pesquisa. A seguir, sistematizaremos em uma tabela os principais

projetos de pesquisa desenvolvidos no Nuafro. Na sequência, discorreremos, de maneira geral, sobre eles.

Tabela 1 – Relação dos projetos de pesquisa desenvolvidos

Ano	Projetos de Pesquisa
2017	Racismo institucional e desigualdades no sistema prisional do Estado do Ceará: análise na perspectiva dos agentes públicos
2016	A condição da mulher negra que vive com sofrimento psíquico: gênero e relações étnico-raciais na realidade de um Centro de Atenção Psicossocial (Caps), do município de Fortaleza/CE
2015	Democratização do acesso ao ensino superior: as políticas de ações afirmativas na Universidade Estadual do Ceará (Uece)
2014	Política de ação afirmativa na Uece: reflexões sobre a diversidade na universidade
2014	Reflexões sobre as práticas socioculturais e religiosas das comunidades quilombolas no Ceará: interface com os impactos dos empreendimentos da Petrobras no município de Horizonte/CE
2013	Comunidades quilombolas no Ceará em foco: impactos dos empreendimentos da Petrobras na preservação do patrimônio histórico-cultural
2013	Condição de vida das mulheres negras em Fortaleza: impactos da discriminação de gênero étnico-racial

Fonte: Produzida pelas autoras/2017

Pontuam-se também os projetos desenvolvidos, como o intitulado *Jovem e Negro(a): A Construção da Identidade Negra pelos Jovens da Periferia de Fortaleza*, outro denominado *Juventude, Pobreza e Relações Étnico-Raciais nas Margens Urbanas: As Versões de Jovens Moradores do Bairro Bom Jardim, Fortaleza/CE*, o qual contou com a parceria, a partir de 2015, do Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS). A referida instituição organizativa da sociedade civil é engajada na defesa dos direitos humanos na região do Grande Bom Jardim.

No que tange aos projetos de extensão, podem ser elencados: *Os Impactos da Discriminação de Gênero e Étnico-Racial na Vida das Mulheres Negras Acompanhadas pela Coordenadoria Especial* (2013), sob a coordenação da professora Zelma Madeira; *Condição*

Juvenil e Identidade Negra: Por uma Troca de Saberes com os Jovens da Periferia de Fortaleza (2013), sob a coordenação da professora Sandra Lima; e, por último, *Identidade e Práticas Socioculturais: Produção de Conhecimento e de Transformação nas Comunidades Quilombolas Lagoa do Ramo e Goiabeiras no Município de Aquiraz/CE* (2015), coordenado pela professora Zelma Madeira.

Os trabalhos de conclusão de curso (TCC) apresentados ao Curso de Graduação em Serviço Social do Centro de Estudos Sociais Aplicados (Cesa), da Uece, são exigidos como requisitos à obtenção do grau de bacharel em Serviço Social. Desta forma, segue abaixo a relação de trabalhos defendidos, frutos do Nuafro:

Tabela 2 – Relação de trabalhos de conclusão de curso de integrantes do Nuafro

Nome	Título	Orientadora	Ano
Kelly Margareth Santos da Cunha	As manifestações das relações étnico-raciais no âmbito educacional: uma análise a partir da Escola Emeif Zaira Monteiro Gondim, em Fortaleza/CE	Prof ^a Zelma Madeira	2012
Daiane Daine Gomes	Discriminações de gênero e étnico-raciais: um olhar sob a interface com a Política de Assistência Social	Prof ^a Zelma Madeira	2013
Carlos Marcelo Silva Patrício	Na cadência do maracatu cearense: um ensaio acerca da construção da identidade étnica no maracatu Rei de Paus.	Prof ^a Zelma Madeira	2014
Letícia Sampaio Pequeno	Cores escondidas no silêncio dos dias: loucura, raça/etnia e classe social na realidade de “moradores” de um Hospital Psiquiátrico, em Fortaleza/CE	Prof ^a Zelma Madeira	2015
Brena Miranda	Identidade Negra versus Identidade Étnica: aspectos polissêmicos das comunidades quilombolas Lagoa do Ramo e Goiabeira, em Aquiraz/CE	Prof ^a Zelma Madeira	2015

Nome	Título	Orientadora	Ano
Gabriela Soares	A inserção do debate de gênero e das relações étnico-raciais na formação acadêmico profissional das(os) estudantes de Serviço Social da Uece	Prof ^a Zelma Madeira	2015

Fonte: Produzida pelas autoras/2017

Pode-se aferir também que a produção acadêmica do Nuafro ressoa sobre diversos estados e cidades, por conta da participação e da apresentação de trabalhos em eventos científicos, juntamente com as publicações de artigos científicos, em periódicos.

Acresce-se que as atividades do Nuafro não se restringem apenas ao espaço acadêmico. Elas também envolvem diversos protagonistas que unem forças em prol da luta antirracista e anticapitalista, reafirmando incansavelmente, nos mais diversos espaços de debate, que o racismo é estruturante das relações sociais no Brasil e, por isso, precisa ser identificado e combatido. Deste modo, outra dimensão interventiva realizada pelo Nuafro diz respeito a sua inserção social, consolidando alianças com órgãos governamentais e não governamentais, movimentos sociais, representantes da sociedade civil e grupos afins que apoiam e promovem ações antirracistas.

No ano de 2010, o Nuafro firmou parceria com o programa de Intercâmbio SIT – Study Abroad, a Program of World Learning,⁹ que consiste na tentativa de estabelecer a troca de saberes e uma maior integração entre os(as) alunos(as) da Uece, membros do Nuafro e estudantes intercambistas, vindos, na maioria, de universidades norte-americanas.

Nos encontros com o programa de intercâmbio, são proferidas palestras sobre temas como raça e gênero no projeto de descolonização, os efeitos perversos da colonialidade, e a discussão em torno da força dos movimentos sociais e o tema da justiça social, em que são ilustrados os movimentos sociais organizados, como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento de

9 O programa tem como diretor-geral William Madison Calhoun Jr.

mulheres, movimento negro, movimento de mulheres negras, movimento ecológico, de indígenas, dentre outros.

Também merece destaque o Instituto Negra do Ceará (Inegra), uma ONG feminista e antirracista cujo projeto político é lutar contra o preconceito e a discriminação racial, sexista e de classe, propondo políticas públicas que contribuam para a promoção da igualdade de gênero, raça e classe. O Nuafro firmou parceria com o Inegra desde 2015. Atualmente, o Nuafro participa do projeto que o Inegra está desenvolvendo, desde agosto/2015, denominado *Pelas Asas De Maat: Ampliando o Acesso à Justiça das Mulheres em Situação de Privação de Liberdade no Ceará*, com o apoio do Fundo Brasil de Direitos Humanos. Outro projeto que o Nuafro firmou parceria foi *Mulheres Negras: Quebrando os Laços das Novas Correntes*. O referido projeto teve duração de 18 meses, vigorando até outubro/2017.

O Nuafro, além de outras atividades, é responsável por desenvolver ações que se relacionam com o Mestrado Acadêmico em Serviço Social (Mass), visto que ambos executam atividades de pesquisa e de extensão voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outra união que promete bons frutos é a representação da professora Zelma Madeira como presidente do Conselho Estadual de Política de Igualdade Racial (Coepir), no período de 2016-2018, como um espaço coletivo de construção de políticas públicas e controle social, representando uma grande oportunidade de estreitamento do diálogo entre governo, universidade e sociedade civil, em prol da construção de uma política de promoção da igualdade racial.

O Conselho Estadual é um órgão colegiado de caráter normativo, consultivo e de deliberação colegiada, composto por representantes do governo e da sociedade civil, organizado com a finalidade de acompanhar e participar na elaboração de critérios e parâmetros para a formulação e implementação de metas e prioridades, para assegurar as condições de igualdade à população negra, indígena, ciganos e de outros segmentos étnicos da população cearense. (PORTARIA GG nº 272/2016).

E por fim, destacamos, no ano de 2017, a construção da IV Conferência Estadual de Promoção da Igualdade Racial: *Ceará da Igualdade Racial: Justiça e Desenvolvimento na Década dos Afrodescendentes* convocada pelo Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial, como um importante espaço de inserção social dos(as) integrantes do Nuafro, ao passo que promove a articulação entre governo estadual, grupos étnicos, movimentos sociais e representantes da sociedade civil em torno da discussão sobre a implementação de políticas públicas que atendam as demandas dos grupos historicamente discriminados: indígenas, quilombolas, povos de terreiro, população negra e ciganos(as).

As etapas macrorregionais contam com a participação dos(as) pesquisadores(as) do Nuafro na organização e na mediação dos grupos de trabalho, momento em que os participantes do evento se dividem em pequenos grupos para debater ações propositivas para a construção da Política de Promoção da Igualdade Racial. Além disso, a Conferência também celebra a Década dos Afrodescendentes, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2013, por meio da Resolução nº 68/237, com início em 1º de janeiro de 2015 e fim em 31 de dezembro de 2024, com o seguinte tema: “Reconhecimento, Justiça e Desenvolvimento”.

Em resumo, a centralidade da questão étnico-racial para o Nuafro consiste no protagonismo em ações de inserção social que pautam a luta antirracista, em parceria com atores sociais engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Este empenho reflete-se na qualidade das produções teóricas, as quais visam destacar as potencialidades e os desafios enfrentados pela população negra do Brasil, bem como as vulnerabilidades e as formas de resistência presentes no cotidiano dos afrodescendentes.

Considerações finais

Durante a trajetória do Nuafro, o esforço em construir novas metodologias participativas com enfoque na população afrodescendente (mediante recursos interativos de vídeos, de debates e de seminários) permite uma variada troca de conhecimento e um rico diálogo

sobre os(as) negros(as) no Brasil, identificando suas potencialidades e suas estratégias de resistência contra as desigualdades de raça, de gênero e de classe.

Diante do exposto, é importante salientar que o Nuafro, enquanto um espaço de formação educacional, plural e democrático, busca sempre o fortalecimento das ações de fomento à pesquisa e sua ampla divulgação, como um instrumento necessário na luta contra as tentativas de silenciamento das relações étnico-raciais, e também contra as opressões que ferem os direitos da população afrodescendente.

Desse modo, consideramos tarefa dos profissionais, cujo objeto de intervenção é a questão social em suas múltiplas expressões, buscar ampliar o espaço dentro do campo institucional, em particular junto às políticas educacionais, para debater as desigualdades raciais e a garantia dos direitos de cidadania dos segmentos populacionais discriminados ao longo de mais de 500 anos. O tratamento analítico das relações étnicas pode representar um subsídio importante para o desenho, formulação e implementação de intervenção junto às políticas públicas que tenham como princípios a igualdade, a equidade e a justiça social. Contribui-se, dessa forma, para redefinir, reverter e alterar práticas sociais reiteradas de desigualdades, preconceitos e estereótipos que inferiorizam os diferentes grupos étnicos.

Artigo submetido em 12/10/2017 e aceito para publicação em 26/04/2018.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639/2003. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que por sua vez foi modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para**

incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, 2008.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 13/08/2017.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A., Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Revista Ciências Sociais Hoje**, n. 2, p. 223-244, 1983.

KERN, G. da S. Gilberto Freyre e Florestan Fernandes: o debate em torno da democracia racial no Brasil. **Revista Historiador**, n. 06, 2014.

MADEIRA, M. Z. de A.; COSTA, R. G. da. As relações étnico-raciais e a implementação da Lei nº 10.629/03 em Fortaleza, CE. **Revista de Políticas Públicas**, v. 16, n. 2, p. 329-339, 2012.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PEQUENO, L. S. **Cores escondidas no silêncio dos dias: loucura, raça/etnia e classe social na realidade de “moradores” de um hospital psiquiátrico em Fortaleza/CE**. Trabalho de conclusão de curso (graduação). Fortaleza, CE: Uece. 2015.

PORTARIA GG nº 272/2016. **Edital de Convocação para a seleção de entidades da sociedade civil integrantes do Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial** (Coepir), publicado em: 08/04/2016.

SANTOS, I. A. A. dos. **Direitos humanos e as práticas do racismo**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

SANTOS, M. Ser negro no Brasil, hoje. **Folha de S. Paulo**, Caderno Mais. 2000. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2000/05/07/72/581253>>. Acesso em: 24/08/2017.

SCHWARCZ, L. M. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, L. M (Org.) **História da vida privada no Brasil**. V. 4. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

UECE. Universidade Estadual do Ceará. Resolução nº 969/2013. **Cria o Laboratório Núcleo de Estudos de Pesquisas em Afro-Brasilidade, Gênero e Família (Nuafro) e aprova o seu regimento**. Conselho Universitário, de 06/05/2013.

UECE. Resolução nº 1.088/2014. **Aprova a adesão da Universidade Estadual do Ceará ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ao Sistema de Seleção Unificado (Sisu/MEC) e ao sistema de cotas e dá outras providências**. Conselho Universitário, de 04/08/2014.

SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

Protetores solares, pele negra e mídia em aulas de química

Solar protectors, black skin and media in chemistry classes

Regina Nobre Vargas¹

Gustavo Augusto Assis Faustino²

1 Graduada e Mestra em Química pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Química da UFG e faz parte do Grupo de Estudos sobre a Descolonização do Currículo de Ciências do IQ-UFG (Coletivo CIATA), integrante do Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI), do Instituto de Química da UFG. Atua na área de Ensino de Química com foco nos temas: cultura e história africana no ensino de ciências, ensino de ciências de matriz africana e da diáspora, políticas de ações afirmativas e feminismos negros. E-mail: regina_goiania@hotmail.com.

2 Aluno do curso de Licenciatura em Química na Universidade Federal de Goiás e de Mobilidade Internacional na Universidade de Coimbra- Portugal. Integrante do Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão do Instituto de Química (LPEQI) vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (NUPEC/IQ/UFG). Técnico em Química pelo IFG/Campus Inhumas (2014). Atua na área de Ensino de Química com foco nos seguintes temas: cultura e história africana no ensino de ciências, ensino de ciências de matriz africana e da diáspora, políticas de ações afirmativas e feminismos negros. E-mail: gustavoaugusto531@gmail.com.

Fernanda Silva Fernandes³
Anna Maria Canavarro Benite⁴

Resumo: A exposição solar proporciona sensação de bem-estar físico, estimula a produção de melanina e a síntese de vitamina D pelo organismo. As civilizações antigas da África utilizavam base de mamona, extrato de magnólia, jasmim e óleo de amêndoas como protetores solares. Com características de uma pesquisa participante, este estudo teve como objetivo aproximar alunas/os do Ensino Médio de cientistas negras contemporâneas. Os resultados estabeleceram um diálogo sobre as radiações ultravioletas que incidem sobre a Terra pelos raios solares. Pessoas de pele negra representam a maioria da população do Brasil e, ainda assim, a veiculação de comerciais sobre protetores solares apresentam como alvo somente o corpo branco. A/o aluna/o reconhece o fenômeno da estratificação racial da população como construção ideológica realizada por meio de um conjunto de práticas materiais de discriminação racial. Portanto, cabe-nos como professoras/res de Química e sujeitos desta sociedade mediar o discurso que combata o racismo na educação.

Palavras-chave: proteção de pele; mídia; ensino de Química; mulheres negras.

Abstract: Exposure to the sun provides a sense of physical well-being and stimulates the production of melanin and the synthesis of vitamin D. Ancient civilizations of Africa used castor oil, magnolia extract, jasmine and almond oil as sunscreens. With the characteristics of participant research, this study aimed to acquaint high school students with contemporary black

3 Graduada do curso de Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Goiás. Aluna de iniciação científica do Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão do Instituto de Química (LPEQI-IQ) vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (NUPEC/IQ/UFG), onde faz parte do projeto de pesquisa Investiga Menina!. E-mail: fernandes.fsilva@gmail.com.

4 Doutora e mestre em Ciências e Licenciada em Química (UFRJ/2005). Professora Associada e Coordenadora do PIBID Química da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI) da UFG (2006) onde instituiu em 2009 o Grupo de Estudos sobre a Descolonização do Currículo de Ciências (Coletivo Ciata). Ativista do Grupo de Mulheres Negras Dandara no Cerrado. Membro do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPJR). (2016/2018). Coordenadora da Rede Goiana Interdisciplinar de Pesquisas em Educação Inclusiva (RPEI). Membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. Atua na área de Ensino de Química com foco nos seguintes temas: cultura e história africana no ensino de ciências, ensino de ciências de matriz africana e da diáspora, cibercultura na educação inclusiva e políticas de ações afirmativas. E-mail: anna@ufg.br.

women scientists. The results of the study established a dialogue on the ultraviolet radiation hitting earth in sun rays. Black-skinned people make up the majority of Brazil's population, and yet commercials on sunscreens target only the white body. The student recognizes the phenomenon of racial stratification of the population as an ideological construction performed through a set of material practices of racial discrimination. As teachers of chemistry and as members of this society, it is up to us to prompt a discourse that combats racism in high school.

Keywords: skin protection; media; teaching chemistry; black women.

À guisa de introdução

O Brasil tem grande parte de sua superfície demográfica localizada entre o Trópico de Capricórnio e o Equador. Nesta região os raios solares incidem em um ângulo mais perpendicular tornando o Brasil o país com maior área intertropical (INMETRO, 2016, p. 1). Cabe alertar que “o sol emite um amplo espectro de radiação eletromagnética e a maior parte dela é muito nociva para os seres vivos” (COSTA; SILVA, 1995, p. 3). Por outro lado, a exposição ao sol proporciona sensação de bem-estar físico e mental e estimula a produção de melanina com conseqüente bronzeamento da pele (FLOR; DAVALOS; CORREA; 2007). Soma-se a isso o fato de que o sol é indispensável para a vida dos seres vivos no planeta Terra, pois os raios solares são responsáveis por estimular a produção de vitamina D pelo organismo dos seres humanos. (MELO; FONSECA, 2012).

No Brasil, muitas são as condições que nos convidam à exposição solar, tal como o clima tropical e a grande quantidade de praias (PINHO et al., 2014, p. 81). Contudo, “é nesta área intertropical que existe um aumento do número de pessoas com câncer de pele” (CABRAL; PEREIRA; PARTATA, 2011, p. 2). A exposição excessiva e desprotegida causa prejuízos ao organismo, como o fotoenvelhecimento, a fotossensibilização, o surgimento de rugas e também flacidez, queimaduras, câncer de pele e catarata (CABRAL; PEREIRA; PARTATA, 2011). É preciso observar as características da pele exposta, a intensidade e o tempo de exposição aos raios solares, assim como sua frequência, a posição geográfica, condição

climática, o horário e também a estação do ano. (FLOR; DAVALOS; CORREA; 2007).

A pele é um “importante órgão que reveste o corpo, tanto no meio interno quanto externo. Dentre as principais funções desse órgão estão a proteção, a pigmentação, a termorregulação, a transpiração, a defesa e a absorção, além de ter grande proeminência social e emocional” (TOFETTI; OLIVEIRA, 2006, p. 60). Apoiamo-nos em Linardi (2009) para afirmar que a preocupação com a pele vem desde as civilizações antigas da África que:

[...] cultuavam a estrela Sol como uma divindade, havendo inclusive recomendação médica à exposição solar para fins terapêuticos. Os registros mais antigos acerca dos protetores solares são oriundos do Egito e datam de 7800 a.C., sendo estes à base de mamona. Em complemento a esse produto, a história relata a existência de um ‘kit egípcio’ para cuidados com a pele, no qual se incluía extrato de magnólia, para bloquear a incidência dos raios, além de jasmim e óleo de amêndoas, para hidratar a pele e o cabelo. (LINARDI, 2009, p. 1).

Nossa pele retrata nossa ancestralidade e “vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória”. (GOMES, 2005, p. 46).

A Ciência do século XIX esculpiu os contornos delimitadores do perfil dos africanos e dos afrodescendentes escravizados e marginalizados, assim como editou conceitos e preconceitos que procuram justificar a escravidão, o etnocídio e a exclusão social (XAVIER; XAVIER 2002, p. 109). Desta forma, a Ciência teve papel importante como ferramenta de instituição e manutenção do racismo, uma vez que “o racismo, como ideologia elaborada, é fruto da Ciência europeia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. A ideologia racista se manifesta a partir do tráfico escravo, mas adquire o status de teoria após a revolução industrial europeia”. (PEREIRA, 1978, p. 9).

As teorias científicas usadas durante um tempo histórico para suportar o racismo não persistiram como consenso em Ciências, mas as marcas sociais do racismo e suas consequências permaneceram (SANT'ANA, 2005). No combate ao racismo, torna-se necessário transformar os aparelhos ideológicos que reproduzem não apenas o racismo, mas outras formas de dominação, tais como o machismo. (PEREIRA, 1978).

A escola, aparelho ideológico do Estado, comporta um caráter reprodutor, disciplinar e conservador, assim como comporta também um caráter transgressor, dialógico e libertário (TRINDADE, 1994). Não obstante, as alterações feitas pelas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 ao art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) introduzem a demanda sobre as contribuições africanas na constituição da sociedade multirracial brasileira nos currículos escolares e referencia o combate ao racismo e às discriminações raciais no âmbito escolar.

Considerando que a escola brasileira recebe uma população que é de maioria autodeclarada preta e parda de, aproximadamente, 50,7% (IBGE, 2010) urge a necessidade de um currículo escolar em que se reconheça a diversidade étnico-racial para que se opere em combate a discursos hegemônicos dominantes. No Brasil, professoras e professores vivem e foram formados em um contexto em que prevalece a ideia, não praticada, porém aceita, de que todos e todas são iguais (ROMÃO, 2014). Esta ideia “baseia-se no fato de que os ‘diferentes’, ao saberem se portar em seus lugares de submissão manteriam a ordem sem conflitos e deste modo, a sociedade viveria em plena harmonia” (ROMÃO, 2014, p. 225). As mulheres e os negros teriam ‘lugares’ reservados na ordem social. Entretanto, os movimentos sociais que discutem relações de gênero e as relações étnico-raciais ressaltam que o lugar do negro e “o lugar da mulher é em todo lugar”. (ROMÃO, 2014, p. 225).

Nesse contexto, a/o professora/professor acaba por reproduzir em sala de aula comportamentos que reforçam esses ‘lugares’. Dessa forma, em “todo o percurso da escola brasileira, a intenção pedagó-

gica era criar um cidadão com ideais e comportamento do branco”. (ROMÃO, 2014, p. 228).

Com a proposta de descolonizar as Ciências por meio da implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino de Ciências/Química, surge em 2009 o Coletivo Negro/a Ciata constituído por um grupo de pesquisadores/as do Laboratório de Pesquisa em Educação Química e Inclusão (LPEQI), situado no Núcleo de Pesquisa e Ensino de Ciências (Nupec) do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás, cujo propósito é buscar alternativas que possam contribuir para o ensino de Química, promovendo debates e ações sobre a temática étnico-racial visando a equidade étnica e de gênero no campo educacional e social (SILVA et al., 2017; BENITE et al., 2017).

Dessa forma, o Coletivo Ciata tem investido em ações que buscam uma alternativa para discutir a visão de Ciência masculina e europeia, questionando os estereótipos de gênero em produção científica por meio do design, planejamento e desenvolvimento de intervenções pedagógicas (IPs) que evidenciem pesquisadoras negras como protagonistas na construção do conhecimento científico. Uma das iniciativas é o projeto de pesquisa e extensão intitulado “Investiga Menina!”, cujo intuito é aproximar e criar elos entre alunas/os do Ensino Médio e cientistas negras contemporâneas.

Os temas desenvolvidos no projeto são questões que dialogam com a constituição identitária do sujeito social e, desta forma, desenvolvermos módulos instrucionais estabelecendo diálogo entre o corpo negro e o conhecimento químico de modo a contemplar o ensino de Química a partir de matriz cultural não eurocêntrica, provocando assim um deslocamento epistêmico do currículo em ação.

Assumidos tais pressupostos, o presente trabalho teve como objetivo o planejamento, *design* e desenvolvimento de uma intervenção pedagógica (IP) denominada: “Ensino de Ciências e identidade negra: Uma relação entre a proteção de pele e o racismo na mídia”, ou seja, objetivamos pensar uma Ciência não para o sujeito universal, ou seja, não apenas branca, nem apenas europeia e não somente masculina, contribuindo assim para a formação de professores/as de Química.

As tessituras do caminho

Este trabalho apresenta elementos de uma pesquisa participante que “exige, ao lado da produção de conhecimento, o fenômeno da participação comunitária” (DEMO, 2004, p. 109) na análise de sua própria história com o objetivo de promover ações coletivas para o benefício da comunidade escolar. Assim, somos sujeitos pesquisadoras/es que modificam o meio social e também sujeitos desse meio que são por ele modificados, ou seja, somos pesquisadores de nossas próprias vivências.

A IP foi desenvolvida em uma turma com 14 alunas/os, sendo sete da 1ª série, quatro da 2ª série e três da 3ª série do Ensino Médio. Essa IP corresponde a uma carga horária de 90 minutos e foi desenvolvida no contraturno, sendo facultativa a participação das/dos alunas/os. Tal como uma pesquisa participante, a Figura 1 traz as etapas que compõem a investigação.

Figura 1 – Fases da Pesquisa Participante

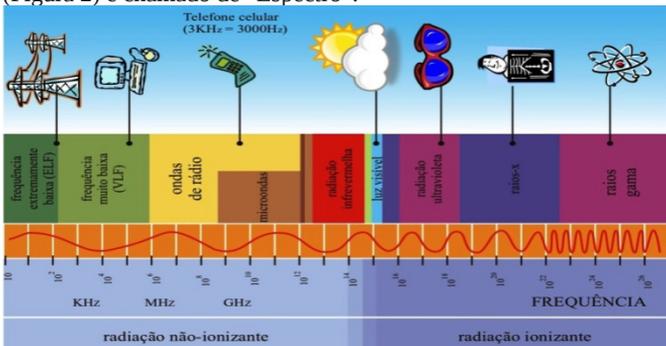
<p>Fase 1: Montagem Institucional e Metodologia da PP</p>	<p>Planejamento conjunto, por professor formador (PQ1) continuada (PF1) e professores em formação inicial (PF2, PF3 e PF4), primeiramente sem a preocupação específica do ensino em química, mas com a abordagem em caráter interdisciplinar, buscando-se em aspectos da Lei 10.639/2003.</p>
<p>Fase 2: Estudo preliminar da região e da população envolvida</p>	<p>Mapeamento da realidade social escolar pela Lei 10.639/03, escola pública, periférica, alto índice de desmotivação escolar e percentual alto de alunos negros.</p>
<p>Fase 3: Análise crítica dos problemas considerados prioritários e que os participantes desejam estudar</p>	<p>Problematização da escola como meio reprodutor do mito da inutilização do protetor solar por pessoas de pele negra.</p>
<p>Fase 4: Programação e desenvolvimento de um plano de ação que contribua para a solução dos problemas encontrados</p>	<p>Planejamento em conjunto das atividades a serem desenvolvidas que desmistique os mitos acerca dos protetores solares e que seja embasada pelo deslocamento de currículo, onde apresentaremos uma ciência negra, feminina e não eurocêntrica.</p>

Desvelando tramas

A seguir, apresentaremos os resultados da IP intitulada “Ensino de Ciências e Identidade Negra: Uma relação entre a proteção de pele e o racismo na mídia”, desenvolvida em 31 de agosto de 2016, em que foram produzidos 618 turnos de fala.

Apresentamos aqui, por motivo de espaço, dois dos extratos produzidos na IP e passamos à análise dos discursos elaborados durante seu desenvolvimento.

Extrato 1 – Protetor Solar

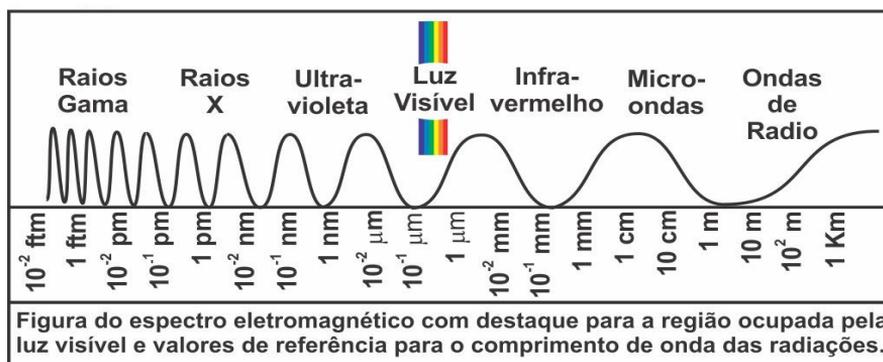
Turno	ID	Discurso
197	PF1	Do que vamos falar hoje?
198	A3	Dos raios solares.
235	PF3	<p>Então gente, vocês lembram que eu falei que o Sol emite alguns raios? E que emite uma energia chamada eletromagnética? Esse aí (Figura 2) é chamado de “Espectro”.</p>  <p>Figura 2: O sol na pele. Fonte: <https://i2.wp.com/files.rtelemovels.webnode.pt/200000048-af704afea7/grafico%20telemovel.gif>. Acesso: 16/07/2017.</p>
250	PF3	Então, como podemos observar, a faixa do ultravioleta se divide em três partes, vocês já devem ter ouvido falar em UVA, UVB e UVC, já?
251	PF1	Não? Ninguém?
252	A3	Eu sei o que é, mas não sei explicar.
253	PF3	É mais uma nomenclatura o “A”, o “B” e o “C”, mas elas são divididas em diferentes comprimentos de onda.

Turno	ID	Discurso
259	PF3	Então, o UVA compreende a maior parte do espectro de radiação ultravioleta e atinge qual camada da pele, a mais profunda ou a mais superficial?
260	A3	A mais superficial.
261	PF3	A camada mais superficial? Não, ele atinge a camada mais profunda da pele. Então, o UVB compreende um pedaço menor do espectro e ele atinge uma camada mais superficial da pele. E o UVC é o mais perigoso, só que graças à camada de ozônio, a maioria dele é absorvido. Então, nós não vamos ter um contato direto com ele.
262	A3	Só que nós temos um problema.
263	PF1	Qual problema?
264	A3	A camada de ozônio tem um buraco enorme nela. Então, esses raios UVC vão passar!
265	PF3	Exatamente!
266	PF1	E isso é bom?
267	A3	É horrível.
268	PF1	Por que A5?
269	A5	Porque ficará mais quente e vai nos queimar diretamente, sem proteção!
271	PF3	Então, se destruímos completamente a camada de ozônio, o que vai acontecer com a gente?
272	A3	Vai nos fazer muito mal.
275	PF1	[...] O contato do raio UVC é completamente perigoso para todos os seres vivos na Terra. Então, como falei para vocês, o UVA penetra mais na pele e provoca alguns efeitos piores, como o fotoenvelhecimento, manchas na pele e o câncer de pele [...] O UVB penetra na camada mais superficial da pele que pode causar queimaduras, ardência na pele e a vermelhidão.

No Extrato 1, estabelece-se um diálogo sobre a radiação solar que atinge a Terra por meio de ondas eletromagnéticas, mais especificamente sobre a radiação ultravioleta (turnos 250, 251, 253, 259, 260 e 261). A radiação ultravioleta se divide em três subníveis que são: UVA, UVB e UVC. Esta divisão, de acordo com Costa e Silva (1995), é feita a partir do comprimento de onda que cada radiação possui, uma vez que a radiação ultravioleta está compreendida em

uma faixa de comprimento de onda que varia, aproximadamente, de 200 a 400 nanômetros. Pode-se observar esta variação na Figura 3.

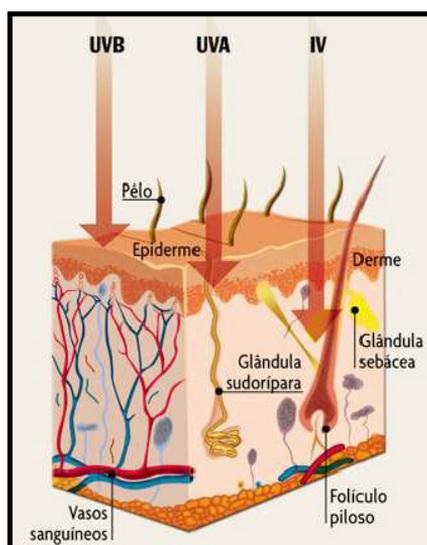
Figura 3 – O Espectro Eletromagnético



Fonte: <<http://www.pontociencia.org.br/galeria/?content%2FFisica%2FOptica%2FEspectro+Eletromagnetico.jpg>>. Acesso em: 16/07/2017.

A radiação ultravioleta UVA é de ação fotossensibilizante e que atinge a camada profunda da pele, sendo a responsável pelo fotoenvelhecimento e pelo bronzeamento direto; a ultravioleta B (UVB), de ação carcinogênica e que provoca eritemas e alterações nas fibras de elastina e colágeno, é responsável pelo bronzeamento indireto; e a ultravioleta C (UVC), de menor comprimento de onda, tem ação carcinogênica e mutagênica (DORIA, 2009; SILVA et al., 2015). A Figura 4 esquematiza o alcance dos raios UVA e UVB na pele.

Considerando os danos resultantes da demasiada e desprotegida exposição aos raios solares “a busca pela proteção contra a radiação solar iniciou-se, efetivamente, nas últimas décadas quando os efeitos nocivos do Sol tornaram-se mais conhecidos e divulgados. Como consequência, houve um aumento da conscientização da população em geral”. (MILESI; GUTERRES, 2002, p. 81).

Figura 4 – Penetração das radiações UVA e UVB na pele

Fonte: ENGELSTEIN, 2006.

Os protetores solares podem ser classificados em inorgânicos, orgânicos e naturais (NASCIMENTO; SANTOS; AGUIAR; 2014). Os inorgânicos têm a função de formar uma barreira que reflete e dispersa os raios solares, sendo seus principais componentes o dióxido de titânio e o óxido de zinco (BALOGH et al., 2011). Por meio da reflexão/dispersão, “a luz incidente nas partículas inorgânicas é redirecionada, refletindo de volta ou se espalhando por diferentes caminhos. Esse processo é responsável pela translucidez e opacidade das partículas de filtros inorgânicos aplicadas sobre a pele”. (RIBEIRO, 2006, apud CABRAL; PEREIRA; PARTATA, 2011, p. 2).

Por sua vez, os protetores orgânicos são compostos por moléculas distintas, de acordo com a faixa de radiação a que se pretende evitar, tendo a estrutura dessas moléculas a capacidade de absorver somente radiação UVA ou UVB, podendo ainda absorver ambas (SILVA et al., 2015a). Já os filtros solares naturais derivam de óleos vegetais ou mesmo de extratos glicólicos que têm capacidade de absorção, mesmo que baixa, das radiações UVA e UVB e devido a isso não devem ser utilizados como base única de fotoprotetores. (MATHEUS; KUREBAYASHI, 2002, apud LUZIN, 2011).

No discurso produzido no Extrato 1, os sujeitos sociais estabelecem a relação entre raios ultravioletas (UVA, UVB e UVC) e a camada de ozônio (Turnos 261, 264, 266, 267, 271 e 275). Já no turno 264, A3 discorre sobre a proteção contra raios UVC, na atmosfera, pela camada de ozônio.

O receio em torno dessa diminuição da camada de ozônio existe e preocupa, pois “se calcula que o ozônio esteja diminuindo em uma taxa de 4% a 5% por década. Atualmente, devido a isso, estamos recebendo a radiação energética da região do ultravioleta, o que pode por em perigo a vida” (RETONDO; FARIA, 2014, p. 70). Isto acontece porque “com a poluição, a camada de ozônio está ficando mais rarefeita e, conseqüentemente, seu poder de filtrar essa radiação está diminuindo”. (RETONDO; FARIA, 2014, p. 95).

Acredita-se que o ozônio é responsável pela proteção atmosférica da radiação e, conseqüentemente, um defensor contra o Efeito Estufa, entretanto:

O ozônio tem funções diferentes na atmosfera, em função da altitude em que se encontra. Na estratosfera, o ozônio é criado quando a radiação ultravioleta, de origem solar, interage com a molécula de oxigênio, quebrando-a em dois átomos de oxigênio (O). O átomo de oxigênio liberado une-se a uma molécula de oxigênio (O₂), formando assim o ozônio (O₃). Na região estratosférica, 90% da radiação ultravioleta do tipo B é absorvida pelo ozônio. Ao nível do solo, na troposfera, o ozônio perde a sua função de protetor e se transforma em um gás poluente, responsável pelo aumento da temperatura da superfície, junto com o monóxido de carbono (CO), o dióxido de carbono (CO₂), o metano (CH₄) e o óxido nitroso. (BRASIL, 2016, p. 1).

Partindo desta análise, podemos pressupor que não estamos asseguradamente protegidos contra as radiações ultravioletas e a sua incidência sobre a Terra gera problemas não só ambientais, mas patológicos também.

Passamos agora a apresentar o Extrato 2, das falas produzidas na IP, no qual tratamos da necessidade de uso de protetores solares por toda e qualquer pessoa.

Extrato 2 – A presença do negro nas propagandas

Turno	ID	Discurso
276	PF1	Vocês já ficaram muito tempo expostos ao Sol?
279	A4	Sim!
280	PF1	E o que aconteceu?
281	A3	Queimei todinho, descascando.
284	PF1	E vocês? Nunca ficaram demais expostos ao Sol não?
285	A1	Já.
286	A2	Já.
287	PF1	E vocês não queimaram não?
288	A3	Ah! Eles não queimam, não, olha a cor deles!?
289	PF1	Porque eles são negros?
290	A3	É, tem muita melanina.
295	PF1	E o que tem a ver a melanina com isso?
296	A3	Porque a melanina, bom... a pessoa mais clara tem pouca melanina, então o que acontece? Ela já é mais frágil porque o sol vai afetar mais ela do que uma pessoa que tem mais melanina.
297	PF1	Então, a pessoa que tem mais melanina está protegida?
298	A3	Não! Também não é assim!
299	PF2	Então, como é?
300	PF1	Me conta que eu quero saber.
301	A4	As pessoas mais brancas vão absorver mais sol do que eles, é assim, eu estudei isso no colégio no 8º ano!
305	PF4	Então, vocês consideram importante o uso do protetor solar?
303	A3	Com certeza!
330	PF1	Tu usa protetor solar?
331	A2	Só quanto eu vou pra piscina.

Turno	ID	Discurso
354	PF4	Então, alguns falaram que usam protetor, outros usam hidratantes, mas e vocês (professora/o se referindo ao grupo de alunas/os negras/os)? O resto não usa nada? Nós falamos do uso dos protetores solar, vocês acham que eles são importantes pra nossa pele?
355	A6	Sim!
356	PF4	Por quê?
357	A1	Sua pele fica toda ressecada, sem o creme.
358	PF4	Realmente, a pele resseca sem o creme, mas e o protetor solar? Quero saber dele, porque tem um diferencial aí!
359	A3	Porque ele ajuda a proteger dos raios solares.
361	PF4	Então, vocês acham que o protetor pra nossa pele negra é desnecessário?
366	A3	Porque todos nós precisamos, até nós que temos a pele mais escura, porque todos nós estamos... estamos propícios a pegar um câncer de pele.
380	PF3	Vocês acham que é importante proteger?
383	A3	Você vai estar mais suscetível a pegar a radiação ultravioleta e sua pele vai estar desprotegida.
385	PF4	Pois, então, vimos que é importante o uso do protetor solar tanto pra quem tem menos melanina quanto para quem tem mais melanina, só que não é isso que é ensinado para a gente. Eles dizem que não precisamos de protetor solar, quem tem mais melanina.
391	PF4	Vou mostrar pra você...  <p>Figura 2 - Propagandas, veiculadas no Brasil, de diferentes protetores solares que atendem público adulto e infantil.</p> <p>Fonte: <http://www.saradosdobrasil.com/2011/09/grazi-massafera-grava-comercial-de.html>. Acesso: 06/07/2017</p>
393	A3	São crianças brancas.
394	PF4	São propagandas de protetores solares e eu quero que vocês me digam o que elas têm de semelhante.

Turno	ID	Discurso
395	A3	Isso aqui é racismo. A gente tem que entrar na justiça e falar pra eles: “Coloca os negros para fazer comercial”. Igual aquelas novelas de antigamente que as mulheres só poderiam ter o cabelo alisado.
398	PF1	Continue.
399	A3	Isso aqui, pra mim, na minha convicção é que já está errado porque eles estão colocando só pessoas brancas.
400	PF1	O que eles estão dando a entender com essas propagandas?
401	A3	Que só pessoa branca que precisa de protetor. Porque se a pessoa está lá na casa dela, um negro né, eu sou negro e ele é branco, estamos os dois em casa e passa essa propaganda, então eu falo pra ele: “Você tem que usar, viu”. Ai nisso ele me responde: “Já você não precisa, né?” Porque aquela propaganda está passando só pessoas brancas!
445	PF4	Então, nós vimos que isso aqui é tudo mentira!
446	A3	Tudo mito.
447	PF4	Tudo mito. Mito de quem?
448	A3	Da democracia racial.
449	PF4	Exatamente! Porque elas fazem isso?
450	A3	Pra ganhar dinheiro.
451	PF4	Isso!
452	PF1	Mas, por que elas visam dinheiro e as propagandas são direcionadas só às pessoas brancas?
453	A3	Ocorre o racismo porque a mídia sempre procura apresentar pessoas mais brancas nos comerciais, porque as pessoas falam né “os brancos de classe média alta são os mais estudados, são os que mais entendem do assunto”, sendo que tem um monte de negro que é advogado, um monte de negro que está em várias camadas sociais pelo mundo que não aparecem, por quê? Por causa do racismo!
454	A1	Eles acham que todo preto é ladrão.
455	A3	Nem sempre, cara! Igual eles estavam falando aqui sobre as cientistas mulheres, às vezes até um negro ou negra descobre algo, aí tem o dono da empresa que é branco e o que acontece? O cara branco é que vai ficar com o mérito.
462	PF1	Vocês já tinham parado para pensar que a pele negra precisa de tanto cuidado quanto a pele branca? Alguém já tinha parado para pensar nisso?
463	A6	Já!
465	PF1	Mais alguém?

Turno	ID	Discurso
466	A3	Sim, mas não parei para pensar só no protetor solar, paro pra pensar sobre tudo que a mídia coloca, porque nem sempre o que a mídia fala é verdade, ela dá uma distorcida nos fatos.
470	PF4	Por que devemos usar protetor solar?
471	A3	Porque nós somos seres vivos, se ficarmos muito tempo pegando Sol poderíamos até pegar um câncer de pele. Só que nós somos escuros, é difícil notar e o pessoal fala que não precisa porque não se vê.

Nos turnos 284, 287, 288, 289, 290, 295, 296, A3 associa-se a aparência das pessoas à exposição solar. As pessoas de pele negra representam a maioria da população do mundo, ainda assim a literatura é limitada quando diz respeito à proteção da pele negra (SILVA, 2009). Possivelmente, “devido à fotoproteção conferida pela melanina da pele mais pigmentada” (EID; ALCHORNE, 2011, p. 419) não há essa preocupação na utilização da proteção contra o Sol. A dificuldade de abordar tal problemática do câncer da pele negra “ocorre já de início na formação médica, que ainda acredita que a pigmentação escura é completamente protetora do câncer de pele”. (EID; ALCHORNE, 2011, p. 419).

Os níveis de melanina se correlacionam inversamente com a intensidade de lesão no DNA induzido pela radiação na pele humana dos diferentes grupos raciais (YAMAGUCHI; BEER; HEARING, 2007). Assim, por ser o câncer de pele menos comum em pessoas negras, devido à maior concentração de melanina na pele, “pacientes negros que desenvolvem câncer da pele são confrontados com o aumento da morbidade e mortalidade, as quais são frequentemente resultado de um diagnóstico tardio nesses pacientes”. (WOOLEY-LOYD, 2004, apud EID; ALCHORNE, 2011, p. 419).

Importa lembrar que a IP foi desenvolvida em uma turma de estudantes negras/os do Ensino Médio. Nos turnos 296 a 301, A2 e A4 se apoiam na Ciência que lhes foi ensinada para fundamentar a suposta existência de uma diferença biológica entre negros e brancos. Desta forma, as/os estudantes reafirmam raça como um conceito científico, denunciando como o saber científico autorizado respalda

a “criação de imaginários, condutas, políticas e relações de sociabilidades”. (SILVA, 2009a, p. 54).

Nos turnos 393, 394, 395, 401 e 448 há uma discussão sobre a veiculação dos comerciais de protetores solares. Em uma rápida checagem nas campanhas publicitárias de fotoprotetores no Brasil (Figura 8), as/os estudantes ressaltam que são apresentadas apenas pessoas brancas. Este fato representa uma contradição, pois se sabe que a população brasileira é, em sua maioria, preta e parda (IBGE, 2010). Por isso questiona-se: para quem são voltadas as ações publicitárias de fotoprotetores no Brasil (turno 400)?

Figura 6 – Propagandas, veiculadas no Brasil, de diferentes protetores solares que atendem público adulto e infantil



Fontes: Google Imagens, 2016.

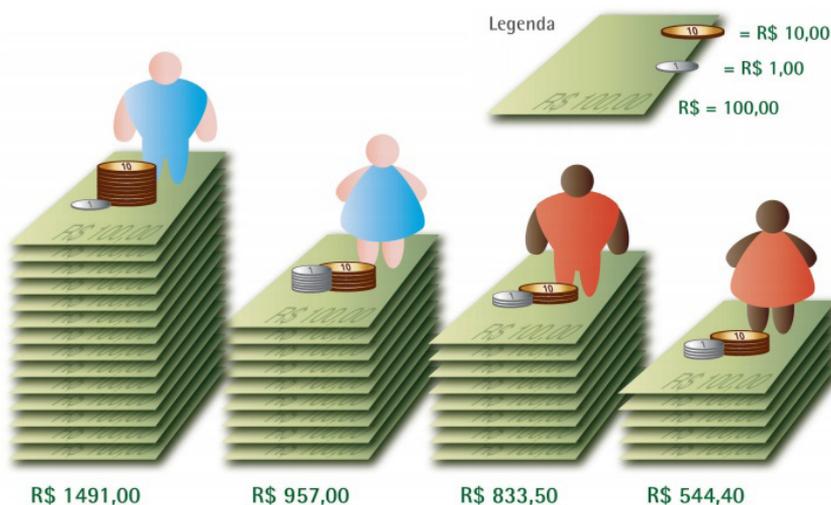
No turno 401, A3 percebe nessas propagandas a representação apenas de pessoas brancas e a isso relaciona uma ideia errônea de que a pele negra não precisa de proteção contra os raios solares. Dessa forma, a veiculação de comerciais sobre protetores solares nos quais se percebe como alvo somente o corpo branco contribui para a manutenção do racismo na nossa sociedade. Este mito da pele negra resistente se constitui em uma das formas de racismo em nossa sociedade, pois “repousa sobre uma crença na distinção natural entre os grupos” (LIMA; VALA, 2004, p. 402) e pode ser percebido em instâncias institucionais e culturais. (JONES, 1972, apud LIMA; VALA, 2004).

No turno 453, a/o aluna/o reconhece o fenômeno da estratificação racial da população, no qual “o racismo, como construção

ideológica realizada por meio de um conjunto de práticas materiais de discriminação racial, é o determinante primário da posição dos não brancos nas relações de produção e distribuição” (SANTOS, 2016, p. 62). Conseqüentemente, a/o estudante (turno 455) parece compreender que o conceito de “raça opera como um critério independente na alocação dos não-brancos na estrutura de classes e no sistema de estratificação social”. (SANTOS, 2016, p. 62).

Ao observar os dados sobre renda e pobreza, apontados de acordo com a remuneração média de trabalho e de todas as fontes com base na renda domiciliar per capita, ou ainda, segundo linhas de pobreza apoiadas no salário mínimo, atenta-se para o encolhimento da pobreza e das desigualdades entre os anos de 1995 e 2009 (IPEA, 2011). No entanto, ao se analisar a renda média da população brasileira, de acordo com raça e gênero (Figura 9), a população negra apresenta 55% dos rendimentos que recebe a população branca (IPEA, 2011). As mulheres negras, contudo, permanecem ainda afastadas na base da hierarquia social, já que sua renda média corresponde a apenas 30,5% dos rendimentos ganhos pelos homens brancos (IPEA, 2011).

Figura 7 – Renda média da população, segundo sexo e cor/raça



Fonte: IPEA, 2011.

Nesse contexto, no Brasil raça e pobreza são sinônimos (CARNEIRO, 2011), e, dessa forma, o pertencimento racial de um sujeito ou grupo influencia em sua condição social, no sentido de diminuí-la ou de potencializá-la. (SEPÚLVEDA; DURÃES, 2012).

Entende-se que um processo de construção de identidade de um povo se dá por meio de aparelhos sociais, como a educação e a comunicação (ALAKIJA, 2012, p. 119), sendo que:

A temática mídia e representações do outro se afigura como um nexos importante para pensarmos, em perspectiva ampliada, nos modos em que o imaginário ordena-se em torno da questão, visto que envolve discriminações acerca do certo ou do errado, melhor ou pior, belo e feio, normal e desviante, adequado e inadequado, próprio e impróprio, fornecendo a todos nós padrões com os quais constituímos nossos horizontes identitários, ideais culturais de ser e bem estar no mundo. (BORGES, 2012, p. 178).

Historicamente, desde o Brasil colonial, “o negro aparece na mídia em dois pontos extremos (turno 453): em um, como mercadoria, força de trabalho, animal domesticado, infrator; e, em outro, como escravo exemplar, obediente, fiel e alforriado” (FREIRE, 1979; p. 37). Assim, “é inegável que esses aparelhos são determinantes de valores, influenciam atitudes e formam consciência, na medida em que transmitem valores étnicos, estéticos e outros elementos que contribuem para a composição de uma identidade étnica” (ALAKIJA, 2012, p. 119). A mais imediata dessas consequências negativas está diretamente ligada à visibilidade que é o reforço dos estereótipos (turno 454), posto que: “um exame da seleção e dos arranjos sógnicos das propagandas impressas pode revelar alguns sentidos edificadas sobre o ser negro e sobre o país em que essa pessoa se insere, ou o ser nação brasileira”. (COSTA, 2012, p. 44).

A mídia torna invisível a verdadeira composição racial da população brasileira e “busca uma identificação com a parcela de brancos que se dá pela identidade de branquitude, praticando, assim, uma grande negação da diversidade racial brasileira” (CHAVES, 2008, p. 18). Sodré afirma que “numa sociedade esteticamente regida por um paradigma branco [...], a clareza ou a brancura da pele [...] persiste

como marca simbólica de uma superioridade imaginária atuante em estratégias de distinção social [...]” (1999, p. 234). A presença do negro na mídia de forma geral ainda é muito pequena, muito embora estes já atinjam, mesmo que minoritariamente, um espaço significativo no mercado publicitário. (CHAVES, 2008, p. 22).

Já no turno 471 essa premissa de que negras/os não precisam de proteção contra raios UV ganha respaldo, não porque a/o aluna/o acredita em tal afirmativa, mas por uma construção social impregnada na sociedade que é ditada por padrões brancos. Isto se evidencia quando encontramos afirmativas com o perfil “o câncer de pele é menos comum em indivíduos negros, pois o conteúdo de melanina e o padrão de dispersão dos melanossomos são fatores de proteção para os efeitos carcinogênicos da luz solar” (SILVA, 2009, p. 21), contradizendo as estatísticas que indicam que “os índices de morbidade e mortalidade são maiores em indivíduos negros. O carcinoma espinocelular é o mais frequente, representando 30% dos cânceres em negros” (SILVA, 2009, p. 21). Portanto, muito mais que uma questão de saúde, o uso de protetor solar denota um problema social, uma vez que por ele se apresenta uma sociedade racista e excludente, mas que ganha parâmetros em uma ideologia errônea de democracia racial.

Perante essa utópica teoria da democracia racial e diante de uma sociedade que reafirma a dominação branca sobre outros povos considerados inferiores por seus fenótipos (traços, feições, cor da pele e pela textura dos cabelos), cabe-nos como professoras/res de Química e como sujeitos dessa sociedade, conseqüentemente afetadas/os por ela, mediar esse discurso no ensino para, com isso, combatermos o racismo.

Algumas considerações

O projeto “Investiga Menina!” trabalha correlacionando o tripé que sustenta a Universidade (a pesquisa, o ensino e a extensão) usando mecanismos de desconstrução da visão de cientista que impera em nossa sociedade, como sujeito branco e do sexo masculino. Nossos resultados apontam que a mídia é um agente fundamental na alteração do comportamento, interferindo inclusive no próprio processo da identidade.

Como sujeitos pertencentes a esta sociedade e também como formadores dos sujeitos da mesma, cabe a nós professores e professoras de Química implementar discussões em sala de forma a desvelar o racismo. Como representantes do conhecimento químico somos os responsáveis por sua mediação e para contribuir com que, em um primeiro momento de contato com a Química, ou seja, no Ensino Médio, se desconstrua e se desvele o racismo científico.

Artigo submetido em 15/10/2017 e aceito para publicação em 04/09/2018.

Referências

- ALAKIJA, A. Mídia e identidade negra. In: BORGES, R. C.; BORGES, R. S. **Mídia e Racismo**. Petrópolis-RJ: ABPN, 2012, p. 108-153.
- BALOGH, T. S.; VELASCO, M. V. R.; PEDRIALI, C. A.; KANEKO, T. M; BABY A. R. Proteção à radiação ultravioleta: recursos disponíveis na atualidade em fotoproteção. **Anais Brasileiros de Dermatologia**, v. 86, n. 4, p. 732-742, 2011.
- BENITE, A. M. C.; BASTOS, M. A.; CAMARGO, M. J. R.; VARGAS, R. N.; LIMA, G. L. M.; BENITE, C. R. M. Ensino de Química e a Ciência de matriz africana: uma discussão sobre as propriedades metálicas. **Química Nova na Escola**, v. 2, p. 131-141, 2017.
- BORGES, R. S. Mídia, racismos e representações do outro. In: BORGES, R. C.; BORGES, R. S. **Mídia e Racismo**. Petrópolis-RJ: ABPN, 2012, p. 64-83.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores Sociais Municipais**, 2010.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. A camada de ozônio. 2016. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/clima/protacao-da-camada-de-ozonio/a-camada-de-ozonio>>. Acesso em: 12/07/2017.
- CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CHAVES, M. L. B. **O negro na mídia brasileira**. Monografia. Brasília: UniCeub, 2008.
- CABRAL, L. D. S.; PEREIRA, S. O. P.; PARTATA, A. Filtros solares e fotoprotetores mais utilizados nas formulações no Brasil. **Revista Científica do ITPAC**, v. 4, n. 3, 2011.
- COSTA, M. L.; SILVA, R. R. Ataque à pele. **Química Nova na Escola**, n. 1, p. 3-7, 1995.

COSTA, K. R. B. De quando a pluralidade revela a invisibilidade. In: BORGES, R. C.; BORGES, R. S. **Mídia e racismo**. Petrópolis, RJ: ABPN, 2012, p. 40-63.

DEMO, P. **Pesquisa participante**: saber, pensar e intervir juntos. Brasília: Liber, 2004.

DORIA, R. S.; ALVES, E. N.; MENEZES, K. M. P.; TOMASSINI, T. C. B. Proteção solar, uma questão de saúde pública: avaliação das informações contidas nos rótulos dos protetores solares mais comercializados no Brasil. **Revista do Instituto Adolfo Lutz**, v. 68, p. 482-487, 2009.

EID, R. T.; ALCHORNE, M. M. A. Câncer na pele negra. **Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica**, v. 9, p. 418-422, 2011.

ENGELSTEIN, M. É tudo uma questão de pele. **Veja**, ed. 1.947, 2006.

FLOR, J.; DAVOLOS, M. R.; CORREA, M. A. Protetores solares. **Química Nova**, v. 30, n. 1, p. 153-158, 2007.

FREIRE, Gilberto. **Escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX**. São Paulo: Nacional, 1979.

GOOGLE IMAGENS. *O sol na pele*. Fonte: <https://i2.wp.com/files.rtelemoveis.webnode.pt/200000048-af704afea7/grafico%20telemovel.gif> Acesso: 16/07/2017.

GOOGLE IMAGENS. **Espectro eletromagnético**. Disponível em: <http://www.pontociencia.org.br/galeria/?content%2FFisica%2FOptica%2FEspectro+Eletromagnetico.jpg>. Acesso em: 16/07/2017.

GOOGLE IMAGENS. **Propagandas**. Fonte: <http://www.saradosdobrasil.com/2011/09/grazi-massafera-grava-comercial-de.html>&<https://www.flickr.com/photos/cris1501/4097929327/>. Acesso: 03/07/2017.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, R. (Org.) **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Secad/MEC, 2005, p. 39-62.

INMETRO. Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia. **Protetor Solar**. Disponível em: <http://www.inmetro.gov.br/consumidor/produto/s/protetorsolar.asp#normas>. Acesso em: 19/08/2016.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. Brasília: Ipea, 2011.

LINARDI, F. **Protetor solar**: egípcios e gregos tinham curiosas maneiras de filtrar os raios do sol. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/protetor-solar-435825.shtml>. Acesso em: 25/08/2016.

LIMA, M. E. O; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004.

LUZIN, R. M. Metodologias para verificação da estabilidade térmica e fotoelétrica de estruturas absorvedoras de radiação UV. 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Química). Goiânia-GO: UFG, 2011.

MELO, M. R.; FONSECA, A. P. N. D. Desenvolvimento de uma loção fotoprotetora, avaliação da estabilidade e determinação *in vitro* do FPS. **Perquirere** (Unipam), v. 1, p. 81-97, 2012.

MILESI, S. S.; GUTERRES, S. S. Fatores determinantes da eficácia de fotoprotetores. **Cadernos de Farmácia**, v. 2, n. 18, p. 81-87, 2002.

NASCIMENTO, L. F.; SANTOS, E. P.; AGUIAR, A. P. Fotoprotetores Orgânicos: Pesquisa, Inovação e a Importância da Síntese Orgânica. **Revista Virtual de Química**, v. 6, n. 2, p. 190-223, 2014.

PEREIRA, J. M. N. Colonialismo, racismo, descolonização. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 2, 1978.

PINHO, J. J. R. G.; FREITAS, T. S.; PINHO, D. J. M. R.; ALVES, M. S.; SOUSA, O. V.; Determinação do fator de proteção solar *in vitro* de produtos magistrais na forma de gel. Avaliação dos aspectos sensoriais e físico-químicos. **HU Revista**, v. 40, n. 1 e 2, p. 81-88, 2014.

TOFETTI, M. H. F. C.; OLIVEIRA, V. R. A importância do uso do filtro solar na prevenção do fotoenvelhecimento e do câncer de pele. **Revista Científica da Universidade de Franca**, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.

RETONDO, C. G.; FARIA, P. **Química das sensações**. Campinas-SP: Átomo, 2014.

ROMÃO, J. M. Os séculos XX e XXI: o caminho em direção à igualdade. In: CARDOSO, P. J. F.; RASCKE, K. L. (Org.) **Formação de professores**: produção e difusão de conteúdos sobre História e Cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis-SC: Dioesc, 2014. p. 225-242.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC-Secad, 2005. p. 39-67.

SANTOS, N. J. V. **A desigualdade no “topo”**: estratificação racial e o efeito da “cor” sobre os rendimentos de empregadores negros e brancos no Brasil. 2016. 202f. Tese (Doutorado em Sociologia). Goiânia-GO: UFG, 2016.

SEPÚLVEDA, B. T.; DURÃES, S. J. A. Raça e estratificação no Brasil. CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES. Niterói-RJ: Aninter-SH/PPGSD-UFF, 2012.

SILVA, C. S. **Fotoproteção**: um cuidado para todos os tipos de pele. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Farmácia). Criciúma-SC: Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2009.

SILVA, M. L. da. Ciência, raça e racismo: caminhos da eugenia. In: SILVA, M. L. da (Org.) **Ciência, raça e racismo na modernidade**. Santa Cruz do Sul-RS: Edunisc, 2009a, p. 13-62.

SILVA, A. L. A.; SOUSA, K. R. F.; SILVA, A. F.; FERNANDES, A. B.; MATIAS, V. L.; COLARES, A. V. A importância do uso de protetores solares na prevenção do fotoenvelhecimento e câncer de pele. Revista **Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 2, p. 1-8, 2015.

SILVA, R. R.; MACHADO, P. F. L.; ROCHA, R. J.; SILVA, S. C. F. A luz e os filtros solares: uma temática sociocientífica. **Revista Virtual de Química**, v. 7, n. 1, p. 218-241, 2015a.

SILVA, J. P.; ALVINO, A. C. B.; SANTOS, M. A.; SANTOS, V. L. L.; BENITE, A. M. C. TEM DENDÊ, TEM AXÉ, TEM QUÍMICA: Sobre história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de química. **Química nova na escola**, v. 39, p. 19-26, 2017.

SODRÉ, M. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

TRINDADE, A. L. **O racismo no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: FGV /Iesae, Dissertação de Mestrado, 1994.

XAVIER, J. T. P.; XAVIER, P. A. M. A invenção e a reinvenção do estereótipo dos afrodescendentes: o papel da ciência, dos cientistas e dos meios de comunicação na formação e articulação do discurso da intolerância. In: KUNSCH, M. M. K.; FISCHMANN, R. (Org.) **Mídia e tolerância: a ciência construindo caminhos de liberdade**. São Paulo: USP, 2002.

YAMAGUCHI, Y.; BEER, J. Z.; HEARING, V. J. Melanin mediated apoptosis of epidermal cells damaged by ultraviolet radiation: factors influencing the incidence of skin cancer. **ArchDermatol Research**, v. 300, p. 43-50, 2007.

SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

Manifestações do Golpe na Educação¹

Entrevistada: Silvana Aparecida de Souza²

Adriéli Volpato Craveiro³

Adriéli: Há uma face do golpe também para a área da educação? Quais os fatos decorrentes do golpe para a área da educação, no rol das políticas sociais?

Silvana: Sim, um golpe não é isolado apenas para uma área. A primeira manifestação para a área da educação, referente ao golpe que ocorreu no Brasil em 2016 e ainda está em curso, foi com o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241, que previa o congelamento dos

1 Trata-se de entrevista elaborada com base em palestra ministrada no Simpósio Democracias golpeadas: política, sociedade e economia em tempos de retrocessos, em 23 de maio de 2018, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), em Foz do Iguaçu, sob coordenação da professora Renata Peixoto.

2 Pedagoga, doutora em Educação pela USP; pós-doutora em Política Social pela UnB. Professora do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: sasouzaunioeste@hotmail.com.

3 Assistente social do Ministério Público Estadual do Paraná e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Unioeste.

gastos sociais do poder público por vinte anos, que se chamou “PEC da Morte” e depois foi aprovada como Emenda Constitucional 095, de 2016. Esta foi uma das coisas mais impactantes no que diz respeito ao golpe na educação.

Qual é o problema dessa Emenda Constitucional no que diz respeito ao direito à educação como parte do conjunto dos direitos sociais instituídos constitucionalmente?

A questão é que o Brasil desenvolveu o marco legal a partir da Constituição Federal de 1988 de ampliação do direito à educação. Então, em 1988 a Constituição aprovou que a educação obrigatória seria o Ensino Fundamental (EF), que era de oito anos de duração. Depois disso, o EF foi ampliado para nove anos e a educação obrigatória foi ampliada dos quatro aos 17 anos de idade do estudante. De 1988 para cá foi construído um movimento de reforma do sistema educacional, de aumento da escolarização obrigatória, com a meta de que a educação obrigatória se expandisse para toda a Educação Básica.⁴

Portanto, pode-se dizer que o espírito da reforma educacional que estava em curso no Brasil desde a Constituição de 1988 era de que toda a Educação Básica passasse a ser obrigatória, não mais apenas da primeira à oitava série, como se dizia antigamente, do EF, mas, do zero aos 17 anos de idade.

Passar de oito para 17 anos de escolarização obrigatória significa, no mínimo, que você tem que ter o dobro de recurso financeiro para atender o dobro de anos escolares da população na idade da escolarização obrigatória. Não bastasse isso, na EI você tem maior necessidade de um atendimento em tempo integral, e uma educação que, portanto, terá um custo muito maior do que, por exemplo, o EM que funciona no Brasil em tempo parcial e, às vezes, conjugando prédio com o EF. Isso quer dizer que o custo mais alto deveria ser a EI, pois o tempo maior de permanência da criança no Centro de Educação Infantil aumenta sobremaneira os insumos que essa permanência maior implica.

4 A Educação Básica no Brasil compreende a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM).

Esse movimento de ampliação da escolarização obrigatória tinha que vir acompanhada, e veio em certa medida, de uma expansão dos recursos financeiros para isso também. Então, o Brasil tinha acabado de aprovar a expansão para quatro a 17 anos (não de zero ainda, esse seria o movimento seguinte): o primeiro movimento foi passar o EF de oito para nove anos. O segundo movimento foi passar de quatro para 17 anos. O terceiro movimento seria de zero a 17 anos. Isso vinha sendo gradativo.

Quando essa meta dos quatro aos 17 anos tinha que começar a ser implementada, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que seria executado de 2014 a 2024. Mais um plano com projeção para ser cumprido em um prazo de dez anos, com muita dificuldade, pois, o plano anterior já não tinha sido cumprido por razões econômicas ou de prioridade político-financeira. Para a consecução desse novo plano foi feita uma pactuação com a sociedade civil, sobretudo com a área de saúde, de que o dinheiro novo para atender novas demandas da educação e da saúde viria da exploração do Pré-sal.⁵ Ou seja, não se tirou dinheiro da segurança, do meio ambiente ou de outra área, mas se apontou uma possibilidade real e concreta que o Brasil tinha da expansão arrecadadora da União, que seria um recurso novo que serviria para cobrir aquela tradicional e antiga bandeira que toda a sociedade brasileira empunhou, de investimento de 10% do PIB para a educação. Nós tínhamos 4,8, subimos para 5,2, depois para 5,4, precisávamos quase dobrar esse recurso da educação para atingir os 10% do PIB para que toda criança de quatro anos estivesse na Educação Infantil e todo jovem até 17 anos permanecesse matriculado no Ensino Médio.

Um esclarecimento é que, segundo as normativas brasileiras, quando o Poder Legislativo ou mesmo o Executivo cria uma nova despesa, por lei (e essa ampliação é obrigatória por lei), tem que se apontar de onde vem o recurso e foi apontado como sendo da exploração do Pré-sal.

5 Pré-sal é a denominação que se deu às áreas na costa brasileira nas quais há petróleo em mar profundo, pois é precedida de uma camada de sal.

Foi esse movimento que a Emenda Constitucional 095/2016 interrompeu brutalmente. Com todas as dificuldades que já estávamos tendo da questão da crise do Pré-sal que a chamada Operação Lava-Jato trouxe, e aqui cabe um parêntese: essa coisa toda da escolha da Petrobras como aparentemente a única empresa brasileira onde há corrupção. Uma campanha midiática, uma campanha do Judiciário, uma campanha política muito forte de destruição da Petrobras, e toda a crise que estamos vivendo em função da queda do valor do barril do petróleo fez com que depois do golpe também mudasse a pactuação que o governo brasileiro fez com as empresas que são exploradoras do petróleo, no caso do Pré-sal no Brasil. E fez com que da situação que nós tínhamos da possibilidade de um recurso novo gigantesco, pactuado entre a área da educação e da saúde, chegássemos a situação na qual esse recurso se extinguisse. Porque com a entrada do governo Temer e José Serra como Ministro de Relações Exteriores, eles repactuaram o modelo de exploração, dando mais vantagens às empresas exploradoras, alegando que a queda do valor do barril do petróleo no mercado internacional, no mercado financeiro, na bolsa, fazia com que essas empresas agora tivessem prejuízos. Então, na nova configuração no governo Temer, as empresas passaram a ter uma margem muito maior do resultado da produção do Pré-sal.

O que aconteceu então com a meta de destinar o 10% do PIB para a educação, tão pleiteada à época pelos movimentos sociais, uma das lutas mais destacadas no século no que tange à política social?

A meta de atingir 10% do PIB brasileiro de investimento em educação ainda existe como lei aprovada no Congresso Nacional, mas infelizmente parece inalcançável, se não houver uma grande mudança nas prioridades do próximo governo federal, pois o atual aprovou uma Emenda Constitucional que congela por vinte anos os recursos da área social, dentre elas a educação. Isso quer dizer que esses recursos só podem crescer, de ano a ano, durante esses vinte anos, o valor equivalente à inflação oficial. Isso significa que todo o sistema educacional brasileiro que tem que criar milhões de novas vagas para crianças e jovens, não tem como fazer isso, pois, vaga

nova significa recurso financeiro novo e a Emenda 95/2016 obriga a manter o mesmo recurso por vinte longos anos.

Sabemos que manter o mesmo gasto com o mesmo número de alunos já é muito difícil porque há um crescimento vegetativo da folha de pagamento: os profissionais se aposentam, entram novos, e tem um aumento, mesmo se continuar com o mesmo número de atendimento, pois vai haver um aumento das despesas, como, por exemplo, a necessidade de manutenção de prédios e equipamentos, em função da depreciação, investimentos na recomposição dos equipamentos e assim por diante.

Então, a meta de vinte anos sem aumento dos recursos para a área social significa a impossibilidade de aumentar o atendimento, significa a impossibilidade de cumprir a lei da ampliação da educação obrigatória vigente no Brasil a partir de 2016.

Isso já é muita coisa, a ponto da entidade, da qual eu faço parte inclusive, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ter entrado junto à ONU com uma denúncia contra o presidente ilegítimo Michel Temer, dizendo que ele viola o direito da criança pequena à educação, porque esse congelamento faz com que milhões de crianças no Brasil não tenham de fato o acesso à EI que compreende a faixa do zero até completar cinco anos de idade.

A luta no plano internacional para tentar garantir o direito à educação, que é um dos componentes da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é um mecanismo que a gente encontra nesse momento de tentar garantir o direito da população, quando internamente tenta-se de todas as formas mobilizar e não se consegue romper o cerco do Estado policial, do Congresso Nacional dominado pelos interesses econômicos ruralistas, do agronegócio, do latifúndio. Então se recorre às instâncias internacionais e é isso que está se tentando nesse momento, que se consiga demonstrar internacionalmente que o Brasil seja punido pelo fato de que essa Emenda Constitucional impede o direito da criança pequena à escola.

As restrições atuais ao desenvolvimento das metas educacionais fixadas pelo PNE e as legislações pertinentes estão limi-

tadas aos recursos financeiros? Ou há outras manifestações do golpe na educação?

Absolutamente. Não menos importante foi a questão de que, quase que em seguida de Temer assumir por meio de um golpe parlamentar a Presidência do país, sua equipe do MEC (Ministério da Educação) revogou, por meio da Portaria 981, de 26 de agosto, uma também Portaria Ministerial do governo de Dilma Rousseff que criava o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb). Esse sistema, impunha compromissos ao governo federal na organização do sistema nacional de educação, na execução do PNE, dentre outras responsabilidades e formas de controle social.

Mas tem também a reforma do EM, que é absurda, uma reforma de iniciativa de alguém que nunca pôs o pé em uma escola real e concreta, porque para qualquer pessoa que você perguntar nesse país: “olha, se não tiver recurso para tudo e se a gente quiser ofertar escolarização em tempo integral em apenas uma etapa da escolarização brasileira, qual que você acha que tem que ser primeiro?” Todos vão dizer que é a EI, pelo fato de que a maioria das mães trabalham e é muito mais difícil resolver a questão de onde deixar uma criança de um, dois, três, quatro anos, do que de um adolescente de 16, 17 anos, na ausência da mãe.

É um absurdo, é na verdade um crime, uma reforma educacional em um país de sistema de educação precário, no qual as crianças revezam (umas saem da escola ao meio-dia para que as outras entrem no período da tarde), você colocar por medida provisória uma reforma educacional, com um debate açodado no Congresso Nacional, que ignorou e atropelou o outro debate da reforma do EM que estava lá empacado há anos. Daí, se decide que o EM seria integral!!! O EM integral provavelmente causa mais evasão do que a que já temos hoje.

As matrículas no EM já estão diminuindo no Brasil. Não por uma mudança na pirâmide da idade dos brasileiros, como é o caso da EI, mas porque os jovens nunca evadiram tanto do EM como nos últimos cinco anos, provavelmente por falta de expectativas de mudança econômica em suas vidas, combinada com a necessidade de ir cedo para o mercado de trabalho, pois os estudantes de EM que

estão evadindo são dos estratos mais pobres da população brasileira. Então, esta evasão hoje é assustadora no Brasil, e se torná-lo integral aí sim vai ser muito maior, porque os jovens que estudam à noite e trabalham durante o dia, não vão poder estudar em tempo integral e vão, portanto, evadir da escola e não do trabalho – pois trabalho é sobrevivência. Tem também os que precisam cuidar dos irmãos menores para a mãe poder ir trabalhar. Qual das atividades que se imagina que eles vão abandonar: cuidar dos irmãos ou estudar em um EM de tempo integral?

Então, a coisa mais irracional que o ser humano pode pensar em um país que tem a pobreza que tem o Brasil, é a oferta do EM em tempo integral, antes da Educação Infantil, o EF. É irracional, não tem o menor cabimento. Mas, isso na verdade é o canto da sereia para convencimento das pessoas a favor dessa reforma e com a utilização de uma gigantesca campanha midiática que deve custar bilhões, dinheiro este que se houvesse algum bom senso, poderia ser utilizado na oferta educacional ao invés de campanhas publicitárias.

Além disso, essa reforma é um engodo, pois não há até agora nenhum movimento neste país no sentido de que passe a ter escolas de EM em tempo integral. Isto é fato! Ninguém está vendo um prédio escolar sendo construído. Além disso, a própria EC n. 95 impede qualquer novo investimento; é uma reforma esquizofrênica, tendo uma lei que proíbe e outra que libera completamente. E a realidade concreta está mostrando: não tem nenhuma escola em tempo integral sendo construída no país para cumprir essa tresloucada Reforma do Ensino Médio.

Uma escola de EM em tempo integral tem que ter alojamento, refeitório, lugar para descansar, armário para guarda e troca de roupa, chuveiro para tomar banho e o que mais for necessário para atender as demandas de aulas em salas e as esportivas no pátio. E não tem nada disso acontecendo no Brasil. Teria também que contratar milhares de novos professores: também não tem esse movimento, muito pelo contrário. Uma mentira sem tamanho, uma campanha midiática que despeja dinheiro na imprensa, dinheiro este gasto para convencer as pessoas de que essa reforma é boa, como se as pessoas tivessem

escolha, como se fossem haver vários itinerários formativos para os estudantes escolherem nas escolas públicas. Só terão essas escolhas nas escolas privadas, senão não teriam aprovado a EC n. 95/2016.

Além disso, é preciso pensar que mesmo essa reforma absurda do EM, que, inclusive está “congelada” – pois o próprio governo Temer paralisou o movimento da implantação da reforma – mesmo que seja com 40% a 60% da carga horária à distância, e com professores sem formação em licenciatura, assim por diante. Mesmo assim, exige investimento do MEC de regulamentar, de informar, de regular, de instruir os sistemas. Não é tão simples e provavelmente este seja um dos motivos por essa reforma estar paralisada.

Dentre os pontos de insatisfação se encontra a fixação de conteúdos comuns. Por que é tão problemático esse assunto?

Outra coisa que aconteceu foi a aprovação da tal BNCC, que é a Base Nacional Curricular Comum. Trata-se de uma reforma curricular. O Ministério aprovou, no final do ano passado, essa base curricular que é esvaziada de conteúdo científico na escola, que é fortalecida de aspectos comportamentais, é uma base curricular que mais define uma concepção comportamental, da cultura da paz, de certa concepção de solidariedade, que, na verdade, é um esvaziamento de conteúdo e uma tentativa de apassivamento da população. Também muito atrelada ao Ideb, que é uma avaliação que se faz do sistema escolar que só avalia o Português e a Matemática, o que por si já é um problema, pois desvaloriza todas as outras áreas como História, Geografia, Física – a ênfase é sempre no Português e na Matemática. Outras estão sendo excluídas, mesmo, como Educação Física, Espanhol, Filosofia, Sociologia, Artes.

Mas, o pior é a valorização de uma ignorância muito grande no país que está crescendo e que tem vários nomes. Exemplo: Movimento Brasil Livre, Escola sem Partido, que são movimentos muito fortalecidos no MEC, basta vocês lembrarem que a primeira visita que o Ministro da Educação Mendonça Filho recebeu foi a de Alexandre Frota [ator], logo após sua posse, “grande intelectual, grande pensador da educação brasileira”. Este mesmo governo

excluiu completamente os conceitos de identidade de gênero e orientação sexual dessa mesma Base Curricular.

Estas expressões, estes debates, em um país onde cada vez mais os índices de mortes de mulheres, negras, homossexuais, transexuais têm aumentado, assim como tem aumentado o índice de violência, sobretudo, contra as mulheres da classe trabalhadora, sobre determinados grupos, estão sendo progressivamente proibidos na escola, o mais importante espaço de socialização das novas gerações de brasileiras e brasileiros. Neste novo marco, a escola fica impedida de tocar nestes assuntos; os professores ficam agora temerosos de chamar a atenção de uma criança que manifeste uma atitude de preconceito contra algum homossexual, por exemplo, porque estão aprovando leis, em cada Câmara Municipal desse país, proibindo a professora de dizer a palavra “gênero”, sob pena dela sofrer sanções administrativas que podem chegar à demissão. As professoras e os professores deste país, que sempre foram pessoas próximas à comunidade escolar, estão sendo transformadas por esse governo em criminosos, como pessoas contra a comunidade e as famílias.

Os inúmeros questionamentos sobre as políticas educacionais a partir do golpe envolvem também as instâncias de controle social da política educacional. Você poderia nos explicar o episódio envolvendo o Fórum Nacional de Educação?

Sim, este é mais um fato importante, no golpe. O Fórum Nacional de Educação (FNE) tinha, dentre outras atribuições, a de elaborar o texto-base para a Conferência Nacional de Educação (Conae), que passou a ocorrer por força de lei no Brasil, de quatro em quatro anos, a partir de 2010. Isso quer dizer que, agora em 2018, terá de ocorrer uma Conae. Sendo assim, em 2017 o FNE elaborou uma proposta de texto-base e encaminhou ao MEC, que, não concordando com o conteúdo, mudou as atribuições do FNE, e, se não bastasse isso, mudou sua composição, diminuindo a participação de diversos segmentos científicos, da sociedade civil organizada e do movimento estudantil, aumentando, assim, a proporcionalidade de segmentos alinhados ao governo. A consequência foi que esses segmentos que tiveram sua participação reduzida se recusaram a indicar representantes na nova

composição desequilibrada contra os movimentos de defesa da classe trabalhadora. Assim, foi criada a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape), que congregou os setores da sociedade que julgam que a Conae 2018 tornou-se uma Conferência “chapa branca”, como se diz no movimento sindical.

Por último, ainda houve o episódio da censura a um artigo escrito por três técnicos do Inep e publicado em uma revista científica, também do Inep, artigo esse avaliado pelo Comitê Científico dessa mesma revista e cumprindo todas as exigências da publicação. Ocorre que o artigo tratava do Sinaeb, que, conforme dito antes, tinha sido revogado pelo governo golpista de Michel Temer. O artigo chegou a ser publicado na página da revista, mas foi retirado (acho que) dois dias depois de sair a edição. Estes são, assim, os episódios mais destacados do golpe na educação.

SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

A educação para além do capital

Education beyond capital

Juliana Iglesias Melim¹

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

As reflexões contidas em *A educação para além do capital* foram sistematizadas por István Mészáros para a conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado na cidade de Porto Alegre/RS, no ano de 2004. No entanto, ainda que mais de dez anos tenham se passado, as contribuições ali publicadas permanecem atuais e com fortes indicações para que possamos refletir criticamente sobre

1 Assistente social, docente do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestre em Política Social (Ufes) e doutora em Serviço Social (UFRJ). Pesquisadora do Grupo de Estudos Fundamentos da Teoria Social Crítica, Serviço Social e Política Social – Interfaces e tutora do Programa de Educação Tutorial (PET Serviço Social/Ufes).

a educação no capitalismo, sua relação com o trabalho alienado e a necessidade das lutas sociais da classe trabalhadora.

Mészáros resgata o pressuposto marxista de que é o trabalho que funda as condições de existência material e espiritual dos homens. Essa escolha pela centralidade do trabalho se orienta, no plano teórico, a partir do reconhecimento do trabalho, no seu sentido ontológico, como fundante do homem em seu processo de socialização, bem como do trabalho alienado, como algo inerente ao capitalismo em suas diferentes fases.

Esta concepção também irá sustentar a tese que atravessa todo o livro de que a educação é uma mediação secundária/ou de segunda ordem, necessária para a reprodução social. Desta forma, a natureza da educação está diretamente vinculada aos rumos do trabalho. Um sistema societário que se apoia no antagonismo entre trabalho manual e trabalho intelectual, na subsunção formal e real do trabalho ao capital e na divisão de classes, irá exigir a presença de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso aos meios para sua realização, e, ao mesmo tempo, a socialização de valores que permitam a sua reprodução. Nesse caminho, o autor vai demonstrar a relação da educação com o trabalho, com o qual compartilha, na sociedade capitalista, entre tantas coisas, a alienação.

Na primeira parte do livro, Mészáros se dedica a explicar aos leitores, a partir de citações de Paracelso, José Martí e Karl Marx, a urgência de se instituir uma mudança radical nas estruturas da sociedade capitalista capaz de nos levar *para além do capital*.²

Mészáros afirmará que uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente ruptura com a estrutura social capitalista produtora e reprodutora da exploração e das

2 Cabe aqui destacar as polêmicas que este debate impulsiona no campo do próprio marxismo. A afirmação da necessidade de ir *para além do capital* está ancorada em uma determinada teoria de transição revolucionária, densamente problematizada por István Mészáros naquela que consideramos sua principal obra “Para além do capital” (2002). Para conhecermos de forma mais apurada o debate dessas polêmicas Cf. MACHADO, G. **István Mészáros e a Teoria do Socialismo em um só país**. Disponível em: <<http://teoriaerevolucao.pstu.org.br/istvan-meszaros-e-o-socialismo-em-um-so-pais/>>. Acesso em: 02/06/2018.

desigualdades de classe. Com nitidez, nos chama atenção para o fato de que as determinações do sistema do capital são irreformáveis – “o capital é irreformável porque sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível”. (2008, p. 27).

Estas considerações nos permitem avançar na análise de que o principal nexos que liga trabalho e educação no capitalismo é a mercadoria. O que traz a unidade dialética desses processos é a lógica da mercadoria, tal qual formulada por Marx, visto que, trabalho e educação não são mercadorias, mas se tornam nesta sociedade. A educação tornou-se uma peça importante do processo de acumulação e valorização do capital, à medida que, assim como o trabalho, também foi transmutada em mercadoria. Tornou-se protagonista no estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução da exploração e das desigualdades de classe. Tornou-se mecanismo de manutenção e reprodução deste sistema. Nesse lastro sua função tem sido garantir a conformidade e a concordância tanto quanto for possível dentro dos seus limites institucionalizados.

Nesse caminho, Mészáros seguirá desenvolvendo forte crítica às perspectivas liberais/reformistas no campo da educação, travando debates especialmente com Adam Smith e Robert Owen. Para nosso autor as soluções não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais, pois mesmo aquelas alterações apenas reguladas por legislações sociais podem ser totalmente convertidas em regras e normas que atendam, prioritariamente, aos interesses do capital.

[...] a educação formal não é força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. [...] Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. (2008, p. 45).

No segundo momento do livro, Mészáros ao retomar Paracelso reafirmará que a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juven-

tude até a velhice. A questão que apresentará aos leitores é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?

Nesse momento, o autor se apoia nas formulações de Gramsci (1957)³ para explicitar que pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano nos exigirá a superação da lógica desumanizadora própria do capital. Irá exigir o fim da separação entre *homo faber* e *homo sapiens*. A educação, para além do capital, deve andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. E, nessas trilhas, não há espaço para reformismos, pois o capital é irreformável.

Para que se possa chegar a esta conclusão, as linhas que se seguem em *A educação para além do capital* salientam que apenas a mais ampla das concepções de educação pode nos ajudar. Mais uma vez, Mészáros recorrerá a Gramsci⁴ contrariando concepções estreitas cuja finalidade é a defesa de uma educação direcionada para os trabalhadores, de forma a mantê-los no trabalho alienado.

Por fim, o livro trata da educação como ‘transcendência positiva da autoalienação do trabalho’, reconhecendo que vivemos em condições objetivas que desumanizam, alienam e subvertem, de forma fetichista, o real estado de coisas dentro da consciência (reificação). Alterar essas condições pressupõe uma ação consciente em todas as dimensões e em todos os níveis da nossa existência individual e social. Concordando com Marx em sua obra *A miséria da filosofia*, nosso autor ressalta que os seres humanos devem mudar totalmente

3 GRAMSCI, A. **A formação dos intelectuais**. Londres: Lawrence and Wishart, 1957.

4 Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um ‘filósofo’, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção de mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto *contribui para manter ou mudar a concepção de mundo*, isto é, estimular novas formas de pensamento. (GRAMSCI, 1957, p. 121).

as condições de sua existência econômica e política, e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser. Nesse sentido, nos permite considerar que a raiz de todas as formas de alienação no capitalismo está na alienação do trabalho. Logo, somente pelo trabalho e pela condição de trabalhadores que é possível superar a alienação com uma mudança radical das condições objetivas da vida, e, por conseguinte, superar “toda a nossa maneira de ser”.

Desta forma, todo ser social contribui de uma maneira ou de outra, para a configuração de uma concepção de mundo predominante. A tarefa histórica, portanto, é a destruição e a superação do capitalismo e não apenas a sua negação. A finalidade da educação será, assim, força motriz, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas do sistema de produção e a reprodução das injustiças de classe, como para o que o autor denomina de “automudança” consciente dos indivíduos convidados a materializar a criação de uma ordem social radicalmente diferente. Para tanto, dois conceitos devem ganhar destaque: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora.

Assim, diante do acirramento da crise mundial do capital e das mais bárbaras reações da burguesia para recuperar suas taxas de lucro e manter-se como classe dominante e dirigente, faz-se urgente e necessário que a reação do conjunto da classe trabalhadora articule suas lutas imediatas, por exemplo, a luta pela universalização da educação pública, estatal e de qualidade, com as lutas mais gerais de direção classista que tenham como horizonte a superação da ordem vigente. Desse modo, pensar e lutar por uma educação *para além do capital*, libertária e livre das amarras da exploração e das desigualdades, implica em pensar e lutar por uma sociedade onde o trabalho também seja livre e expressão da verdadeira essência humana. Isso posto, Mézáros, no campo da tradição marxista, condenará mentalidades fatalistas e reconhecerá que a história é um campo aberto de possibilidades.

SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

A (in)visibilidade das crianças na violência doméstica em Portugal

The (un)visibility of children in domestic violence in Portugal

Catarina Tomás¹

Natália Fernandes²

Ana Isabel Sani³

Paula Cristina Martins⁴

1 Docente do Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação e investigadora do CICS.NOVA.FCSH.NOVA. Doutora em Estudos da Criança, área de especialização em Sociologia da Infância, pela Universidade do Minho. E-mail: ctomas@eselx.ipl.pt.

2 Docente da Universidade do Minho e investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga, Portugal. Doutora em Estudos da Criança, área de especialização em Sociologia da Infância, pela Universidade do Minho. E-mail: natfs@ie.uminho.pt.

3 Docente da Universidade Fernando Pessoa e investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga, Portugal. Doutora em Psicologia da Justiça pela Universidade do Minho. E-mail: anasani@ufp.edu.pt.

4 Docente da Universidade do Minho, Braga e investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga, Portugal. Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho. E-mail: pcmartins@psi.uminho.pt.

Resumo: Nas últimas décadas, o fenômeno da violência doméstica em Portugal tem ganhado uma visibilidade crescente, nos planos social e acadêmico, com enfoque nos direitos dos adultos e especial incidência nos direitos das mulheres. Neste texto, no âmbito do projeto de investigação *Just Child*, procura-se analisar e discutir os lugares das crianças expostas ao fenômeno da violência doméstica em Portugal. A partir da evolução dos quadros jurídico-legais aplicáveis e das políticas públicas, observa-se que as crianças têm ocupado um lugar periférico como vítimas reconhecidas de violência doméstica, face à centralidade dos adultos, geralmente mulheres. Sendo assim, é importante tornar a perspectiva do combate à violência doméstica inclusiva da criança e diferenciada, tendo em vista as suas necessidades específicas, diferentes da vítima adulta. Ressalta-se, contudo, algumas exceções recentes a esta invisibilização, incluindo a área da educação.

Palavra-chave: crianças; violência doméstica; políticas públicas; Projeto *Just Child*.

Abstract: Over the recent decades, domestic violence in Portugal has become socially and academically more visible, especially with a focus on adult rights, namely on women rights. The purpose of this paper, within the *Just Child* project, is to explore the places of children exposed to domestic violence in Portugal. We observe that children have been regarded as peripheral victims of domestic violence, compared to adults, especially women. It is therefore important to make the perspective of combating domestic violence inclusive and differentiated, taking into account children's specific needs, different from the adult victim. Yet, recent developments are exceptions to children's invisibility, particularly in the field of education.

Keywords: children; domestic violence; public policies; *Just Child* Project.

Introdução

A violência doméstica não é recente nem exclusiva de um contexto ou período específicos. É transversal à sociedade nas suas dimensões cultural, social, econômica, histórica e jurídica. Apesar do grande e intenso esforço legislativo e de intervenção, seja por meio de recomendações internacionais, seja por meio de políticas nacionais e da ação das organizações não governamentais, esta problemática continua a revelar uma grande prevalência mesmo nas sociedades contemporâneas, democráticas e defensoras dos direitos

humanos, embora com variações de intensidade de país para país. Além disso, a naturalização das crianças como vítimas indiretas e o seu silenciamento nos discursos e nas práticas (sociais, culturais, educativas e científicas) continuam a marcar o modo como esta problemática é vista e encaminhada.

Em Portugal, é, sobretudo, a partir dos anos 80 do século passado que se identifica a violência doméstica como problema social (DIAS, 1998, 2000). Esse reconhecimento foi acompanhado por políticas públicas e pela produção de conhecimento sobre esta problemática, ainda que o olhar tenha incidido, sobretudo, nas mulheres e muito pouco nas crianças. Os estudos passam a focar, de forma expressiva, na violência entre parceiros íntimos, muito embora outras formas de violência comecem a ser objeto de debate científico e social (p.ex.: sobre idosos, crianças). A emergência, nos anos 90, de conceitos como o da violência de gênero, caracterizada pela violência que é perpetrada exclusivamente contra as mulheres, vem reforçar a invisibilidade da criança como vítima. Independentemente dos alvos mais diretos, esta é uma violência a que outros elementos da família estão expostos. No final da década de 90, surgem em Portugal os primeiros estudos (p.ex.: SANI, 1999) incidindo sobre a criança exposta à violência doméstica dos pais ou cuidadores, também designada por violência interparental. (SANI, 2016).

As reflexões e os dados que apresentamos neste artigo baseiam-se num projeto de investigação intitulado *Just Child*. Este projeto, de natureza interdisciplinar, tem como objetivo estudar o fenómeno das crianças vítimas de violência doméstica em Portugal, contribuindo para a sua revelação, em um primeiro plano; depois, para a definição de modelos de intervenção ajustados e eficazes; e, por último, para o desenho de políticas públicas neste domínio.⁵

5 Membros do projeto Universidade Fernando Pessoa, Porto-PT; Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, PT e CICS.NOVA.FSCH.NOVA. O Projeto *Just Child* decorreu entre 2015-2017, tendo como objetivos: descrever o quadro jurídico estabelecido para a proteção das crianças envolvidas em violência doméstica; caracterizar as políticas públicas portuguesas dirigidas às crianças expostas a violência doméstica; identificar e caracterizar as estratégias e procedimentos adotados para avaliar, intervir e acompanhar o fenómeno, avaliando os seus pontos fortes e fracos e avaliar a sua adequação e eficácia.

Neste artigo, procura-se compreender os lugares das crianças expostas ao fenômeno em análise. A partir da articulação de conhecimentos de várias áreas do saber – psicologia, sociologia e direito – apresentamos um retrato desta problemática, a partir de três lentes: (i) o reconhecimento social do fenômeno e a invisibilidade das crianças; (ii) a regulamentação jurídica relevante; e (iii) as políticas de combate à violência doméstica, o que inclui o papel importante que a escola e os atores educativos assumem na prevenção do fenômeno. As reflexões possibilitam-nos compreender como as crianças se inserem em um jogo de (in)visibilidades e silêncios na análise do fenômeno. No entanto, é possível identificar exceções a esta invisibilidade/silenciamento tendencial, como veremos mais adiante.

Reconhecimento social do fenômeno e a invisibilidade das crianças como vítimas na/da violência doméstica

O gênero e a luta contra o patriarcado têm sido centrais na discussão pública sobre violência doméstica, por parte de instâncias internacionais, de organizações não governamentais⁶ e na produção e desenvolvimento de um *corpus* legislativo. Sem pôr em questão a sua relevância, assumimos, neste artigo, outro enfoque na análise da violência doméstica – a dimensão geracional, ou seja, a (re)descoberta da infância no âmbito desta problemática.

Desde sempre, as crianças têm testemunhado ou sido envolvidas em contextos de violência doméstica. Não obstante, demorou-se a assumir em termos públicos, não só os lugares e os papéis que assumem nestas relações, mas também como se gere a sua condição de vítimas e a reclamação dos seus direitos. De fato, o fenômeno, nos últimos anos, tem assumido uma visibilidade pública e acadêmica significativas, podendo ser identificada uma heterogeneidade conceitual e epistemológica, principalmente a partir das áreas do direito, da psicologia e da sociologia que, trazendo para a análise contributos diferenciados, continuam, em nossa opinião, a colocar

6 Ações desenvolvidas pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Gênero (CIG) e pela *Associação Portuguesa de Apoio à Vítima* (APAV).

como central o enfoque nas mulheres, silenciando e subalternizando, entre outros coletivos, as crianças.

Portugal, tendo acompanhado esse percurso internacional, assistiu a um reconhecimento da violência doméstica como crime, com uma crescente visibilidade na esfera pública, traduzida em um claro aumento das denúncias, como veremos mais adiante.

Na maioria dos países europeus, as políticas de combate à violência doméstica têm passado por uma forte aposta na mudança legislativa e pela assunção da necessidade de investimento na prevenção, assumindo a escola como epicentro para a formação e intervenção nesta área.⁷ Se até há alguns anos, a maioria dos países tendia a negligenciar a existência deste fenômeno, atualmente podemos afirmar que é uma prioridade, acompanhado por políticas dirigidas à prevenção, à criminalização, ao apoio, destinado sobretudo às mulheres, e ao desenvolvimento de políticas de sensibilização na área da educação. A publicação de um conjunto de referenciais para vários grupos profissionais, como os/as professores/as (CIG, 2015a, 2015b, 2015c; CNPDPCJ, [s.d.]) é exemplo disso.

Quanto ao percurso feito em Portugal, no que diz respeito à compreensão e intervenção no fenômeno da violência contra as mulheres, não se pode deixar de assinalar como significativo, restando, contudo, um longo percurso para proteger todas as vítimas envolvidas em contextos de violência doméstica.

Não obstante, a mutação acelerada na regulamentação jurídica nesta matéria foi e continua a ser desigual quando se trata de adultos e de crianças. A centralidade continua a ser nos primeiros. Esta dupla dinâmica de análise dos lugares das crianças na violência doméstica é fundamental não só para a identificação das complexas relações de poder existentes, das diversas formas de opressão, das desigualdades e da discriminação da infância, mas também no contributo que pode levar à redefinição de políticas públicas mais adequadas e eficazes a essa complexidade.

7 Recentemente a Secretaria de Estado para a Cidadania e a Igualdade anunciou a criação de um grupo de trabalho com o Ministério da Educação para promover nas escolas competências que evitem comportamentos de violência doméstica.

A questão que aqui se coloca é a de saber como poderemos planejar estratégias e ações para crianças no contexto familiar, de forma a recolocar as crianças enquanto sujeitos ativos (JAMES; PROUT, 1997). Trata-se de uma dimensão central neste texto. Como Singly (2004) refere, não se pode negar a mudança de status da criança, o que significa a emergência de uma nova imagem de família, mais democrática, onde o grupo social das crianças tem agora a possibilidade de assumir visibilidade social e científica no exercício dos seus direitos, nos vários contextos sociais onde se move (família, centro de educação infantil, escola, cidade etc.).

Considerando que a dimensão formal deste exercício se encontra em vários documentos jurídicos, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), ratificada por Portugal, em setembro de 1990 (Resolução da Assembleia da República nº 20/90, de 12 de setembro) assume especial menção. A Convenção, vista como a Carta Magna dos direitos das crianças, enuncia, pelo menos em seis artigos, os aspetos centrais nesta discussão: (i) no preâmbulo, identifica a família como “elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e, em particular, das crianças”; (ii) no art. 7º, defende o direito da criança conhecer os seus pais e de ser educada por eles; (iii) no art. 16, o direito à salvaguarda da sua intimidade, proteção contra intromissões arbitrárias ou ilegais na vida privada e na da família; (iv) no art. 20, defende, ainda, o direito da criança em um nível de vida suficiente, dependente, em primeiro lugar, das respostas desenvolvidas pelos pais e, caso estes não tenham possibilidades ou disponibilidades, uma responsabilidade alargada aos Estados-Parte, no sentido de apoiarem a família na realização deste direito; (v) no art. 9, defende o direito de a criança não ser afastada dos seus pais, a menos que o seu interesse superior seja posto em causa, nomeadamente em situações de risco para a sua integridade física e moral; (vi) no art. 21 defende a criança poder ter proteção alternativa, nomeadamente através da sua colocação em outros agrupamentos familiares, defendendo-se, contudo, no art. 10, o seu direito à reunificação familiar.

Contudo, a Convenção não diz como se atingem esses objetivos, o que dificulta, entre outros fatores, a transformação das normas jurídicas em práticas sociais.

Consideramos, ainda, pertinente, apresentar nesta sequência, a Convenção de Istambul, documento do Conselho da Europa para a prevenção e o combate à violência contra as mulheres e à violência doméstica, ratificada por Portugal, em janeiro de 2013 (Resolução da AR nº 4/2013, de 21 de janeiro).

Neste documento encontram-se referências às crianças em alguns dos seus artigos. Entre elas, há o reconhecimento formal das crianças como vítimas da violência doméstica protagonizada pelos adultos, o que se apresenta como uma conquista de direitos para este grupo social, no quadro do fenômeno que neste texto se analisa. No art. 17, alínea 2, é referido que “As Partes desenvolverão e promoverão, em cooperação com atores do setor privado, as competências das crianças, pais e educadores para fazer face a um ambiente de informação e comunicação que dá acesso a conteúdos degradantes de caráter sexual ou violento que podem ser prejudiciais”, assegurando deste modo uma dimensão importante no enfrentamento deste problema, relativa à informação e formação. No art. 26, reserva-se proteção e apoio para crianças testemunhas de crimes de violência doméstica: “As Partes tomarão as medidas legislativas ou outras necessárias para assegurar que, ao oferecer serviços de proteção e apoio às vítimas, os direitos e as necessidades das crianças testemunhas de todas as formas de violência cobertas pelo âmbito de aplicação da presente Convenção sejam devidamente levados em conta”. Finalmente, a Convenção de Istambul salvaguarda, no seu art. 31 que os procedimentos inerentes à custódia, direitos de visita e segurança deverão ter em consideração incidentes de violência cobertos pelo âmbito de aplicação da mesma Convenção.

A regulamentação jurídica da violência doméstica

As influências a várias escalas, internacional, nacional e local, reconfiguraram a moldura legal portuguesa no que a violência doméstica diz respeito (FARO; SANI, 2014; PATRÍCIO, 2014). Não

é possível enunciar aqui todas as alterações que ocorreram no ordenamento jurídico português, mas apenas mencionar alguns marcos que nos parecem importantes para este debate.

Desde o início da década de 2000, tem sido intensa a produção legislativa a fim de combater a violência doméstica. Neste contexto, a partir da análise das mutações que ocorreram no Direito da Família,⁸ entre 1974 e 2010, Pedroso, Casaleiro e Branco (2011, p. 227) caracterizam o quarto período, de 2006 a 2010, como especialmente fértil no que toca a alterações no Direito da Família e das Crianças, destacando a “publicização do crime de violência doméstica”. Parece aqui existir uma relação interessante entre a violência doméstica e a visibilidade tênue das crianças, nesse fenômeno.

É no ano de 2000, por meio da Lei nº 7/2000, de 27 de maio, que assistimos ao início de uma transição jurídica, social e cultural na compreensão do fenômeno. Por meio da promulgação desta lei, o crime de maus tratos ao cônjuge passou a assumir a natureza de crime público, o que significa que o procedimento criminal não está dependente de queixa por parte da vítima, bastando uma denúncia ou o conhecimento do crime, para que o Ministério Público promova o processo. São ausentes quaisquer referências às crianças, como vítimas, quer diretas quer indiretas, nesta problemática.

Com a Lei nº 59/2007, de 4 de setembro, há um agravamento do limite mínimo da pena do crime de violência doméstica por quem, de forma reiterada ou não, infligir maus tratos físicos ou psíquicos, caso os fatos sejam praticados na presença de menores ou no domicílio da vítima. O enquadramento penal abstrato aplicável é de 1 a 5 anos de prisão efetiva. São, também, feitas distinções entre os crimes de violência doméstica (art. 152), o crime de maus tratos (art. 152A) e

8 a) de 1974 a 1978 – a primeira ruptura com continuidades: a democratização do Direito da Família; b) de 1994 a 1995 – a abertura do direito ao processo de desjudicialização do divórcio e de mutação do poder paternal e de adoção, no sentido da promoção do superior interesse da criança; c) de 1998 a 2001 – o reconhecimento pelo Direito português das crianças como sujeitos de direitos; das uniões de fato e continuação do processo de simplificação e desjudicialização; d) de 2006 a 2010 – segunda ruptura com continuidades: a publicização do crime de violência doméstica, a consagração do regime das responsabilidades parentais e a alteração do conceito de casamento”. (PEDROSO; CASALEIRO; BRANCO, 2011, p. 227).

o crime de violação de regras de segurança (art. 152B). Significativa, neste artigo, é a alínea 6, que defende que “Quem for condenado por crime previsto neste artigo pode, atenta a concreta gravidade do fato e a sua conexão com a função exercida pelo agente, ser inibido do exercício do poder paternal, da tutela ou da curatela por um período de um a dez anos.” Pensamos que esta alínea inaugura alguma intencionalidade jurídica no sentido de destacar que as crianças, podendo não ser vítimas primeiras/diretas nas situações de violência doméstica, deverão ser alvo de cuidados especiais no encaminhamento destas situações.

Em 2009, com a promulgação da Lei nº 112/2009, de 16 de setembro, é estabelecido o regime jurídico aplicável à prevenção da violência doméstica, à proteção e à assistência das suas vítimas, sendo revogada a Lei nº 107/99, de 3 de agosto, e o Decreto-Lei nº 323/2000, de 19 de dezembro, que estabelece o quadro geral da rede pública de casas de apoio às mulheres vítimas de violência. No ano de 2013, com a Lei nº 19/2013, de 21 de fevereiro, que estabelece a 29ª alteração ao Código Penal, aprovado pelo Decreto-Lei nº 400/82, de 23 de setembro, e primeira alteração à Lei nº 112/2009, de 16 de setembro, determinou o regime jurídico aplicável à prevenção da violência doméstica, à proteção e à assistência das suas vítimas.

A partir da análise destes marcos, pode afirmar-se que, nas duas últimas décadas, Portugal iniciou uma série de esforços com o objetivo de consolidar as provisões legais na área da violência doméstica. Apesar de a centralidade nos adultos continuar a ser uma marca, no entanto, alguma legislação e uma atenção emergente relativa às crianças, ainda que sempre percebidas como vítimas secundárias/indiretas, começaram a surgir. Esta atenção que lhes é dada pode ser entendida em um quadro mais amplo de discussão associado, entre outros fatores, a um período de *expansão da proteção* (TOMÁS; FERNANDES; SARMENTO, 2011) que Portugal tem vivido desde a década de 90. Para tal, contribuíram aspetos como a reforma do sistema jurídico de proteção às crianças, em 1999, que permitiu, entre outros aspetos, uma separação jurídica das crianças vítimas de negligência ou maus-tratos, colocadas ao abrigo da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99, de 1º de setembro; Ministério do Trabalho e da Solidariedade; Lei nº 142/2015, de 08

de setembro, 3ª revisão) das crianças que cometeram delitos qualificados como crimes (Lei Tutelar Educativa – Lei nº 169/99, de 14 de setembro; Ministério da Justiça) e institui a Comissão Nacional para a Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. É indiscutível que assistimos a uma ampliação do sistema de proteção de base sociocomunitária e de responsabilidade social coletiva, para além da dimensão normativa significativa, apesar da baixa intensidade de concretização das políticas inscritas nestes normativos.

Diversos estudos sociológicos, ao analisarem a democracia e as políticas públicas em Portugal, caracterizam-nas como de baixa intensidade, em áreas como a da justiça (PEDROSO, CASALEIRO; BRANCO, 2011), da saúde (MATOS, SERAPIONI, 2017), da família (CUNHA; 2015) até do combate à pobreza (ESPANHA; 2018). Para além deste fato, o impacto da crise econômico-financeira (2011-2014) sobre o grupo da infância em Portugal foi muito severo, decorrente dos cortes efetuados nas políticas públicas, tal como se pode comprovar através dos trabalhos de Wall et al. (2015), ATALAIA e CUNHA (2017) e BASTOS (2015).

Embora a produção legislativa, na área da violência doméstica, reflita a crescente conscientização pública do fenômeno, o seu enfoque nas crianças é mais lento e recente. A proteção da criança e a promoção dos seus direitos têm se concretizado, desde 1910, em Portugal, em uma série de diplomas legais, com fundamento em vários instrumentos jurídicos nacionais e internacionais (GONÇALVES; SANI, 2013). Porém, em determinadas matérias (p.ex.: violência doméstica) (GONÇALVES; SANI, 2015) e, em certos contextos (p.ex.: Justiça), denotam-se várias dificuldades e contradições, que chocam com a garantia de proteção e exercício pleno dos direitos das crianças. (SANI, 2013).

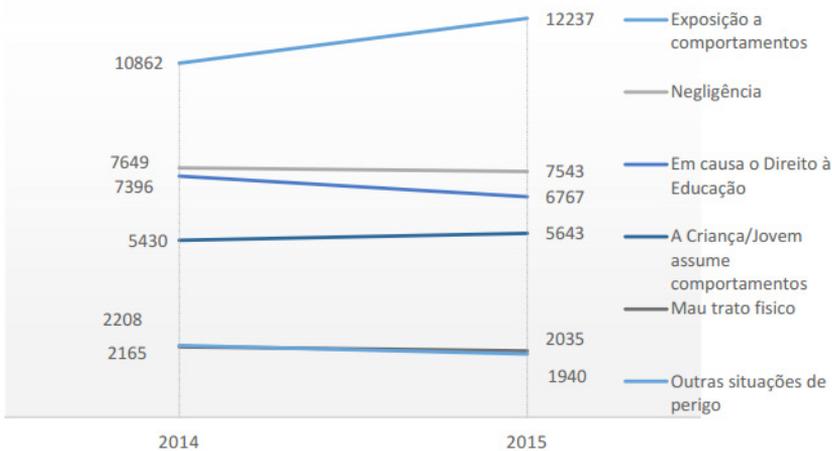
Como poderemos comprovar mais adiante (cf. Ponto 4), a priorização no que diz respeito ao Combate à Violência Doméstica, em Portugal, tem sido feita por meio de resoluções e planos nacionais que caracterizam a ação pública, os quais lentamente começam a tornar visíveis as crianças como vítimas dessa problemática.

Entre as leis e os números

Apesar da inexistência em Portugal de dados concretos que permitam estimar quantas crianças vivenciam em suas casas a violência entre os seus cuidadores, a investigação que tem sido desenvolvida sobre os efeitos na criança da exposição a esta violência (cf. ARTZ et al., 2014; KITZMANN; GAYLORD; HOLT; KENNY, 2003; STURGE-APPLE; SKIBO; DAVIES, 2012), torna evidente o caráter urgente da sua proteção. A violência doméstica é atualmente encarada como um acontecimento disruptivo, promotor de múltiplos riscos para a criança, mesmo quando não é o alvo direto das agressões (SANI; CARDOSO, 2013). A legislação portuguesa reconhece explicitamente o elevado risco de dano e de impacto negativo da violência na vida de crianças, paradoxalmente perpetrada por adultos cuidadores e/ou responsáveis legais que têm o dever de cuidar e proteger, e que, contrariamente, funcionam como modelos de comportamentos negativos, suscetíveis de perpetuar a violência, no presente e no futuro. Trata-se, portanto, de uma questão de natureza familiar, interpessoal e conjugal, mas também educativa, com repercussões individuais e transgeracionais. Entre os vários mecanismos e entidades que asseguram a proteção de crianças e jovens, a lei portuguesa prevê uma resposta social que, envolvendo diversos serviços da comunidade, desenvolve uma relação de parceria com o Estado, em um modelo de promoção e proteção realizado por instituições não judiciárias designadas de Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJs) (Lei nº 142/2015). Com existência desde 1991, as CPCJs visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou eliminar as situações suscetíveis de afetar a segurança, a saúde, a formação, a educação ou o desenvolvimento integral dos mesmos. Desse modo, toda e qualquer situação que, de forma direta ou indireta, afete gravemente a sua segurança ou ajustamento deve ser sinalizada a estas Comissões. A exposição da criança ou jovem à violência doméstica entre os seus cuidadores inclui-se entre as situações de risco que podem comprometer o bem-estar e desenvolvimento da criança. (CNPDPJ, 2016).

De acordo com a Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco (CNPDPJ, 2016), as CPCJs contabilizaram, em 2015, um total de 73.355 casos acompanhados. As situações de perigo majoritariamente comunicadas às CPCJs, sobretudo pelas forças policiais e pelos estabelecimentos de ensino, incidiram na categoria “Exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e desenvolvimento da criança” (31,5%), em que se inclui a exposição de crianças à violência doméstica dos seus cuidadores. Considerando os processos instaurados, nesse ano, foram comunicadas 12.237 novas situações; 10.000 motivaram a instauração de um novo processo e 2.237 a reabertura de um processo arquivado. Comparativamente com outras problemáticas sinalizadas, esta categoria surge, não apenas como a mais frequente, como aquela que sofreu um aumento de denúncias do ano de 2014 para o de 2015 (Figura 1).

Figura 1 – Principais situações de perigo comunicadas às CPCJs, em 2014 e 2015



Fonte: Relatórios de Avaliação da Atividade das CPCJs, 2014 e 2015.

Nos dois últimos relatórios anuais da Comissão Nacional para Crianças e Jovens em Risco [atual Comissão Nacional de Promoção

dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens]⁹, a subcategoria autónoma de risco *exposição à violência doméstica*, inscrita dentro de uma categoria mais abrangente – “Comportamentos que possam comprometer o bem-estar e desenvolvimento das crianças” – passa a ser o indicador mais presente nas sinalizações de risco. Os dados relativos aos anos de 2014 e 2015 demonstram um aumento do número de casos inscritos neste indicador, sendo em 2014 cerca de 10.862 (26,2%) e, em 2015, 12.237 (28,2%).

Se compararmos os últimos cinco anos, tendo por base a análise dos processos instaurados entre 2011 e 2015, e considerando paralelamente outras problemáticas de risco, voltamos a verificar que a categoria de exposição a comportamentos suscetíveis de comprometer o bem-estar e desenvolvimento das crianças se destaca pelo fato de ser a mais expressiva. (Figura 2).

Figura 2 – Principais situações de perigo (comparação de 2011 a 2015)



Fonte: Relatórios de Avaliação da Atividade das CPCJs 2014 e 2015.

A exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e desenvolvimento da criança é, sobretudo, sinalizada pelas forças policiais (CNPDPJCJ, 2016), o que decorre também das orientações específicas de sinalização de casos de menores em risco

9 Disponível em: <<http://www.cnpcjr.pt/>>. Acesso em: 08/03/2017.

adotadas nos procedimentos de atuação das polícias (CNPDPJCJ, 2011; MAI, 2013). Cabe ressaltar que as forças policiais em Portugal, designadamente a Polícia de Segurança Pública (PSP) e a Guarda Nacional Republicana (GNR), têm reestruturado os seus modelos de atuação, de modo a aproximar mais a sua resposta à necessidade do cidadão, tendo prosseguido na qualificação e especialização dos seus técnicos pela formação especializada em problemáticas como a violência doméstica. (MAI, 2013).

Os Relatórios Anuais de Segurança Interna, publicados no âmbito do Sistema de Segurança Interna do Ministério da Administração Interna de Portugal, registram e caracterizam, entre outros dados relevantes para a segurança do país, as denúncias de violência doméstica feitas a estas forças policiais. Nota-se que, no quadro de uma descrição relativamente detalhada desses registros, os relatórios de 2012 a 2014 fazem apenas menção à percentagem de ocorrências registradas em que foi assinalada a presença de menores – respectivamente 42%, 39% e 38% –, sendo este dado omissos a partir de 2015.

4. O lugar das crianças nas políticas de combate à violência doméstica

O percurso de conscientização política e social da problemática da violência doméstica foi lento, deixando ao longo dos séculos marcas dramáticas nas vidas, especialmente de mulheres e crianças. Foi alcançado com a Convenção de Istambul (2011) um ganho civilizacional no que diz respeito à salvaguarda dos direitos das vítimas, essencialmente mulheres. Não podemos deixar de defender que, no que diz respeito à salvaguarda dos direitos da criança, nos parece haver ainda algo mais a acrescentar. Destaca-se o que é dito no art. 16 desta Convenção, relativamente aos programas preventivos de intervenção e de tratamento:

1 - As Partes tomarão as medidas legislativas ou outras necessárias para estabelecer ou apoiar programas visando ensinar os autores da violência doméstica a adotar um comportamento não violento nas relações interpessoais, a fim de impedir nova violência e de mudar padrões de comportamento violentos.

2 - As Partes tomarão as medidas legislativas ou outras necessárias para estabelecer ou apoiar programas de tratamento destinados a prevenir a recidiva dos autores de infrações, em particular dos autores de infrações de carácter sexual.

3 - Ao tomar as medidas referidas nos parágrafos 1 e 2, as Partes zelarão para que a segurança, o apoio e os direitos humanos das vítimas sejam uma prioridade e, se for caso disso, para que estes programas sejam estabelecidos e implementados em estreita colaboração com serviços de apoio especializados para as vítimas.

A análise deste artigo torna possível compreender que os programas de intervenção previstos se destinam, sobretudo, aos adultos agressores, no sentido de impedir a reincidência da violência. Não obstante a importância deste conjunto de medidas, no que diz respeito à salvaguarda dos direitos das crianças, em contextos de violência doméstica, temos a exigência de ir mais além, dadas as especificidades que a violação dos seus direitos têm nestes contextos.

Consideramos que seria de exponencial importância contemplar outros mecanismos de natureza similar a esta no qual fossem contemplados programas de natureza preventiva e não somente remediativa.

A partir da imagem da criança como sujeito ativo de direitos, promovida pela CDC (1989), faz-se necessário pensar em programas preventivos que considerem as crianças como alvos diretos, que possibilitem discutir e explorar a problemática da violência doméstica, o seu papel em contextos de violência doméstica e as possibilidades que podem ter em reconhecê-la e enfrentá-la.

Da análise feita às políticas públicas desenvolvidas em Portugal a este propósito, acontece algo semelhante. Como referido anteriormente, foi, sobretudo, nas últimas décadas, que a violência doméstica se tornou objeto de diversas políticas dirigidas à prevenção, criminalização e ao apoio às vítimas.

Destaca-se, pela importância que assume no fenómeno em análise, a Resolução do Conselho de Ministros nº 55/99, de 27/05/99, que, logo na introdução, afirma: “A violência doméstica é um

flagelo que põe em causa o próprio cerne da vida em sociedade e a dignidade da pessoa humana, razão pela qual essa problemática tem ocupado um lugar central nas preocupações do atual governo”. Esta resolução aprova o primeiro Plano Nacional contra a Violência Doméstica, encontrando-se atualmente em execução o *V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica*. Estes planos configuram-se como instrumentos estratégicos da política pública nacional de prevenção e combate à violência doméstica, em conformidade com as orientações europeias e internacionais.

A partir da análise detalhada dos mesmos pode-se afirmar que o I PNCVD (1999-2003), bem como o II (2003-2006), tinham como objetivo a definição de instrumentos para prevenir e intervir sobre a violência doméstica. O III (2007-2010) pretendia consolidar as políticas de combate e prevenção à violência doméstica, por meio “da promoção de uma cultura para a cidadania e para a igualdade, do reforço de campanhas de informação e de formação, e do apoio e acolhimento das vítimas em uma lógica de reinserção e autonomia”.

O IV (2011-2013) procurou consolidar o sistema de proteção das vítimas e o combate ao fenômeno, assim como promover a adoção de medidas estratégicas em relação à prevenção, às situações de risco, à qualificação de profissionais e à intervenção em rede, com a finalidade de promover uma maior proximidade por meio do envolvimento dos municípios, dos parceiros sociais e das organizações da sociedade civil.

O V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Gênero 2014-2017 (V PNPCVDG), sustentado a partir dos pressupostos da Convenção de Istambul, defende no seu preâmbulo: “uma mudança de paradigma nas políticas públicas nacionais de combate a todas estas formas de violação dos direitos humanos fundamentais, como os vários tipos de violência de gênero, incluindo a violência doméstica”. Em uma análise mais detalhada a este último Plano Nacional é possível encontrar, no conjunto das medidas propostas, a referência à situação específica das crianças, em dois momentos: Na área estratégica 2 – Proteger as Vítimas e Promover a sua Integração – é referida na *medida 21* a necessidade de “Estabelecer protocolos de

atuação para as situações que envolvam crianças e jovens vítimas de violência vicariante entre as respostas que integram a rede nacional de apoio às vítimas de violência doméstica e as entidades e respostas que integram o sistema nacional de proteção de crianças e jovens” e na área estratégica 4 – Formar e Qualificar Profissionais – é referida na *medida 47* a necessidade de “Qualificar os(as) profissionais para a intervenção especializada junto de crianças sujeitas à vitimação vicariante, nas várias respostas que integram a rede nacional de apoio às vítimas de violência doméstica e nas respostas para crianças e jovens em risco”.

É possível afirmar, que, neste V PNCVD, eventualmente por influência do direito comunitário¹⁰ e do direito internacional,¹¹ bem como das alterações do direito da família e das crianças em nível nacional, as crianças, que têm ocupado um lugar periférico no modo de enfrentamento desta problemática, assumiram alguma visibilidade no conjunto de medidas definidas para o triênio 2014-2017.

Nestes planos, a prevenção e a educação constituem eixos estratégicos, sendo a escola um contexto privilegiado de ações de prevenção em diversas escalas, individual e coletiva.

A violência doméstica, habitualmente tematizada em termos sociais e sociológicos, psicológicos, jurídicos e éticos, também se coloca no terreno da educação, porque envolve não só a educação das crianças na família e em outras instituições sociais, mas também porque a prevenção se faz pela educação.

A literatura tem mostrado a escassa visibilidade, importância e encaminhamento dado pela escola a esta problemática. Um estudo de Almeida et al. (2006), acerca das representações sociais dos professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar, realizado

10 Por exemplo: a Decisão nº 779/2007/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 20 de junho de 2007, estabelece para o período de 2007 a 2013 um programa específico de prevenção e de combate à violência contra as crianças, os jovens e as mulheres e de proteção das vítimas e dos grupos de risco (Programa Daphne III) no âmbito do programa geral Direitos Fundamentais e Justiça.

11 Por exemplo: Resolução da Assembleia da República nº 4/2013, de 21 de janeiro – diploma que aprova a Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica, adotada em Istambul, a 11 de maio de 2011.

no Brasil, identificou que, para grande parte dos participantes, esta continua a ser uma questão de foro privado. Este entendimento assenta no reconhecimento social do respeito pela privacidade da esfera familiar, da autoridade dos pais na determinação da educação dos filhos e da não desejável intromissão de estranhos à família na regulação das relações familiares. Os mesmos autores defendem, ainda, que persiste uma discussão desqualificada e, muitas vezes, invisível desta problemática na formação inicial e contínua dos professores, o que, por sua vez, alimenta representações e práticas desadequadas e pouco respeitadoras do direito da criança a ser protegida da exposição a contextos de violência doméstica.

A partir da análise feita às propostas que o Ministério da Educação português faz a este propósito é possível destacar que a violência doméstica surge integrada no que é designado como “abordagem curricular da educação para a cidadania”. Esta pode assumir formas diversas, consoante as dinâmicas adotadas pelas escolas no âmbito da sua autonomia. Uma vez que não é imposta como disciplina obrigatória, as escolas têm a possibilidade de decidir sobre sua oferta como disciplina autônoma, nos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico.

No leque de temas propostos para trabalhar na área de educação para a cidadania, o Ministério da Educação propõe “Gênero e Cidadania”, do qual resultou a produção de vários manuais orientadores para o trabalho pedagógico, desde a educação pré-escolar até o ensino secundário. O objetivo destes manuais é apoiar o trabalho dos professores, argumentando-se que:

Muitas vezes, alegando a sua transversalidade, a abordagem desta área acaba por ser desvalorizada. Não é fácil o desenvolvimento de um trabalho educativo sustentado em torno destas questões, nomeadamente em contexto de sala de aula, pelo que tendem a ser muitas vezes ignoradas e/ou reprimidas. Alega-se a complexidade e a falta de preparação e formação de professores e professoras para lidarem com estes conteúdos e para lhes darem a atenção necessária. Paralelamente, a falta de referências bibliográficas e a falta de recursos acabam por vir reforçar esta lacuna, levando a uma ausência de intencionalidade educativa em relação a este tipo de conteúdo.

Paralelamente, em outros setores, assiste-se ao crescimento, em quantidade e qualidade, das respostas sociais que visam combater a violência doméstica. A Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG), enquanto organismo governamental responsável pela área da cidadania e a igualdade de género, tem apoiado uma série de iniciativas, projetos, entidades voltadas para a criação de materiais e respostas concertadas para o combate à violência doméstica (CIG, 2015a).

As respostas sociais em Portugal que podem dar acolhimento, não apenas a adultos/as vítimas de violência doméstica, mas também a crianças expostas a esta problemática, integram instituições de apoio como casas de abrigo, os centros de atendimento, alguns especializados, os núcleos de atendimento, linhas de emergência, entre outros. É importante também destacar a publicização de materiais e manuais com linhas de orientação para a intervenção, sobretudo em contexto educativo, com crianças expostas à violência doméstica (CIG, 2015b, c) ou outras situações de risco (CNPDPJ, [s.d]), assim como para o trabalho de prevenção primária em torno das questões do género e da igualdade (p.ex., CARDONA et al., 2011, 2016; POMAR et al., 2012).

Conclusão

As reflexões feitas neste artigo sobre os lugares que as crianças ocupam na análise da violência doméstica no contexto português remetem para duas ideias principais. Portugal tem acompanhado a crescente preocupação das instituições internacionais com a violência doméstica, sendo a existência de um *corpus* legislativo e a ação de várias agências nacionais uma evidência. Não obstante, registra-se alguma ineficácia no apoio social dado às vítimas, adultos e crianças, e na aplicabilidade do que está legislado. Mas, essa produção legislativa e a ação social continuam a incidir, sobretudo, no coletivo adulto, com especial destaque para as mulheres, naturalizando a existência *de uma perspectiva*. Todavia, parece haver indícios de uma mudança que aponta para o reconhecimento social, político e acadêmico da existência de crianças nos cenários domésticos de violência, o que constitui um progresso importante.

A perspectiva que, neste texto, advogamos contribuirá também para proceder a uma integração de escalas que possibilite um conhecimento aprofundado do fenômeno que inclua necessariamente as vozes e vivências das crianças e dos/as atores educativos, nomeadamente os/as professores/as que com elas trabalham, para que também possam contribuir para a definição de estratégias adequadas à prevenção e à mitigação dos riscos. Sobretudo quando a participação das crianças, como sujeitos nestes contextos, não é ainda efetivamente equacionada, nem se considera a construção de representações que conferem significado às suas vivências e à construção de sentidos sobre a sua experiência. Por conseguinte, defende-se que a Escola é um espaço por excelência onde este fenômeno deve ser abordado e discutido. Como defende Nóvoa (2006), “na escola, a cidadania faz-se no dia a dia, exerce-se, pratica-se [...]”. O ‘novo’ espaço público da educação chama os professores a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais”. (p. 35).

Mais do que crianças vítimas de violência doméstica invisibilizadas pelas vítimas adultas, encontramos crianças silenciadas pelo sistema que as devia proteger. Importa então tornar a perspectiva do combate à violência doméstica inclusiva da criança e diferenciada, tendo em conta as suas necessidades específicas. Acredita-se que a investigação nesta área pode dar um contributo decisivo, fundamentando e orientando o redirecionamento das políticas e das estratégias de intervenção neste domínio.

Artigo submetido em 08/12/2017 e aceito para publicação em 10/05/2018.

Referências

ALMEIDA, Sandra; SANTOS, Maria Cristina; ROSSI, Tânia. Representações Sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 277-286, 2006.

ARTZ, Sibylle; JACKSON, Margaret; ROSSITER, Katherine; NIJDAM-JONES, Alicia; GÉCZY, István; PORTEOUS Sheila. A comprehensive review of the literature on the impact of exposure to intimate partner violence for children and youth. **International Journal of Child, Youth and Family Studies**, v. 5, n. 4, p. 493-587, 2014.

ATALAIA, S.; CUNHA, V. O impacto da crise nos nascimentos em Portugal: uma perspetiva territorial. In: FERRÃO, João; DELICADO, Ana (Eds.) **Portugal social em mudança**. Retratos municipais. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, p. 33-41, 2015.

BASTOS, Amélia. Pobreza infantil. Diagnóstico e reflexão sobre os indicadores de aferição. In: DIOGO, F.; CASTRO, A.; PERISTA, P. (Org.) **Pobreza e exclusão social em Portugal**. Contextos, transformações e estudos. V. N. de Famalicão: Húmus, p. 101-113, 2015.

CARDONA, Maria João; NOGUEIRA, Conceição; VIEIRA, Cristina; PISCALHO, Isabel; UVA, Marta; TAVARES, Teresa-Cláudia. **Guião de Educação Género e Cidadania: 1º ciclo do ensino básico**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2011. Disponível em: <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educa_1ciclo.pdf>.

CARDONA, Maria João; NOGUEIRA, Conceição; VIEIRA, Cristina; UVA, Marta; TAVARES, Teresa-Cláudia. **Guião de Educação Género e Cidadania: educação pré-escolar**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2016. Disponível em: <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf>.

CIG. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. **Guia de Recursos na Área da Violência Doméstica**, 2015a. Disponível em: <<http://tinyurl.com/h9nbr7h>>. Acesso em: 08/03/2017.

CIG. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. **Manual para a Educação de Infância**. Crianças expostas à violência doméstica: conhecer e qualificar as respostas na comunidade, 2015b. Disponível em: <<http://tinyurl.com/j3pn9hf>>. Acesso em: 08/03/2017.

CIG. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. **Manual para os ensinos básico e secundário**. Crianças e jovens expostos/os à violência doméstica: conhecer e qualificar respostas na comunidade, 2015c. Disponível em: <http://tinyurl.com/huyfyuh>. Acesso em: 08/03/2017.

CNPDPJ. Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. **Guia de orientações para os profissionais da educação na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo**, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.cnpdcjr.pt/left.asp?03.09>>. Acesso em: 08/03/2017.

CNPDPJ. Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. **Guia de orientações para os profissionais das forças de segurança na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo**, 2011. Disponível em: <<http://www.cnpdcjr.pt/left.asp?03.09>>. Acesso em: 08/03/2017.

CNPDPJ. Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. **Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2015**. Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, 2016. Disponível em: <<http://tinyurl.com/zomqcav>>. Acesso em: 08/03/2017.

CUNHA, Vanessa. Famílias. In: FERRÃO, J.; DELICADO, A. (Eds.). **Portugal no contexto europeu em anos de crise: 2015**. (Portugal Social em Mudança). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, p. 31-46, 2015.

DIAS, Isabel. Exclusão social e violência doméstica: que relação? **Sociologia**, n. 8, p. 189-205, 1998.

DIAS, Isabel. A violência doméstica em Portugal: contributos para a sua visibilidade. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 4, 2000, Coimbra-PT. **Atas...** p. 01-15.

ESPAÑA, Pedro. The impact of crisis and austerity on social services and social workers in Portugal, in: PANAGIATOPOULOS, Christos (Org.) **Financial Crisis and Social Work**. Beau Bassin: Lap Lambert Academic Publishing, p. 33-56, 2018.

FARO, Patrícia; SANI, Ana. Reconhecimento social da violência doméstica como um problema a combater. In: SANI, A.; NUNES, L. **Crime, justiça e sociedade**. Desafios emergentes e propostas multidisciplinares. Porto-PT: Criap, 2014, p. 35-49.

GONÇALVES, Maria; SANI, Ana. A participação da criança na justiça: estudo com crianças expostas à violência doméstica. **Revista Psicologia da Criança e do Adolescente**, v. 6, n. 1, p. 157-169, 2015.

GONÇALVES, Maria; SANI, Ana. Instrumentos jurídicos de proteção às crianças: do passado ao presente. **E-Cadernos CES**, n. 20, p. 186-200, 2013.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood: new directions in the sociological study of childhood**. New York: Psychology Press, 1997.

KITZMANN, Katherine; GAYLORD, Noni; HOLT, Aimee; KENNY, Erin. Child witnesses to domestic violence: a meta-analytic review. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 71, n. 2, p. 339-352, 2003.

MAI. Ministério da Administração Interna. **Manual de policiamento da violência doméstica** (Um guia para profissionais das Forças de Segurança). Lisboa-PT: MAI. 2013.

MATOS, Ana Raquel; SERAPIONI, Mauro. Health Systems and Citizenship. Public Participation in Southern Europe, in: KORRES, George; KOURLIIOUROS, Elias; MICHAILIDIS, Maria (Org.) **Advances in finance, accounting, and economics**. Handbook of research on policies and practices for sustainable economic growth and regional development. Hershey, PA, USA: IGI Global, 2017, 100-114.

NÓVOA, António. A escola e a cidadania. Apontamentos incómodos. In: D'ESPINEY, R. **Espaços e sujeitos de cidadania**. Setúbal-PT: Instituto das Comunidades Educativas, 2006, p. 21-40.

PATRÍCIO, Joana Aguiar. Violência contra as mulheres: processos e contextos de vitimização. **Fórum sociológico**, Lisboa-PT, n. 25, p. 33-43, 2014.

PEDROSO, João; CASALEIRO, Paula; BRANCO, Patrícia. A odisséia da transformação do Direito da Família (1974-2010): um contributo da sociologia política do direito. **Revista Sociologia-FLUP**, v. XXII, p. 219-238, 2011.

POMAR, Clarinda; BALÇA, Ângela; CONDE, Antónia Fialho; GARCIA, Aitana Martos; GARCÍA, Alberto Martos; NOGUEIRA, Conceição; VIEIRA, Cristina; SAAVEDRA, Luísa; SILVA, Paula; MAGALHÃES, Olga; TAVARES, Teresa-Cláudia. **Guião de Educação Género e Cidadania**. 2º ciclo do ensino básico. Lisboa-PT: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2012. Disponível em: <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educacao_2ciclo.pdf>.

PORTUGAL. Lei nº 112/2009, de 16 setembro. Estabelece o regime jurídico aplicável à prevenção da violência doméstica, à proteção e à assistência das suas vítimas e revoga a Lei nº 107/99, de 3 de agosto, e o Decreto-Lei nº 323/2000, de 19 de dezembro. Assembleia da República, Lisboa, **Diário da República nº 180/2009**, p. 6550-6561, 16/06/2009, Série I.

PORTUGAL. Lei nº 147/99, de 1 de setembro. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Assembleia da República, Lisboa, **Diário da República nº 204/1999**, p. 6115-6132, 01/09/1999, Série I-A.

PORTUGAL. Lei nº 169/99, de 14 de setembro. Aprova a Lei Tutelar Educativa. Assembleia da República, Lisboa, **Diário da República nº 215/1999**, p. 6320-6351, 14/09/1999, Série I-A.

PORTUGAL. Lei nº 19/2013, de 21/02/. Estabelece a 29ª alteração ao Código Penal, aprovado pelo Decreto-Lei nº 400/82, de 23 de setembro, e primeira alteração à Lei nº 112/2009, de 16 de setembro, estabelece-se o regime jurídico aplicável à prevenção da violência doméstica, à proteção e à assistência das suas vítimas. Assembleia da República, Lisboa, **Diário da República nº 37/2013**, p. 1096-1098, 21/02/2013, Série I.

PORTUGAL. Lei nº 20/2013, de 21 de fevereiro. Altera o art. 281 do Código de Processo Penal. Assembleia da República, Lisboa, **Diário da República nº 37/2013**, p. 1098- 1106, 21/02/2013, Série I.

PORTUGAL. Lei nº 59/2007, de 4 de setembro. Vigésima terceira alteração ao Código Penal aprovado pelo Decreto-Lei nº 400/82, de 23 de setembro. Assembleia da República, Lisboa, **Diário da República nº 59/2007**, p. 6181-6258, 4/09/2007, Série I.

PORTUGAL. Lei nº 7/2000, de 27 de maio. Quinta alteração ao Decreto-Lei nº 400/82, de 3 de setembro (aprova o Código Penal), alterado pela Lei nº 6/84, de 11 de maio, pelos Decretos-Leis nºs 132/93, de 23 de abril, e 48/95, de 15 de março, e pela Lei nº 65/98, de 2 de setembro, e nona alteração ao Decreto-Lei nº 78/87, de 17 de fevereiro (aprova o Código de Processo Penal), alterado pelo Decreto-Lei nº 387-E/87, de 29 de dezembro, pelas Leis nº 17/91, de 10 de janeiro, e 57/91, de

13 de agosto, pelos Decretos-Leis nº 343/93, de 1 de outubro, e 423/91, de 30 de outubro, pelo Decreto-Lei nº 317/95, de 28 de novembro, e pelas Leis nº 59/98, de 25 de agosto, e 3/99, de 13 de janeiro (reforça as medidas de proteção a pessoas vítimas de violência). Assembleia da República, Lisboa, **Diário da República nº 123/2000**, p. 2458-2458, 27/05/2000, Série I-A.

PORTUGAL. Resolução da Assembleia da República nº 20/90, de 12 de setembro. Aprova, para ratificação, a Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada em Nova Iorque a 26 de janeiro de 1990. Assembleia da República, Lisboa, **Diário da República nº 211/1990**, p. 3738 (2)-3738(20), 12/09/1990, Série I.

PORTUGAL. Resolução da AR nº 4/2013, de 21 de janeiro. Aprova a Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica, adotada em Istambul, a 11 de maio de 2011, ratificada pelo **Decreto do Presidente da República nº 13/2013**, de 21 de janeiro.

SANI, Ana. As vítimas silenciosas: a experiência de vitimação indireta nas crianças. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, Braga-PT, n. 2, p. 247-257, 1999.

SANI, A. Violência vicariante. In: MAIA, R.; NUNES, L.; CARIDADE, S.; SANI, A., ESTRADA, R.; NOGUEIRA, C.; FERNANDES, H.; AFONSO, L. **Dicionário crime, justiça e sociedade**. Lisboa: Sílabo, 2016, p. 524-526.

SANI, Ana; CARDOSO, Diana. A exposição da criança à violência interparental: uma violência que não é crime. **Julgar online**, v. 1, n. 8, p. 1-10, mai./2013.

SINGLY, F. La cause de l'enfant. In: SINGLY, F. **Enfants et adultes**. Vers une égalité de statuts? Paris: Universalis, 2004, p. 7-13.

STURGE-APPLE, Melissa; SKIBO, Michael; DAVIES, Patrick. Impact of parental conflict and emotional abuse on children and families. **Partner Abuse, Rochester**, v. 3, n. 3, p. 379-400, jul./2012.

TOMÁS, C.; FERNANDES, N.; SARMENTO, M. Jogos de imagens e espelhos: um olhar sociológico sobre a infância e as crianças em Portugal. In: Müller, V. **Crianças dos países de língua portuguesa histórias, culturas e direitos**. Maringá: Ministério do Esporte, 2011, p.193-227.

WALL, Karin et al. **Impactos da crise nas crianças portuguesas: indicadores, políticas, representações**. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2015.

SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

A construção do negro e a reprodução da lógica eurocêntrica no Brasil: a segregação socioambiental de base racial em Juiz de Fora

The construction of the negro and the reproduction of the eurocentric logic in Brazil: the racial-based socio-environmental segregation in Juiz de Fora

Ana Claudia de Jesus Barreto¹

Resumo: Este artigo discute a condição vulnerável socioambiental que a população negra, em sua maioria, vivencia no espaço urbano. Tendo como ponto de partida a produção da riqueza material, no processo de acumulação primitiva do capital e a necessidade de construir processos ideológicos que justificassem a exploração de uns sobre os outros, analiso a reprodução da lógica eurocêntrica sobre a população negra, particularmente no Brasil. A intenção é demonstrar que as cidades brasileiras são palcos abertos de

¹ Assistente social, mestre em Serviço Social pela UFJF. Docente do Curso de Serviço Social pela Universidade do Estado de Minas Gerais/Unidade Carangola. Doutorado em Serviço Social pela UFRJ. E-mail: acbarreto@oi.com.br.

exposição da espoliação a que a população negra está submetida pela classe dominante e o Estado é uma figura que ratifica e impõe a condição por baixo, por meio da violência, desconsiderando a sua condição humana e repetindo a história do castigo do corpo pelo viés da inferiorização. Para tanto, esta pesquisa analisou o bairro Dom Bosco, na cidade de Juiz de Fora-MG, como microrrealidade, para demonstrar a condição socioambiental que a população negra está exposta. Foram utilizadas fontes primárias e secundárias e entrevistas com os moradores do bairro.

Palavras-chave: negro; escravidão; eurocentrismo; racismo ambiental.

Abstract: This article discusses the vulnerable socio-environmental condition that the black population, in the majority, lives in the urban space. Having as a starting point the production of material wealth, in the process of primitive accumulation of capital and the need to build ideological processes that justify the exploitation of one over the other, I analyze the reproduction of Eurocentric logic on the black population, particularly in Brazil. The intention is to demonstrate that Brazilian cities are open stages of exposition of the spoliation in which the black population is submitted by the ruling class and the State is a figure that ratifies and imposes the condition underneath, through violence, disregarding its human condition and repeating the history of punishment of the body for the bias of inferiority. For this purpose, this research analyzed the neighborhood of Don Bosco in the city of Juiz de Fora-MG, as a micro reality, to demonstrate the socio-environmental condition that the black population is exposed. Primary and secondary sources were used and interviews with residents of the neighborhood.

Keywords: black; slavery; eurocentrismo; environmental racism.

Introdução

Este artigo pretende discutir a construção do negro a partir da lógica eurocêntrica e sua reprodução no Brasil. Para Mbembe (2014), o negro é produzido e esta produção gera um vínculo social de “submissão e um corpo de exploração”, ou seja, o corpo do negro passa a servir ao senhor que impõe a sua vontade, enquanto o negro tem que oferecer o seu melhor rendimento.

Esta lógica é transferida e reproduzida com o avanço da territorialização pelos europeus frente ao Novo Mundo. Sendo assim, a mão

de obra escrava africana passa a ser utilizada em todas as colônias americanas e o Brasil não esteve de fora desse processo. Como esses elementos funcionaram no Brasil cuja formação social escravista foi a mais importante do Novo Mundo? Nenhuma outra história foi tão moldada e condicionada pelo escravismo, seja no aspecto econômico, político, social e cultural. Para Moura (1992, p. 9), “a história do negro no Brasil confunde-se e identifica-se com a formação da própria nação brasileira e acompanha a sua evolução histórica e social”.

Posto isso, tais elementos servem de base para entender a condição do negro exposta, a qual ressoa na contemporaneidade e é constatada na trajetória de espoliação no chão das cidades, onde a população negra é submetida pela classe dominante, por meio da figura do Estado, ao ratificar e impor a condição por baixo, através da violência, desconsiderando a sua condição humana e repetindo a história do castigo do corpo pelo viés da inferiorização. Assim, este trabalho defende que a senzala do século XXI é representada pelas favelas e pelas áreas de desastres ambientais.

Portanto, o objetivo do presente estudo é discutir a construção do “negro” a partir da lógica europeia, fazendo um viés com a segregação socioambiental racial na contemporaneidade, como reprodução da lógica construída em torno do africano para justificar sua escravização, no período da acumulação primitiva do capital. A pesquisa foi realizada em 2010, durante dois meses, na cidade de Juiz de Fora-MG, em 42 áreas identificadas como áreas de risco ambiental e o recorte espacial foi o bairro Dom Bosco, com vistas ao aprofundamento sobre as injustiças sociais e ambientais que recaem sobre as etnias mais vulneráveis. Foram utilizadas fontes primárias e secundárias, mapas de risco ambiental elaborados pela Defesa Civil e uma pesquisa de campo. A equipe que executou a pesquisa de campo envolveu a autora deste artigo e dez estagiários que faziam parte da Defesa Civil de Juiz de Fora, à época. Basicamente, o questionário foi composto de duas perguntas: 1) Qual a sua cor; e 2) o número de moradores na residência. O resultado da pesquisa revelou que a maioria dos moradores situados em área de risco ambiental são negros, confirmando a ideia defendida de que estes locais são uma analogia das senzalas, as quais guardavam

sofrimento, espoliação, discriminação e inferiorização impostas pela elite branca e compostas por proprietários fundiários.

A construção do negro no processo de desenvolvimento do Novo Mundo

A mão de obra branca teve grande importância no processo de desenvolvimento das colônias da América. Contudo, o negro também teve lugar nesse processo, com algumas particularidades em relação à mão de obra branca. Destaca-se, primeiramente, a construção ideológica em torno do negro, da categoria raça e sua hierarquização para justificar a escravidão africana e ainda, em um segundo momento, o financiamento do desenvolvimento do capitalismo, por meio do tráfico de escravos.

Williams (2012), ao estudar a relação entre a escravidão africana e o capitalismo britânico, derruba o mito de que o branco não conseguia suportar o trabalho braçal no clima do Novo Mundo e, por essa razão, os africanos foram utilizados pelos europeus nas colônias. Enquanto a pequena propriedade correspondia à necessidade produtiva e de acumulação primitiva do capital, a mão de obra branca atendia aos interesses dos exploradores. Entretanto, quando surge a necessidade de ampliar a produção de açúcar, tabaco e algodão, é preciso uma quantidade de terra muito maior. Assim, a mão de obra africana, por ser muito mais barata, passa a se tornar alvo dos exploradores e a mão de obra branca é descartada.

Tem-se então, dentro dessa lógica, uma mudança da estrutura econômica que passa a requisitar uma quantidade maior de mão de obra. Logo, a teoria climática para justificar os africanos nas fazendas de açúcar, tabaco e algodão, “faz parte de uma ideologia que racionaliza e naturaliza uma ordem social e econômica existente, em todas as partes, e parece ser uma ordem contendo um problema racial”. (THOMPSON apud WILLIAMS, 2012, p. 53).

Então, pode-se dizer que o fator econômico foi preponderante na instituição da escravidão africana e a questão racial e seus efeitos sobre a população negra vieram muito tempo depois. Quijano (2005) confirma que a categoria raça não tem história antes da América e

que a sua construção está relacionada às diferenças biológicas entre os conquistados e conquistadores, ou seja, às supostas estruturas biológicas diferenciadas entre esses grupos. As relações sociais que foram fundadas a partir desse conceito criaram identidades sociais (índios, negros, mestiços), bem como houve uma redefinição de outras, segundo o autor, como exemplo, o espanhol, o português e o europeu e, nesse caso, indicavam procedência geográfica, quando depois passaram a ter uma conotação racial na relação com as novas identidades sociais.

O novo padrão de dominação eurocêntrica que se impunha associava as novas identidades, as hierarquias, aos papéis sociais e lugares, haja vista que as relações estabelecidas eram de dominação e, sendo assim, raça e identidade racial se transformaram em instrumentos de classificação social. (QUIJANO, 2005).

Os traços fenotípicos dos colonizados acabaram sendo associados à cor da pele, que passou a ser uma categoria racial. No primeiro momento, surgiu na região “britânico-americana”, por ser o negro ali importante para a economia, que dependia do seu trabalho. (QUIJANO, 2005).

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como uma nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. (QUIJANO, 2005, p. 107).

Assim, a categoria raça passou a definir os papéis e os lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. A divisão racial do trabalho foi imposta sistematicamente. Ao considerar o branco como raça dominante, os mesmos podiam receber salários, ser comerciantes, agricultores, artesãos independentes e, no melhor caso, podiam produzir independentemente as mercadorias. No caso dos negros, ao serem considerados como raça inferior e, consequentemente, dominada pelos brancos, foram reduzidos à escravidão.

A distribuição racista, como critério de classificação social, acabou se generalizando, ou seja, foi imposta a toda população mundial e formando outras identidades, como amarelos e azeitonados (QUIJANO, 2005). De tal forma que aqueles que não fossem europeus brancos, estavam na condição de inferioridade e submetidos à exploração do capitalismo colonial. Quijano (2005) considera “a raça como uma nova tecnologia de dominação/exploração” (p. 109), de tal forma que a associação entre raça/trabalho apareceu como natural nesse processo de colonização e dominação europeia sobre o mundo.

Para Mbembe (2014), raça não existe como um fato natural físico, antropológico ou genético. O hemisfério ocidental criou mitos para fundamentar o seu poder ao se considerar o centro do globo, “o país natal da razão, da vida universal e da verdade da humanidade” (MBEMBE, 2014, p. 27). A tal ponto de ter criado “direito das gentes”, determinando quem era humano ou vegetal, quem era portador de humanidade com direitos civis e políticos, dando permissão para desenvolver seus poderes privados e públicos “como pessoa, como cidadão que pertence ao gênero humano e enquanto tal, preocupado com tudo o que é humano”. (MBEMBE, 2014, p. 28).

O resto – figura, se o for, do dissemelhante, da diferença e do poder puro do negativo – constituía a manifestação por excelência da existência objetal. A África, de um modo geral, e o negro, em particular, eram apresentados como os símbolos acabados desta vida vegetal e limitada. (MBEMBE, 2014, p. 28)

Mbembe (2014) também confirma que o termo raça surgiu no desenvolvimento do capitalismo, tornando-se um divisor de água entre as formas de escravidão anterior ao sistema capitalista. Na Europa, ao mesmo tempo em que a mesma se torna o centro do mundo, surgem discursos acerca da natureza, da especificidade, das formas dos seres vivos, das características dos seres humanos, bem como de “populações inteiras, que são especificadas em termos de espécies, gêneros ou de raças classificadas ao longo de uma linha vertical”. (MBEMBE, 2014, p. 37).

A África e o negro foram apresentados, como símbolos da vida vegetal e limitada, como o “ser-outro”. Destituídos de humanidade,

não sociáveis e que precisavam ser domesticados pelo homem branco europeu, já que se encontravam num patamar de inferioridade. Para alguns, não eram inteiramente desprovidos de humanidade, porém estavam em estado de adormecimento, justificando ideologicamente a empresa colonial ao se propagar a obra como “civilizadora e humanitária e a violência era unicamente moral”. (MBEMBE, 2014).

Mbembe (2014) chama de efabulação os fatos que são apresentados como reais, ou seja, a capacidade de alterar a verdade na medida no processo de construção da forma de pensar e classificar os mundos distantes. Os europeus, na conquista do Novo Mundo e visando a mão de obra africana para trabalhar nas colônias, criaram o mito da superioridade da raça em que todo aquele que não fosse europeu seria considerado inferior. Posto isso, o que o europeu fez foi inventar fatos que não eram reais como, por exemplo, o nome “negro” e o seu não lugar, chamado África, que não poderia ser visto como um “nome comum, e muito menos um nome próprio, mas o indício de uma ausência de obra”. (MBEMBE, 2014, p. 30).

Com o alargamento espacial europeu, ocorre um controle da imaginação cultural e histórica, haja vista que pessoas e culturas são consideradas como individualidades em si mesmas, entendendo que cada comunidade e cada povo era como um “corpo coletivo único”. Isso é o que Mbembe vai chamar de enclausuramento do espírito. Pois, ao identificar, classificar os gêneros, espécie e raças, só resta identificar o que difere uns dos outros e, neste caso, o negro é “representado como um protótipo de uma figura pré-humana, incapaz de superar a sua animalidade, de se autoproduzir e se erguer à altura do seu deus”. (MBEMBE, 2014, p. 39).

Para Mbembe (2014), o negro é produzido e tal produção gera um vínculo social de “submissão e um corpo de exploração”, ou seja, o corpo do negro passa a servir ao senhor que impõe a sua vontade, enquanto o negro tem que oferecer o seu melhor rendimento. Entre 1630 e 1680, as sociedades de plantação se estabelecem e a escravidão africana se torna uma regra; assim, os escravos e seus descendentes serão comprados para sempre. Um conjunto de leis destituiu seu direito civil, excluiu privilégios e direitos assegurados aos outros

habitantes das colônias, passou a não ser considerado como todos os outros homens.

No campo das leis para justificar o instituto da escravidão, iremos encontrar entre os liberais, ferrenhos defensores de tal instituto. Além disso, a elaboração das leis fortalecia o intercâmbio entre os colonizadores e os traficantes, bem como o uso da mão de obra escrava africana nas colônias inglesas e americanas.

O escravo negro é transformado numa legítima propriedade e mercadoria para os seus patrões. As leis e normas estabelecidas não somente eram uma forma de disciplinar o negro, mas visavam também punir os seus proprietários ou até mesmo aqueles que eram contra a escravidão. Losurdo (2006) demonstra essa situação ao analisar as legislações estabelecidas à época do regime liberal em cidades como Pensilvânia, Virgínia e Carolina do Sul. Nenhum proprietário de escravos poderia ensinar-lhes a ler e a escrever, a fim de evitar contato e transmissão de sentimentos entre si e dificultar qualquer meio de instrução, considerado como um fato perigoso.

Na análise de Losurdo (2006), o escravo, além de ser uma propriedade e uma mercadoria, representava um inimigo, haja vista que se houvesse algum envolvimento ou atitudes protetivas com mulheres ou homens escravos, os seus proprietários também eram punidos. A punição sobre os escravos que infringissem as normas estabelecidas era praticada diante de outras pessoas, com o intuito de implantar terror e medo, evitando assim que outros violassem as regras.

O que se percebe é uma construção ideológica permanentemente em torno do negro para justificar o uso de sua mão de obra, que gerou um acúmulo de riqueza para os homens brancos. Vê-se que desde a acumulação primitiva do capital, o “outro” se transformou em mercadoria e propriedade privada e um conjunto de normas e leis punitivas foram sendo gestadas numa sociedade liberal para disciplinar o corpo e a consciência dos negros escravizados, a fim de que obedecessem a um único comando, que era produzir sem rebelar-se, ser submisso aos que “gozam do poder de excluir os inferiores”. (LOSURDO, 2006, p. 120).

O Ocidente e outras partes do mundo esculpiram o negro como um “ser humano vivo com formas bizarras, queimado pela irradiação do fogo celeste, dotado de uma petulância excessiva, dominado pela alegria e abandonado pela inteligência” [...] (MBEMBE, 2014, p. 76). Considerado, dessa forma, como um corpo, uma força, um membro, sensações, ideias fragmentadas, soltas, que foram disseminadas, formando o que queriam que fosse visto e percebido, e não a realidade. Tal afirmação fica muito evidente numa demonstração de um comportamento entre um rapaz branco e um negro:

Preto é um animal, o preto é ruim, é malvado, o preto é feio, olhe um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo de preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mãe, o preto vai me comer! (FANON apud MBEMBE, 2014, p. 76-77).

Houve uma transformação das pessoas de origem africana em negros, ou melhor, em “corpos de exploração” e em “sujeitos de raça” (MBEMBE, 2014). O negro é um produto do período de colonização europeia do mundo, em que foi transformado a partir dos processos de “disseminação” e “inculcação”, em “mineral vivo de onde se extrai metal”. (MBEMBE, 2014, p. 78).

A modernidade é sinônimo do projeto de expansionismo europeu que se desenvolveu ilimitadamente, nos últimos anos do século XVIII, e coincide com o surgimento do princípio de raça e a transformação desse princípio em referência principal para a dominação. A reprodução do princípio racial gerou um conjunto de práticas, cujo alvo é o corpo do outro, que ao longo do tempo foi se tornando uma instituição, em técnicas e leis, estabelecendo, a partir de então, divisões e diferenças humanas com o fim de estigmatizar, excluir e segregar.

A história do capitalismo representa a história da construção do negro no mundo, pois foi a partir da acumulação primitiva do capital, que se desenhou um padrão de poder mundial, o qual passou a classificar, hierarquizar e categorizar os seres humanos. Dentro dessa concepção de poder, os negros são gestados como um “corpo-merca-

doria”, obedecendo à lógica política e econômica da ganância lucrativa do colonialismo, que engendrou o negro. Os europeus acreditavam ser o mais avançado da espécie e o restante era atribuído a uma categoria inferior. Eles não achavam que eram apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas os exclusivos criadores e protagonistas. “Foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial de poder.” (QUIJANO, 2005, p. 120).

A importação da escravidão para o Brasil colonial: a reprodução da lógica eurocêntrica

Para retratar a escravidão africana no Brasil, é importante discorrer sobre suas particularidades e singularidades no contexto brasileiro, haja vista a importância que a escravidão teve na sua formação histórica. Com duração de 300 anos, a escravidão africana no Brasil se desenvolveu como forma de propriedade e produção (FREITAS, 1982). Para Moura, “a história do negro no Brasil confunde-se e identifica-se com a formação da própria nação brasileira e acompanha a sua evolução histórica e social”. (MOURA, 1992, p. 1).

Gomes e Reis (1996) acrescentam que a formação de uma sociedade afro-brasileira se iniciou nas senzalas e que as trocas culturais, as alianças sociais, além de terem ocorrido entre os africanos de diversas tribos, também nasceram das trocas entre os “habitantes locais, negros e mestiços aqui nascidos, brancos e índios. Em toda parte, esse processo se deu seguindo ritmos e criando combinações que variavam na imensidão territorial do Brasil escravocrata”. (GOMES; REIS, 1996, p. 12).

Freitas (1982), ao fazer uma análise sobre a diferença da escravidão no Brasil e no resto do mundo, concluiu que a escravidão em nenhum outro lugar teve vida tão longa, visto que foi implantada desde o início da empresa colonial e com fim somente no século XIX. Diferentemente de outros países, com exceção dos Estados Unidos, em que a abolição da escravatura acompanhou a independência nacional. Com relação aos Estados Unidos, com a independência,

apenas algumas regiões mantiveram a escravidão e com o fim da instituição não chegavam a 10% da população. No caso do Brasil:

[...] a escravidão continuou abrangendo a totalidade do território e cerca de metade da sua população ainda se compôs de escravos. O Brasil independente se caracterizou como uma nação inconclusa, pois os escravos estavam legalmente excluídos da nacionalidade. (FREITAS, 1982, p. 10).

Para Freitas, a formação social escravista no Brasil foi a mais importante do Novo Mundo, pois além da sua longevidade, nenhuma outra história foi tão moldada e condicionada pelo escravismo, seja no aspecto econômico, político, social e cultural. A escravidão foi a espinha dorsal do desenvolvimento do país à custa da opressão, da violência imposta, da desumanização e, ao mesmo tempo, “delineou o perfil histórico do Brasil e produziu a matriz da sua configuração social”. (FREITAS, 1982, p. 11).

O Brasil assinalou o recorde americano no tráfico de escravos, importando perto de 40% do total de nove milhões e quinhentos mil negros transportados para o Novo Mundo: nove vezes mais que os Estados Unidos (6%) e bem mais que o dobro da América hispânica (18%), do Caribe inglês (17%) e do Caribe francês (17%). (FREITAS, 1982, p. 11).

A intensificação do tráfico negreiro no Brasil decorreu em virtude da consolidação da economia colonial, principalmente para a produção do açúcar, produto com grande valor comercial e fonte de riqueza para os exploradores e fonte de sacrifício, sofrimento, perseguição, violência para os africanos, que produziram muita riqueza e não se beneficiaram dela, ou como diz Moura (1992, p. 7) “foram sumariamente excluídos da divisão dessa riqueza”. A exclusão ora referenciada não fez parte apenas da realidade brasileira, mas também da mundial.

A escolha pela mão de obra escrava africana nunca foi aleatória. Era feita justamente naquilo que os africanos tinham de conhecimento que deveriam servir para a economia desenvolvida no Brasil. Portanto, a produção em larga escala de produtos agrícolas, como

açúcar, tabaco, entre outros, até a exploração do ouro, somente foi possível com as tecnologias trazidas para o Brasil pelos africanos durante o tráfico negroiro.

Os produtos comumente utilizados para a manutenção dos engenhos, em sua maioria, eram materiais ferrosos, como machados, enxadas e foices. Diversos artefatos encontrados nos antigos engenhos podem ser produtos de trabalho de escravos que deram continuidade no Brasil ao seu ofício de ferreiros, além da possibilidade de alguns utensílios terem sido trazidos da África como, por exemplo, a bateia que era um utensílio usado na exploração do ouro pelos povos da Costa da Mina que, no Brasil, se fez presente no período da mineração.

As condições em que os escravos produziam a riqueza eram as piores possíveis. A começar pelo transporte nos navios negreiros, que eram verdadeiras torturas de condução de carne humana. Ficavam no porão do navio “como livros numa estante” (MELVILLE apud REIS et al., 2010, p. 103), deitados de lado, com espaço para ficarem deitados, porém não em condições de se levantarem. O calor era muito intenso, juntamente com a umidade, falta de água e comida. Muitas vezes era insuportável respirar, era um exercício que causava angústia, porém era uma regra para sobrevivência.

Os traficantes já prevendo as perdas das “peças”, como assim eram tratados os escravos, colocavam um contingente além do limite de carga. Essas condições sub-humanas causavam muitas mortes. “Entre 1815 e 1848, nove viagens negreiras de Brito puderam ser identificadas, nas quais ele embarcou 2901 escravos na África e desembarcou 2650 no Brasil, deixando um rastro de 251 mortes pelo caminho” [...] (REIS et al., 2010, p. 109). Apesar das perdas, não havia nenhum prejuízo aos traficantes, haja vista que esse tipo de comércio era altamente lucrativo e os mesmos tiravam seus lucros com a venda daqueles que sobreviviam.

O caráter de mercadoria dos escravos é evidente na relação do mundo escravista, visto que os proprietários de escravos os viam como propriedade e não como seres humanos. O negro era considerado como uma mercadoria ou peça e, após sua posse, através da compra, os proprietários podiam fazer o que bem entendessem e

assim o fizeram com o uso da força bruta, da punição com requintes de crueldades e açoites. O negro se constituía em mercadoria, em objeto de troca, além de produzir mercadoria e, do ponto de vista do senhor de escravo, era meio de produção, como “aos animais de tração que eram utilizados no funcionamento dos engenhos e em outros setores da atividade econômica”. (MOURA, 1959, p. 55).

A venda dos escravos se dava em praça pública, no ato do desembarque, por meio de leilões e negociações diretas. Eram examinados como animais e separados sem qualquer escrúpulo. Existia uma preferência por alguns africanos, como a nação de origem, predisposição ao trabalho e dotes físicos. Há quem dizia que “cabelo crespo em demasia, testa pequena ou baixa, olhos encovados e orelhas grandes” (COSTA, 1998, p. 93) era sinal de péssimo caráter. A estigmatização, a partir dos traços físicos, era uma tônica e a preferência era por aqueles que tinham “pés redondos, barrigas da perna grossas e tornozelos finos, o que as tornava firmes; pele lisa, não oleosa, de bela cor preta, isenta de manchas, cicatrizes e odor demasiado forte”. (COSTA 1998, p. 94).

A violência contra os escravos tornou-se institucionalizada, ou seja, existiam leis que permitiam aos proprietários a aplicação de punições aos seus “homens mercadorias”, quando estes contrariavam seus interesses ou para cumprir suas obrigações e, por outro lado, independentemente da lei, os senhores de escravos em si se achavam no direito de aplicar castigos, os quais eram ratificados pela população, ao assistirem os escravos sendo punidos no pelourinho. Muitas vezes, a depender do feitor, o público era muito grande para assistir o espetáculo desumano de submeter ao outro os cruéis castigos. Para Pinski (1993, p. 52), “a violência é que permeia todas as relações e se explicita na própria forma pela qual os senhores extraem a força de trabalho dos seus escravos”.

Pinsky (1993), em seus estudos, aborda algumas modalidades de violência que eram praticadas contra os escravos (máscara de flandres, chicote, calabouço e pena de morte), afirmando que nunca existiu um Código Negro no Brasil. No entanto, a legislação sempre foi genérica, permitindo aos proprietários entender por si mesmos o limite entre o

excesso e o permitido e que, buscando o passado, podemos entender o presente e se projetar para o futuro e, por isso, precisamos procurar considerar as origens do autoritarismo e da violência dos dominantes nas práticas de violência no período da escravidão no Brasil.

A condição do negro na cidade: estudo em Juiz de Fora-MG

A cidade de Juiz de Fora está dividida em dois lados, o formal (MARICATO, 1995), constituído pelas moradias e construções valorizadas pelo mercado imobiliário em locais com boa infraestrutura, saneamento e serviços e, por outro lado, o informal (MARI-CATO, 2010), caracterizado por moradias subnormais e precárias situadas em locais desvalorizados pelo capital imobiliário e sem investimento público. Por esta razão, não existe o necessário para a qualidade de vida dos moradores, como esgotamento sanitário, água, luz e saneamento básico.

De acordo com o Plano Municipal de Redução de Risco (PMRR), elaborado pela Defesa Civil, em 2007, existem na cidade 42 áreas de risco ambiental. Paralelamente à execução do PMRR, o Serviço Social da Defesa Civil, em 2010, realizou um levantamento populacional e étnico-racial nas áreas identificadas como de risco ambiental com o intuito de identificar quem são os sujeitos sociais que estão vulneráveis aos escorregamentos de terra e inundação na cidade. A pesquisa revelou que, em Juiz de Fora, 35.986 pessoas estão sujeitas aos desastres ambientais, sendo que nesse universo, 70,5% são negras – pretas e pardas – e 29,5% são brancas.

Os dados levantados evidenciam a segregação espacial por raça, na cidade de Juiz de Fora, fato evidente e que não é incomum em outras cidades brasileiras. Por outro lado, levanta a discussão sobre o lugar de moradia do/a negro/a nas cidades que, neste caso específico, é um lugar de risco ambiental, onde os sujeitos sociais não brancos em sua maioria se localizam nessas áreas, estando expostos ao risco de serem atingidos por escorregamentos de terras e inundações.

A expressão racismo ambiental pode causar estranheza ou até mesmo se achar que é uma “apelação”, diz Herculano. “Mas olhe a

cor da pele de quem mora nas favelas sobre os morros ou, nas beira-rios e beira-trilhos; olhe a cor da pele de expressivo número dos corpos levados pelas enchentes, soterrados pelos deslizamentos”. (HERCULANO, [s.d.]).

Fica evidente que os não brancos na cidade de Juiz de Fora sofrem injustiça social ou racismo ambiental, quando o poder governamental empurra este grupo étnico para regiões periféricas, sem serviços de infraestrutura e saneamento básico ou para zonas de perigo ambiental, ficando, dessa forma, expostos aos desastres em decorrência do fator pluviométrico. Essa racionalização da ordem hegemônica ratifica o que Vargas (2005) disserta:

[...] O espaço é produzido por relações sociais e as reproduz. Uma vez que as relações sociais são determinadas por diferenças de poder, ao mesmo tempo em que as relações sociais incidem sobre as formas e manifestações de poder, o espaço urbano está profundamente implicado no processo em que hierarquias sociais se concretizam em um dado momento histórico. (VARGAS, 2005, p. 92).

Não podemos deixar de remeter e de defender a ideia de que a condição do/a negro/a no espaço urbano, no caso a sua localização geográfica, está conectada com a sua trajetória histórico-escravocrata. Este artigo defende que o espaço urbano carrega o estigma da cor, ou seja, os locais precários são destinados à população negra pobre, representando as antigas senzalas, locais de confinamento e sujeição do corpo ao castigo e ao trabalho forçado.

A ideologia dominante que alimenta com muito cuidado essa lógica, a qual se perpetua até o momento atual, se faz presente em todos os âmbitos ocupados pelo/a negro/a, seja no campo do trabalho, da escolaridade, da saúde, da moradia, do rendimento, da ocupação profissional, campos esses nos quais a população negra está sempre numa condição inferior à população branca. Isto significa, subliminarmente, que o branco detém o poder, que se expressa quando submete e mantém o outro que considera um ser inferior num patamar sempre abaixo do seu. Esta condição também é representada pela segregação espacial.

Por mais que se defenda que não exista racismo no Brasil e que vivemos uma democracia racial, a realidade não consegue forjar este mito. “O racismo é um potente fator de distribuição seletiva das pessoas no seu ambiente físico; influencia o uso do solo, os padrões de habitação e o desenvolvimento de infraestrutura”. (BULLARD apud MELO, 2013, p. 5).

Em Juiz de Fora, os ex-cativos alcançaram, em massa, a cidade, a partir de 1920, após o declínio da produção de café na Zona da Mata Mineira. Ao chegar à cidade, a parte central não comportava a demanda populacional, sobrando a parte periférica, de baixa ocupação, dando origem aos bairros, como Dom Bosco e São Benedito, “levando à formação de bairros inteiramente negros” (OLIVEIRA, 2000, p. 64). Eram áreas que não possuíam nenhuma infraestrutura e corajosamente, por não haver outra opção, a população pobre foi habitando.

O bairro Dom Bosco será utilizado como exemplo de segregação sociorracial para ilustrar a condição do/a negro/a na cidade. A formação deste bairro iniciou-se no ano de 1927. Após muitos anos de luta e pressão da comunidade, o poder público realizou melhorias e investimentos na área, como pavimentação, saneamento básico e infraestrutura (água, luz). Ao mesmo tempo, ao longo do período, outros investimentos foram ocorrendo em torno do bairro, a exemplo da Universidade Federal de Juiz de Fora (1960), Hospital Monte Sinai (1994), Shopping Center (2008) e construções residenciais destinadas à classe média. Todos esses investimentos, de algum modo, vêm valorizando o bairro, apesar de no seu interior ser mantido uma pobreza, contrastando com o seu entorno, tornando o bairro “Uma pedra no meio do caminho”, dos agentes modeladores do espaço urbano, segundo Monteiro (2014).

Ao analisar o Dom Bosco e o seu entorno, fica evidente a pressão que os moradores do bairro vem sofrendo ao longo dos investimentos imobiliários na área, bem como a segregação espacial a que estão expostos, pois o bairro também está incluso nas áreas de risco ambiental da cidade.

A convivência fronteira entre classe média e baixa, acrescido ao fator racial, ou seja, pobre e negro convivendo com brancos em

sua maioria, no mesmo espaço, sendo essa convivência em situações de apropriação da terra totalmente diferentes, resulta numa disputa territorial e numa segregação racializada, haja vista que a maioria dos moradores do Dom Bosco é negra.

Tabela 1 – População residente, por cor/raça, bairro Dom Bosco – Juiz de Fora-MG

Cor	População	%
Preta	1.796	37,93%
Branco	1.416	29,90%
Parda	1.473	31,11%
Amarela	43	0,91%
Indígena	7	0,15%

Fonte: IBGE (2010) apud Monteiro (2014)

O capital imobiliário exerce uma pressão sobre o bairro Dom Bosco para que seja removido (MONTEIRO, 2014) ou pelo menos para que haja uma diminuição no fluxo de moradores que estão localizados em área de valorização fundiária. “As terras do bairro tornam-se uma reserva de mercado que atizam os olhos dos promotores imobiliários. O bairro fica incluído e ao mesmo tempo desagregado. É um espaço fora de lugar”. (MONTEIRO, 2014, p. 144).

O bairro Dom Bosco é a representação de uma contradição urbana, visto que, ao mesmo tempo em que sofre um processo de valorização imobiliária muito grande, apresenta vulnerabilidade social e ambiental em seu cotidiano.

Conforme levantamento do Atlas Social de Juiz de Fora (TAVARES, 2006), o bairro Dom Bosco é considerado uma Área de Especial Interesse Social (AEIS), representando uma pobreza urbanizada que, apesar da infraestrutura investida, necessita de outras intervenções, como a regularidade na posse da terra. Kowarick (2009) refere-se à situação de desproteção a que vastas camadas pobres encontram-se submetidas no que concerne às garantias de trabalho,

saúde, saneamento, educação e outros componentes que caracterizam os direitos sociais básicos de cidadania. Isto também é viver em risco.

Trata-se de cidadãos totalmente desprotegidos, pois não têm acesso às políticas públicas de habitação, trabalho e renda, que lhe confeririam uma inclusão digna. Na maioria dos casos, são vistos como “massa desvalida”, “desclassificados”, “desfiliados”, “desterritorializados”, vulneráveis aos danos materiais, psicológicos e aos riscos devido às chuvas. Viver numa sociedade tão desigual é um duplo risco!

Observa-se que há uma estreita relação entre as péssimas condições de moradia, o acesso a serviços públicos e os riscos ambientais, como se ocorresse nos territórios um encontro, perverso, de vulnerabilidades – urbana, social e ambiental. Assim, os territórios com pouco ou nenhum investimento público concentram população em situação de maior pobreza e são áreas com grande degradação ambiental. Os locais de moradia podem exercer um papel central sobre as condições de vida e sobre o grau de vulnerabilidade destes indivíduos. Assim, é preciso articular a noção de risco e vulnerabilidade social com a de segregação socioespacial. (PAZ et al., 2010, p. 3).

Ao permitir que pessoas ocupem áreas de risco ambiental, não estaria o poder público realizando um tipo de eliminação seletiva? Não estaria impondo, por meio de estratégia, a definição dos espaços de moradia para os/as negros/as? Ao longo de todo o percurso pós-abolição, pode-se perceber essa trajetória de expulsão, desterritorialização, punição e segregação da população negra na cidade, como se a ela não pertencessem, fossem os indesejados de cor e para isto elementos (in)visíveis funcionam para expulsar, eliminar da cidade formal, onde transitam os “cidadãos de bem”.

Considerações finais

Após a discussão destes elementos em torno da construção do negro, pode-se constatar que a raiz da condição do/a negro/a no Brasil foi plantada no decorrer dos 300 anos de existência da instituição escravocrata no país e que hoje a luta pela igualdade de condições

e de oportunidades é a bandeira do movimento negro, o qual rema contra a maré da discriminação racial e cultural posta ainda por uma elite branca que teima em manter os traços de uma relação social pautada na submissão de uns pelos outros.

Torna-se, portanto, um grande desafio efetivar os direitos sociais e a cidadania da população negra e pobre na sociedade brasileira, a qual carrega o mito da democracia racial. Discuti-la, entretanto, já é um grande avanço e a produção desse conhecimento no âmbito do Serviço Social é de suma importância para se pensar a cidade a partir do olhar do cidadão/ã negro/a que passa pelo processo de inclusão/exclusão social, haja vista que um dos princípios fundamentais do Código de Ética Profissional do Serviço Social é “Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos da classe trabalhadora”. (CFESS, 1993).

Como lutar pela efetivação desses direitos e/ou contribuir para mudar as ideias hegemônicas se não conhecemos melhor esses sujeitos? Por isso, faz-se necessário ampliar essa discussão no âmbito profissional, pois aqueles que são atendidos pelo Sistema Único de Assistência Social (Suas) participam dos programas de transferência de renda, trazem as demandas representadas como expressões da questão social no cotidiano da prática profissional e precisam ser estudados e conhecidos na sua experiência cotidiana, pois, somente assim, o profissional estará pautando sua intervenção nas reais necessidades do seu público-alvo, bem como contribuindo para reduzir as desigualdades sociorraciais.

Artigo submetido em 15/10/2017 e aceito para publicação em 24/05/2018.

Referências

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Código de Ética do Assistente Social, 1993**. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

COSTA, Emília Viotti. *Da senzala à Colônia*. São Paulo: Unesp, 1998.

FREITAS, Décio. **O escravismo brasileiro**. Porto Alegre-RS: Mercado Aberto, 1982.

GOMES, Flávio dos Santos. Quilombos do Rio de Janeiro do século XIX. In: Gomes; Reis (Org.). **Liberdade por um fio**: História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 263-290.

HERCULANO, SELENE. **Racismo ambiental, o que é isso?** Disponível em: <http://www.professores.uff.br/seleneherculano/images/Racismo_3_ambiental.pdf>. Acesso em: 25/06/2017.

KOWARICK, Lúcio. **Viver em risco**: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. São Paulo: 34, 2009.

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

MARICATO, Ermínia. **Metrópole na periferia do capitalismo**. São Paulo, 1995. Disponível em: <www.fau.usp.br/deprojeto/labhab/biblioteca/.../maricato_metrperif.pdf>. Acesso em: 20/03/2010.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MELO, KEILA CECÍLIA. Apartheid à brasileira: notas sobre a segregação ambiental urbana de base racial em São João Del-Rei (MG). **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 13, n. 2, 2013, p. 1-17.

MONTEIRO, Gabriel Lima. **No meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho**: uma longa vida comunitária e seus desafios frente ao avanço do capital imobiliário. Dissertação (Mestrado em Geografia). Juiz de Fora-MG: UFJF, 2014.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: rebeliões de senzala. São Paulo: Ciências Humanas, 1959, p. 1-87.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1992.

OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de. Famílias solidárias e desafios urbanos: os negros em Juiz de Fora. In: BORGES, Célia Maia (Org.). **Solidariedades e conflitos**: histórias de vida e trajetórias de grupos em Juiz de Fora. Juiz de Fora-MG: UFJF, 2000.

PAZ, Rosangela Dias Oliveira de; TABOADA, Kleyd Junqueira. **Trabalho Social em Programas e Projetos de habitação de Interesse Social** (Curso a distância). Brasília: Ministério das Cidades, 2010.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1993.

PJF. Prefeitura de Juiz de Fora. Subsecretaria de Defesa Civil. **Relatórios do Plano Municipal de Redução de Riscos**. Juiz de Fora-MG. 2007.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf>. Acesso em: 10/08/2017.

REIS, João José; GOMES, F. dos Santos; CARVALHO, M. J. M. de. **O Alufá Rufino**: tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico Negro (1822-1853). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TAVARES, Gisele Machado (Org.). **Atlas Social - Juiz de Fora**. Diagnóstico/ Prefeitura de Juiz de Fora. Juiz de Fora-MG: Prefeitura de Juiz de Fora, 2006.

VARGAS, JOÃO H. COSTA. Apartheid brasileiro: raça e segregação residencial no Rio de Janeiro. **Revista de Antropologia**, v. 48, n. 1, 2005, p. 75-131.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

Diversidade de gênero e Sistema Único de Saúde: uma problematização sobre o processo transexualizador

Diversity in gender and unified health system: a critical analysis about access to health care

Pablo Cardozo Rocon¹

Adriana Ilha da Silva²

Francis Sodré³

1 Assistente Social, mestre em Saúde Coletiva e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor Assistente 40DE no Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: pablocardoz@gmail.com.

2 Assistente Social, mestre em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutora em Política Social pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordena o Laboratório de Estudos sobre Imagem e Cybercultura (Labic) da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: adrianailhaufes@gmail.com.

3 Assistente Social, Mestre em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz e doutora em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-

Resumo: Neste artigo, a partir de um estudo exploratório documental e bibliográfico, problematizamos o processo transexualizador, do Sistema Único de Saúde (SUS), frente aos desafios da garantia de direitos à identidade de gênero e de cidadania. Acreditamos que os dilemas para acesso e acompanhamento ao processo transexualizador são os mesmos enfrentados por toda a classe trabalhadora referente ao papel do Estado na garantia às necessidades de saúde na média e na alta complexidade, numa conjuntura de cortes nos gastos estatais e na mercantilização dos serviços sociais. Neste sentido, apontamos as desigualdades no acesso, as dificuldades na liberação do processo e críticas quanto ao diagnóstico e no seu acompanhamento pós-processo. Por fim, o resultado instiga-nos a problematizar o acesso ao SUS, condicionado às necessidades sociais dessa fração da classe trabalhadora em contraposição a patologização da transexualidade, com o entendimento do modelo biomédico e mercantil.

Palavras-chaves: gênero; transexualidade; saúde; Estado; política social.

Abstract: In this article, based on an exploratory documentary and bibliographic study, we discuss the transexualizador process of the Unified Health System (SUS), facing the challenges of guaranteeing rights to gender identity and citizenship. We believe that the dilemmas for access and follow-up to the transexualizador process are the same faced by the whole working class regarding the role of the State in guaranteeing health needs in medium and high complexity. In a conjuncture of cuts in state spending and the commodification of social services. In this sense, we point out the inequalities in access, the difficulties in releasing the process and criticism regarding the diagnosis and in its post process follow-up. Finally, the result instigates us to problematize access to the SUS, conditioned the social needs of this fraction of the working class as opposed to the pathologization of transsexuality, with the understanding of the biomedical and mercantile model.

Keywords: gender; transsexuality; health care; State; social policy.

Introdução

Desde a década de 1990, com a implementação da política de saúde, por meio da Lei Orgânica da Saúde, até os dias atuais, há dilemas que vêm sendo enfrentados mediante as contradições econô-

micas e políticas dos projetos societários em disputa no cenário brasileiro e os seus impactos na classe trabalhadora.

Com a Constituição Federal de 1988, visando à instituição do Estado democrático, tendo como um dos seus valores supremos a garantia de direitos de igualdade social, preconizado no art. 5º que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988), acreditou-se que o mesmo pressuposto seria uma realidade para o segmento social do LGBT. Porém, há o desafio e a necessidade de políticas que garantam as especificidades desta parcela da sociedade.

No que diz respeito às necessidades de saúde, houve um avanço na legislação decorrente do processo de lutas da Reforma Sanitária Brasileira, onde a Constituição Federal em seu art. 196, preconiza: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”. (BRASIL, 1988).

Sob essa perspectiva, a compreensão sobre o processo saúde-doença não se centra na concepção da saúde como ausência de doença, mas como práxis, considerando os determinantes sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais. Essa leitura nos desafia a enfrentar as iniquidades em saúde, considerando as suas particularidades e especificidades às condições de saúde de grupos e pessoas.

Logo, a proposta deste artigo é problematizar os desafios da garantia à população trans, de direitos à saúde, especialmente no âmbito no Sistema Único de Saúde (SUS), no que diz respeito aos dilemas ao acesso e permanência ao processo transexualizador, salientando três questões: desigualdade de gênero, a questão do diagnóstico e a oferta do serviço no território brasileiro.

O processo transexualizador do SUS

O processo transexualizador é um serviço no âmbito do SUS que oferta hormonioterapia, acompanhamento clínico, psicológico e social, bem como cirurgias de redesignação sexual (mudança de

sexo) e histerectomia, mastectomia, tireoplastia, dentre outras, à população trans brasileira (travestis, homens e mulheres transexuais).

As cirurgias de redesignação sexual tiveram sua realização autorizada no Brasil, em 1997. Com a publicação da Resolução nº 1.482/1997, o Conselho Federal de Medicina (CFM) autorizou em caráter experimental as cirurgias de neoculporvuloplastia (cirurgias *male to female*-MTF) e neofaloplastia (*female to male*-FTM), além da realização de hormonioterapia e cirurgias denominadas acessórias (mastectomia, histerectomia, retirada do pomo de adão etc.).

O acesso a tais serviços ficou condicionado a um processo de diagnóstico que deveria observar: “1) Diagnóstico médico de transgenitalismo; 2) Maior de 21 anos; 3) Ausência de características físicas inapropriadas para a cirurgia” (CFM, 2010), definindo os pacientes que seriam portadores de transexualismo como portadores de “desvio psicológico permanente de identidade sexual, com rejeição do fenótipo e tendência à automutilação e/ou autoextermínio”. (CFM, 2010).

Em 2008, após inúmeros processos de judicialização sobre a saúde da população trans, bem como mobilizações e articulação do movimento social a fim de pressionar o Estado a incorporar a demanda em saúde dessa população à tabela de procedimentos do SUS (ROCON, 2016b; LIONÇO, 2009), o Ministério da Saúde criou o processo transexualizador do SUS (PTSUS) por meio da Portaria nº 1.707 (BRASIL, 2008). A criação do PTSUS é um importante marco de responsabilização sobre a saúde da população trans pelo Estado brasileiro, reconhecendo a diversidade de gênero como determinante social da saúde. (BRASIL, 2008). Em 2013, o Ministério da Saúde publicou a Portaria nº 2.803, redefinindo e ampliando o processo transexualizador do SUS, definindo como população beneficiada pelo programa as travestis, mulheres e homens transexuais. (BRASIL, 2013).

A criação deste serviço em saúde se apresenta como uma resposta estatal importante em relação às pessoas trans, considerando a transformação do corpo como um aspecto fundamental na vida das pessoas trans – homens e mulheres transexuais e travestis (ROCON et al., 2016a; ROCON et al., 2017). Contudo, o acesso aos recursos

para modificar os corpos é desigual, sendo mediado pelos desejos pessoais e condições socioculturais e econômicas para adquiri-los, sendo, portanto, determinados pelos recortes de raça, sexualidade e principalmente classe social aos quais as pessoas trans se enquadram (BENTO, 2006; PELÚCIO, 2005; ALMEIDA, 2012; ROCON et al., 2016a). Por essa razão, Almeida e Murta (2013) apontam que:

As experiências e as trajetórias de vida devem ser percebidas numa perspectiva de totalidade histórica, em que indivíduos e grupos têm grande parte de suas vidas condicionadas por determinantes de diversas naturezas: econômica, política, cultural e subjetiva. [...] Desta perspectiva, as trajetórias de vida de mulheres e homens transexuais constituem a síntese absolutamente singular de suas inserções de classe social, de gênero e “raciais”, bem como de suas características culturais, etárias, de seus percursos afetivo-sexuais, entre outras. (ALMEIDA; MURTA, 2013, p. 396).

Ao buscarem transformar seus corpos em dissonância com normas hegemônicas para viver no gênero, as pessoas trans são conduzidas a uma vida recortada por uma série de expressões da questão social, como pobreza, fome, violência etc., resultantes de sua condição de classe social, da escola, saúde, famílias, segurança pública etc. (ALMEIDA; MURTA, 2013; BENTO, 2006; ROMANO, 2008; ROCON et al., 2016a). Não se pode perder também de vista, que Almeida e Murta (2013) propuseram uma leitura alicerçada na totalidade histórica, que as contradições do sistema econômico, bem como a inserção dessa população nas classes sociais impactarão diametralmente no acesso aos recursos para transformação do corpo.

Neste cenário, parte da população trans, que constitui a fração da classe trabalhadora menos abastada, não consegue acessar a medicina privada e recorre ao sistema público de saúde. Entretanto, as iniquidades no acesso e na permanência do processo transexualizador, no SUS, levam algumas pessoas a recorrerem à automedicação por hormônios e por aplicações de silicone industrial, que podem levar a graves riscos e agravos em saúde. Rocon et al. (2016a) apresentam relatos de desenvolvimento de cânceres pelo uso

de hormônios, e adoecimentos e mortes oriundos das aplicações de silicone industrial. Há também a associação entre a ocorrência de mortes e sequelas por doenças cardiovasculares e o uso de hormônios sem acompanhamento médico (BRASIL, 2011). Romano (2008) relacionou o desenvolvimento de doenças hepáticas com o uso de hormônios sem acompanhamento médico, bem como a ocorrência de trombozes e infecções consequentes do uso de silicone industrial. Isto contribui para acessar a média e a alta complexidade por outras doenças crônicas decorrentes da ausência ou das desigualdades de acesso aos serviços do processo transexualizador.

Os dilemas do acesso e permanência no processo transexualizador do SUS

Os trânsitos que as pessoas trans realizam nos gêneros, a partir das mudanças em seus corpos, são interpelados por normas hegemônicas sobre gênero e sexualidade presentes na sociabilidade burguesa. Segundo Froemming et al. (2010, p. 166-167):

A ordem social contemporânea se estrutura de forma que no dualismo hétero/homo, a heterossexualidade seja naturalizada e compulsória. [...] A linha de inteligibilidade do humano é pensada a partir do “corpo/gênero/sexualidade” e dos polos masculino e feminino, e na relação destes com seus opostos, dada assim também a nossa capacidade de compreensão da existência do outro.

As autoras, em diálogo com Butler (2014, p. 45) que diz que “a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino [...] por meio das práticas e do desejo sexual”, afirmam que na sociabilidade atual, as construções no gênero devem seguir as categorias disponíveis nas formas feminino *versus* masculino, homem *versus* mulher, restando aos que nessas categorias não se enquadram a desumanização de suas vidas. Tais normas compreendem os corpos e gêneros num sistema binário que “produz a ideia de que o gênero reflete, espelha o sexo e que todas as outras esferas constitutivas dos sujeitos estão amarradas

a essa determinação inicial: a natureza constrói as sexualidades e posiciona os corpos de acordo com as supostas disposições naturais”. (BENTO, 2006, p. 90).

Michel Foucault (2013) relata que o século XVIII foi marcado por uma maior preocupação e cuidado com o sexo, num primeiro momento apenas o sexo da burguesia foi objeto de interesse, e tardiamente das demais populações, com o objetivo de concentrar as forças vitais à produção, valorando e incentivando o sexo com fins procriativos.

Em diálogo com Foucault (2013), Ferreira e Aginsky (2013, p. 224) afirmam que “diferentes instituições ideológicas, tais como a família, a medicina, o sistema escolar, de justiça, de segurança, entre outros, constroem significados sobre corpos e desejos”. Estas instituições continuam reproduzindo, como valores hegemônicos, o gênero em sua forma binária e a heterossexualidade como norma, apresentando-a como sexualidade superior e referencial, de maneira que “todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização”. (BORRILLO, 2010, p. 31).

A perspectiva crítica marxista acrescenta novos aspectos a todas essas análises ao salientar, como já dito anteriormente, as necessidades da saúde da população trans como peculiaridade que não pode ser compreendida à margem da sociedade capitalista e de suas relações sociais de produção e de reprodução. Neste sentido, cabe ressaltar que toda a política e os programas sociais e de saúde voltados à população LGBT não estão desvinculados da natureza do Estado no capitalismo contemporâneo, ou melhor, no papel do Estado na acumulação capitalista e da condição de classe social. Esse seu papel interferirá no conjunto da sociedade e, conseqüentemente, nas políticas sociais, como as políticas de saúde, e, por conseguinte, no acesso ao processo transexualizador do SUS.

Esta compreensão da realidade social em sua totalidade contribui para entender que um dos principais desafios do movimento LGBT é a luta contra o caráter excludente das políticas públicas – por serem

insuficientes à satisfação das necessidades de frações da classe trabalhadora –, em busca da ampliação ao direito de cidadania.

Pois, a conjuntura atual, na criação de novas estratégias de expansão do capital fictício em escala ampliada, traz também novas configurações de violência e ataque aos direitos da classe trabalhadora. Neste sentido, as tendências e perspectivas da política social são caracterizadas em detrimento da função prioritária do Estado em garantir a acumulação, e de minimizar e terceirizar sua responsabilidade em garantir os direitos sociais à população, seja pela administração indireta ou privatização. Logo, a consequência dessa reestruturação do papel político do Estado transfere a gestão e efetivação de processos relativos às políticas para instituições privadas (mercado) e para a sociedade civil através da solidariedade social e da filantropia (PEREIRA, 2011). Suzi Freire (2012) enfatiza que:

Ainda que se reconheça a transferência de responsabilidade do Estado para o terceiro setor no enfrentamento, dentre outras, das questões LGBT, não se pode negar a importância e seu protagonismo, em especial, no sentido de dar visibilidade às diferentes demandas apresentadas por esses segmentos. Há que se destacar que o caráter político conquistado através do movimento LGBT tem se consolidado como espaço importante de conquista e de avanço das políticas públicas e reconhecimento da cidadania através das Paradas da diversidade sexual, fóruns, seminários, encontros e mobilizações. (FREIRE, 2012, p. 8).

As políticas sociais deveriam cumprir a função da busca por equidade, e se inserem dentro da garantia dos direitos sociais, e não individuais pois:

[...] os direitos com os quais as políticas públicas se identificam, e devem concretizar, são os direitos sociais, que se guiam pelo princípio da igualdade, embora tenham no seu horizonte os direitos individuais – que se guiam pelo princípio da liberdade. (PEREIRA, 2009, p. 102).

A formulação, implementação e efetivação de políticas sociais e os seus aspectos de ordem objetiva (alocação de recursos humanos

e financeiros, equipamentos e serviços públicos etc.) são fortemente influenciados por questões teóricas/ideológicas. Ou seja, disputas políticas, ainda que não explicitamente pronunciadas, são intrínsecas às concepções de sujeito social e cidadania.

Neste sentido, garantir a concretização da política social e suas especificidades, no modo de produção capitalista "[...] significa lutar permanentemente contra um problema que lhe é intrínseco: a divisão da sociedade em classes que impõe diferenciações de acessos e usufrutos, submetendo o universalismo jurídico à lógica do mercado". (PEREIRA, 2009, p. 106).

É sob essa lógica que o Estado argumenta uma crise econômica e política, cuja solução aparente são os cortes nos gastos estatais, a degradação dos serviços, a privatização, ou seja, a mercantilização dos serviços sociais (BEHRING, 2008). Além disso, a política social é caracterizada por discursos ideológicos, que a avaliam como “[...] paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho, e devem ser acessadas via mercado. Evidentemente, nessa perspectiva deixam de ser direito social”. (BEHRING, 2008, p. 64).

Logo, essas análises corroboram para entender os processos que hoje são desencadeados aos dilemas do SUS, especialmente frente ao processo transexualizador, dentre os quais destacaremos três:

a) Desigualdades de gênero

A Portaria nº 1.707/2008 restringiu o acesso ao processo transexualizador do SUS a mulheres transexuais, autorizando somente procedimentos MTF (masculino pra feminino), como hormonioterapia, cirurgias para retirada do pomo de Adão, alongamento das cordas vocais e cirurgias de neoculpevoloplastia (mudança de sexo MTF).

Não podemos deixar passar despercebida a demora na incorporação das demandas em saúde dos homens trans e das travestis ao processo transexualizador do SUS.

Carvalho (2011) e Rocon (2018) nos permitem refletir que a partir da medicalização da população trans, criou-se uma espécie de hierarquização entre mulheres transexuais e travestis, de modo que

as primeiras, ao serem apontadas como identidades doentes e medicalizáveis, têm passado por um processo de aceitação e mais fácil acesso ao processo transexualizador quando comparadas à população travesti, associadas constantemente à marginalização, criminalidade e prostituição de maneira negativa e discriminatória.

A demora na incorporação dos homens transexuais foi, por muito tempo justificada pelo caráter experimental das cirurgias de transgenitalização para essa população (neofaloplastia). Todavia, uma série de procedimentos disponíveis no SUS, como mastectomia, histerectomia e hormonioterapia com testosterona, reivindicados por essa população, não foram disponibilizados pelo processo transexualizador em 2008 a essa população. Esta realidade pode evidenciar um recorte de gênero na produção de tecnologias e técnicas para intervenção médica sobre os corpos dos homens trans. Segundo Bento (2006, p. 158):

Parece que a ciência não tem muita pressa em criar novas tecnologias para intervir nos corpos-sexuados femininos, levando-me a pensar nas assimetrias de gênero na produção das tecnologias para transformar os corpos femininos. Muitos cirurgiões argumentam que são raros os casos de transexuais masculinos, o que não justificaria um investimento em pesquisa para atender a uma clientela tão reduzida.

A autora evidencia a existência de uma disparidade entre investimentos na produção de tecnologias em saúde para modificar os corpos de mulheres trans (corpos-sexuados masculinos) quando comparada aos homens trans (corpos-sexuados femininos). Ao analisar as legislações sobre essa questão no Brasil, percebe-se que mais de uma década de procedimentos transgenitalizadores autorizados no país, as técnicas cirúrgicas para transgenitalização MTF parecem avançar em passos largos frente às FTMs, o que tem refletido em dificuldades no acesso ao processo transexualizador do SUS aos homens trans, que, somente após seis anos de criação do PTSUS, foram incorporados nos procedimentos que necessitam, ainda que mantendo as cirurgias de mudança de sexo FTM sob caráter experimental.

Parece que a invisibilização das mulheres heterossexuais e lésbicas cisgênero, que não apresentam inconformidade com o gênero atribuído ao nascimento, na sociedade, com seus corpos, sexualidades e desejos, se desdobram na invisibilização dos homens transexuais com seus gêneros, corpos, sexualidades e desejos. Fato que não se restringe ao acesso à saúde, como, por exemplo, se faz presente também no campo da produção científica onde se evidencia um pequeno número de estudos sobre essa população. (ALMEIDA, 2013).

b) A questão do diagnóstico

Outro dilema é a seletividade no acesso ao PTSUS, por meio do processo de diagnóstico. Segundo Rocon et al. (2016b), as legislações que normatizam o processo transexualizador brasileiro são dúbias em relação ao processo de diagnóstico. O autor relata que as resoluções do CFM não contemplam as pessoas travestis, e as definições para transexualidade e travestilidades expressas pelo Código Internacional de Doenças (CID 10), sob nomes transexualismo e travestismo, diferem entre si. Contudo, as portarias do processo transexualizador condicionam o acesso aos serviços em saúde oferecidos ao diagnóstico. O autor ainda aponta que a lacuna deixada pela legislação tem sido preenchida pelas “verdades estabelecidas socialmente para os gêneros”. (BENTO, 2008, p. 87).

Bento (2008) evidenciou que o diagnóstico no processo transexualizador reproduz estereótipos sobre “ser homem/mulher de verdade” engendrados pelo binarismo dos gêneros e pela heteronormatividade. A partir disso, a equipe de profissionais atuantes nesses programas estaria buscando encontrar um/a “transexual de verdade”, aqueles e aquelas que melhor reproduzem na estética do corpo e nas performances de gênero as normas hegemônicas. Para esse feito, desenvolvem uma semiologia do gênero, examinando comportamentos e identidades sexuais, buscando nos pacientes uma compatibilidade entre anatomia e identidade de gênero, na lógica heteronormativa e binária. (ALMEIDA; MURTA, 2013).

Para Butler (2009), o processo de diagnóstico, ao patologizar as identidades de gênero trans, reforça a marginalização dessa popu-

lação, uma vez que receber um diagnóstico de transtorno “é ser, de certa maneira, considerado doente, errado, disfuncional, anormal e sofrer certa estigmatização em consequência desse diagnóstico”. (BUTLER, 2009, p. 96).

Almeida e Murta (2013) resgatam um dos grandes desafios à efetivação do SUS no Brasil, frente ao modelo biomédico e ao assédio de prestadores e da indústria fármaco-biomédica à Saúde Pública. Os autores apontam a necessidade de uma atenção multiprofissional que ofereça “o suporte técnico e ético necessário a quem desejar enfrentar os inúmeros desafios físicos, familiares, relacionais, profissionais que são comuns àquele/àquela que afirma uma identidade de transexual” (ALMEIDA; MURTA, 2013, p. 401), como forma de enfrentamento ao atual formato do diagnóstico no processo transexualizador do SUS.

Para Rocon et al. (2016a), ainda que manter a patologização das identidades de gênero trans possa significar uma concessão estratégica como pontuou Bento e Pelúcio (2012), o SUS constitucional não condiciona o acesso aos serviços públicos de saúde à existência prévia de uma patologia instalada. Nesse sentido, a luta por um PTSUS universal, integral e equânime, conciliado com os valores éticos e políticos da Reforma Sanitária, é a condição para superar a necessidade do diagnóstico de transexualismo para existência do programa.

c) A oferta do serviço no território brasileiro

Outra situação problemática ao acesso e permanência no processo transexualizador é a pouca oferta de serviços no território brasileiro, reduzindo as possibilidades de consultas, diagnósticos, hormonioterapia, cirurgias, equipamentos, medicamentos e outros insumos.

Atualmente, há nove hospitais habilitados para o atendimento das necessidades de saúde inerentes ao programa transexualizador, distribuídos nas regiões brasileiras, de acordo com a tabela a seguir:

Hospitais habilitados para oferta do processo transexualizador do SUS		
Região Sudeste 6 hospitais habilitados	• Hospital Universitário Pedro Ernesto/ Rio de Janeiro (RJ)	Modalidades ambulatorial e hospitalar
	• Hospital de Clínicas da Faculdade de Medicina FMUSP/Fundação Faculdade de Medicina MECMPAS	
	• Instituto Estadual de Diabetes e Endocrinologia (IEDE) – Rio de Janeiro/RJ	Modalidade ambulatorial
	• Hospital Universitário Cassiano Antônio de Moraes – Vitória (ES)	
	• Ambulatório do Hospital das Clínicas de Uberlândia – Uberlândia/MG	
	• Centro de Referência e Treinamento (CRT) DST/AIDS – São Paulo/SP; Centro de Pesquisa	
Região Sul 2 hospitais habilitados	• Hospital de Clínicas de Porto Alegre - Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Porto Alegre (RS)	Modalidades ambulatorial e hospitalar
	• Atendimento para Travestis e Transexuais (CPATT) do Centro Regional de Especialidades (CRE) Metropolitano – Curitiba/PR	Modalidades ambulatorial
Região Nordeste 1 (um) hospital habilitado	• Hospital das Clínicas/Universidade Federal de Pernambuco – Recife (PE)	Modalidades ambulatorial e hospitalar

Fonte: Sistematização própria a partir de BRASIL (2018) e BRASIL (2017).

As informações acima demonstram que os estabelecimentos habilitados se concentram na região Sudeste com unidades em todos os estados, com o total de seis hospitais: dois no Estado do Rio de Janeiro; dois em São Paulo, um em Minas Gerais e outro no Espírito Santo. Entretanto, somente um no RJ e um em São Paulo podem prestar os serviços na modalidade hospitalar (realização das cirurgias de redesignação sexual, histerectomia, mastectomia, tireoplastia etc.), os demais ofertam os serviços de saúde no âmbito ambulatorial: hormonioterapia, acompanhamento clínico, psicológico e social.

Na região Sul, há somente dois hospitais: um no Rio Grande do Sul, com atendimento hospitalar e ambulatorial; e o outro no Estado do Paraná, na modalidade ambulatorial. Na região Nordeste, com tantos estados, há um único estabelecimento habilitado nas modalidades ambulatorial e hospitalar, em Pernambuco. E não há hospitais habilitados nas regiões Norte e Centro-Oeste.

Outra observação é que a maioria dos estabelecimentos são hospitais universitários (hospitais-escolas). Uma situação que demonstra que o processo transexualizador, em sua origem, caracterizava-se por um serviço das instituições, que envolviam ensino, pesquisa e extensão. Isto porque, conforme a Portaria nº 457, de 19 de agosto de 2008, além do aparato técnico para ser uma Unidade de Atenção Especializada para pessoas trans, outro requisito era ser um hospital de ensino, certificado pelo Ministério da Saúde e pelo Ministério da Educação, conveniado com o SUS, e integrado com o sistema de saúde local e regional.

Entretanto, esta distribuição da oferta e dos estabelecimentos credenciados dificulta em muito o acesso da população trans, em especial a que constitui frações da classe trabalhadora menos abastadas, na medida em que tem regiões nas quais não há os serviços de saúde e, mesmo nas regiões onde há os hospitais habilitados, estes localizam-se todos nas regiões metropolitanas, com uma infraestrutura insuficiente para atender a totalidade das demandas e, geralmente, com uma única equipe multiprofissional para o atendimento ambulatorial e hospitalar.

Considerações finais

Conclui-se que, apesar das importantes problematizações formuladas, algumas perspectivas de análise a partir dos estudos de gênero sobre o acesso ao processo transexualizador esbarram no dilema: patologização da transexualidade (acesso à saúde) *versus* despatologização da transexualidade (sem garantia do acesso). Talvez porque ao analisar o gênero sem situá-lo na estrutura do capital, não tem conseguido avançar nas discussões sobre as conexões entre essa categoria e as relações sociais de produção da vida. Almeida e Murta (2013)

deram um pontapé inicial nessa direção, ao proporem uma análise das vidas trans a partir da totalidade histórica.

E neste sentido, a perspectiva marxista nos permite compreender que os dilemas enfrentados por parte da população LGBT, ao processo transexualizador no SUS, são os mesmos enfrentados por toda a classe trabalhadora referente ao papel do Estado na garantia e implementação das políticas sociais. Isto, pois o Estado, ao priorizar sua função de garantir a acumulação ao capital, tem enfrentado obstáculos à sua função de legitimação por meio da garantia dos direitos sociais, priorizando ações seletivas, focalizadas e hierárquicas.

Logo, as desigualdades apresentam-se tanto na condição de classe social, de gênero, de acesso, de diagnóstico quanto na oferta, organização e distribuição dos serviços. Este resultado instiga-nos a problematizar tanto o acesso quanto a oferta de serviço como se observou nos dilemas ao processo transexualizador no SUS, condicionado às necessidades sociais dessa fração da classe trabalhadora, em contraposição à patologização da transexualidade, com o entendimento do modelo biomédico e mercantil.

Artigo submetido em 13/03/2018 e aceito para publicação em 14/08/2018.

Referências

ALMEIDA, G. 'Homens trans': novos matizes na aquarela das masculinidades? **Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, p. 513-523, 2012.

ALMEIDA, G.; MURTA, D. Reflexões sobre a possibilidade da despatologização da transexualidade e a necessidade da assistência integral à saúde de transexuais no Brasil. **Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad**, n. 14, p. 380-407, ago./2013.

BENTO, B. **A (re)invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
BENTO, B; PELÚCIO, L. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. **Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, p. 569, 2012.

BEHRING, E. R. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12/01/2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Portaria nº 2.836. **Diário Oficial da União**. 1/12/2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), o Processo Transexualizador, a ser implantado nas unidades federadas, respeitadas as competências das três esferas de gestão. Portaria nº 1.707. **Diário Oficial da União**. 18/08/2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Redefine e amplia o processo transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). Portaria nº 2.803. **Diário Oficial da União**. 19/11/2013.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nacional_lgbt_2009.pdf. Acesso em: 26/06/2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 410/GM, de 22 de fevereiro de 2018. Habilita o Hospital Universitário Cassiano Antonio de Moraes para realização do Componente Atenção Especializada no Processo Transexualizador - modalidade ambulatorial. **Diário Oficial União**. 02/03/2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Processo transexualizador no SUS**. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/1174-sgep-raiz/lgbt/21885-processo-transexualizador>. Acesso em: 08/10/2017.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

BUTLER, J. Desdiagnosticando o gênero. **Physis**, v. 19, n. 1, p. 95-126, 2009.

CARVALHO, M. F. L. **Que mulher é essa?**: identidade, política e saúde no movimento de travestis e transexuais. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social. Rio de Janeiro: Uerj, 2011.

CFM. Conselho Federal de Medicina. Autoriza a título experimental, a realização de cirurgia de transgenitalização do tipo neocolpovulvoplastia, neofaloplastia e ou procedimentos complementares sobre gônadas e caracteres sexuais secundários com o tratamento dos casos de transexualismo. Resolução n. 1.482, de 19 de setembro de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19/09/1997. Seção 1, p. 20.944.

FERREIRA, G. G.; AGUINSKY, B. G. Movimentos sociais de sexualidade e gênero: análise do acesso às políticas públicas. **Katalysis**, v. 16, n. 2, p. 223-232, 2013.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2013.

FREIRE, S. M. C. Plumas, paetês e bandeiras de luta: a trajetória irreverente do movimento LGBT na luta por direitos. **ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL**, 7, 2012. “Trabalho e lutas sociais no mundo hoje”. [s.1], 2012.

FROEMMING, C. N.; IRINEU, B. A.; NAVAS, K. Gênero e sexualidade na pauta das políticas públicas no Brasil. **Revista de Políticas Públicas**, v. 1, p. 161-172, 2010.

IRINEU, B. A. Homonacionalismo e cidadania LGBT em tempos de neoliberalismo: dilemas e impasses às lutas por direitos sexuais no Brasil. **Em Pauta**, n. 34, v. 12, p. 155-178. 2. sem./2014.

LIONÇO, T. Atenção integral à saúde e diversidade sexual no processo transexualizador do SUS. **Physis**, v. 19, n. 1, p. 43-63, 2009.

PELÚCIO, L. Toda quebrada na plástica: corporalidade e construção de gênero entre travestis paulistas. **Revista de Antropologia Social**, v. 6, n. 1-2, p. 97-112, 2005.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política social: temas & questões**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I. (Orgs.) **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCON, P. C. **Quando os corpos trans adentram o processo transexualizador: experiências que conformam a transexualidade**. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Centro de Ciências da Saúde. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

ROCON, P. C.; RODRIGUES, A. R.; ZAMBONI, J.; PEDRINI, M. D. Dificuldades vividas por pessoas trans no acesso ao Sistema Único de Saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. 8, p. 2517-2526, 2016a.

ROCON, P. C.; SODRÉ, F.; RODRIGUES, A. Regulamentação da vida no processo transexualizador brasileiro: análise sobre a política pública. **Katalysis**, v. 19, n. 2, p. 260-269, 2016b.

ROCON, P. C.; ZAMBONI, J.; SODRE, F. ; RODRIGUES, A.; ROSEIRO, M. C. F. B. (Trans)formações corporais: reflexões sobre saúde e beleza. **Saúde e Sociedade**, v. 26, p. 521-532, 2017.

ROMANO, V. F. As travestis no Programa Saúde da Família da Lapa. **Saúde e Sociedade**, v. 17, n. 2, p. 211-219, 2008.

SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

Precarização do trabalho e (des)proteção social no brasil contemporâneo

Precarization of work and social (un)protection in contemporary brazil

Fabiana Esteves Boaventura

Curso: Programa de Pós-Graduação em Política Social (Doutorado)

Data da Defesa: 29/06/2018

Orientadora: Ivanete Boschetti

Palavras-chave: trabalho; precarização; proteção social.

Keywords: work; precarization; social protection.

Esta tese tem por objeto a proteção social aos trabalhadores precarizados no Brasil contemporâneo. Teve por objetivo geral a demonstração dos mecanismos pelos quais a proteção social aos trabalhadores no Brasil atual, no âmbito das políticas de trabalho, previdência e assistência social, não cumpre sua função protetiva em relação àqueles que vivenciam situações de trabalho precarizado. Foram necessários três objetivos específicos, quais sejam: demonstrar de que forma a regulação social do trabalho no Brasil exclui do acesso aos direitos derivados do trabalho,

garantidores de rendimento, os/as trabalhadores/as ativos em situação de trabalho precarizado; identificar, a partir das funções orçamentárias as ações no âmbito das políticas de trabalho, assistência e previdência social, direcionadas à proteção social de trabalhadores ativos e em situação de trabalho precarizado; dimensionar a prioridade atribuída pelo governo federal às políticas de proteção aos trabalhadores/as ativos em situação de trabalho precarizado no conjunto do gasto social federal no âmbito das referidas políticas. Os dados foram coletados a partir de fontes primárias e secundárias, com destaque para PNADct do IBGE, também a plataforma orçamentária SigaBrasil, do Senado Federal.

This thesis aims at the social protection of precarious workers in contemporary Brazil. The main goal was to demonstrate the mechanisms by which social protection for workers in Brazil, within the framework of labor, social security and welfare policies, does not fulfill its protective function in relation to those who experience situations of precarious work. Three specific objectives were required, namely: to demonstrate how the social regulation of labor in Brazil excludes from access to the rights derived from work, income guarantors, the active workers in situations of precarious work; to identify, from the budgetary functions, the actions in the scope of the policies of work, assistance and social security, directed to the social protection of active workers and in situations of precarious work; demonstrate the priority given by the federal government to policies to protect workers in precarious employment situations within federal social spending as a whole under the aforementioned policies. Data were collected from primary and secondary sources, with emphasis on IBGE PNADC, also the SigaBrasil budget platform of the Federal Senat

Fórum Interconselhos: análise da participação social no Plano Plurianual (PPA 2016-2019)

Forum Interconselhos: analysis of social participation in the Pluriannual Plan (PPA 2016-2019)

Felipe Portela Bezerra

Curso: Programa de Pós-Graduação em Política Social (Mestrado)

Data de Defesa: 28/02/2018

Orientadora: Ângela Vieira Neves

Palavras-chave: Fórum Interconselhos; participação social; Plano Plurianual.

Keywords: Forum Interconselhos; social participation; Plano Plurianual.

O trabalho analisa o Fórum Interconselhos, que é uma instituição participativa com o objetivo de promover a participação social no Plano Plurianual (PPA) do governo federal no Brasil. O referencial teórico tem por base uma perspectiva gramsciana de Estado e sociedade civil. O fortalecimento da sociedade civil deve ser prioridade em um Estado, que não deve ser um fim em si mesmo, mas sim promover a formação de uma cultura política ativa que permitirá que os próprios indivíduos tomem decisões de maneira coletiva e democrática. A partir de uma abordagem histórica da emergência de movimentos sociais e sociedade civil no Brasil, o trabalho chega até os espaços de participação social que se consolidaram após a Constituição Federal de 1988, como conselhos, conferências e fóruns. O objeto de estudos da pesquisa é o Fórum Interconselhos, espaço de participação para o PPA, tendo como ponto de partida analítico a compreensão da potencial democratizante desse espaço de participação, que surgiu em 2011 após algumas iniciativas que existiram anteriormente para promover a interação entre governo e sociedade civil em questões relacionadas ao Plano Plurianual. A metodologia da pesquisa apresenta um caráter crítico com abordagem histórico-dialética. A análise é qualitativa e será feita a partir de documentos oficiais referentes ao processo participativo no PPA e da aplicação de entrevistas com atores da sociedade civil que atuaram no Fórum. Os resultados apontam que o Interconselhos apresenta uma série de desafios e avanços, como necessidade de maior democratização do poder decisório e de revisão da metodologia de participação, ao mesmo tempo em que parece ser uma forma adequada de aproximar a sociedade civil que quer participar e decidir junto ao planejamento desde que os limites apresentados até então sejam superados.

This research analyzes the Forum Interconselhos, which is a participatory institution with the objective of promoting social participation in the Plano Plurianual (PPA) of the federal government in Brazil. The theoretical reference of the work is based on a Gramsci's perspective of State and civil society. The State must not be an end in itself, it must have the function of strengthening civil society through an active culture formation that will allow individuals themselves to make decisions in a collective and democratic way. From a historical approach to the emergence of social

movements and civil society in Brazil, the research reaches the spaces of social participation that were consolidated after the Federal Constitution of 1988, as councils, conferences and forums. The purpose of research studies is the Interconselhos Forum, a space for participation in the PPA that emerged in 2011 after some initiatives that existed previously to promote the interaction between government and civil society in matters related to the PPA. The methodology of the research presents a critical character with historical-dialectic approach. The analysis is qualitative and will be based on official documents referring to the participatory process in the PPA and the application of interviews with civil society actors who participated in the Forum. The results indicate that the Interconselhos presents a series of challenges and advances, such as the need for greater democratization of decision-making power and review of the methodology of participation, at the same time as it seems to be an appropriate way to approach society to government planning since the limits have been overcome.

Incidências trotskistas em Caio Prado Júnior, Ruy Mauro Marini e Florestan Fernandes

Trotskyists occurrences in Caio Prado Júnior, Ruy Mauro Marini and Florestan Fernandes”

Franklin Rabelo de Melo

Curso: Programa de Pós-Graduação em Política Social (Mestrado)

Data da defesa: 21/03/2018

Orientadora: Ivanete Boschetti

Paravras-chave: Trotsky; revolução permanente; formação social; Brasil.

Keywords: Trotsky; permanente revolution; social formation; Brazil.

Este trabalho procura apontar as incidências do pensamento de Leon Trotsky nas elaborações teóricas de Caio Prado Júnior, Ruy Mauro Marini e Florestan Fernandes sobre a gênese e as particularidades da formação social brasileira. A partir da análise das principais obras dos autores, buscou-se extrair as categorias analíticas centrais em suas formulações,

para em seguida indicar a relação entre os conceitos trotskistas (a lei do desenvolvimento desigual e combinado, a teoria da revolução permanente, os fundamentos contidos no Programa de Transição e o conceito de bonapartismo sui generis) e as ideias de Caio Prado Júnior (colônia, nação e revolução), Ruy Mauro Marini (superexploração da força de trabalho e subimperialismo) e Florestan Fernandes (revolução dentro da ordem, revolução contra a ordem e autocracia burguesa).

This work wants to indicate the occurrences of Leon Trotsky's thought in the theoretical elaborations from Caio Prado Júnior, Ruy Mauro Marini and Florestan Fernandes about the genesis and particularities of the Brazilian social formation. From the analysis of the author's main works, there was made an effort to extract the central analytical categories in their formulations, to then indicate the relation between the Trotskyist concepts (the law of uneven and combined development, the theory of permanent revolution, the fundamentals contained in the Transitional Program and the concept of bonapartism sui generis) and the ideas of Caio Prado Júnior (colony, nation and revolution), Ruy Mauro Marini (over exploitation of the labor force and subimperialism) and Florestan Fernandes (revolution within the order, revolution against the order and bourgeois autocracy).

As produções teóricas do serviço social sobre a política de assistência: um balanço de revistas do serviço social de 2005 a 2015

The theoretical productions of the social service on the policy of assistance: a balance of social service journals from 2005 to 2015

Lúcio Willian Mota Siqueira

Curso: Programa de Pós-Graduação em Política Social (Mestrado)

Data da Defesa: 22/02/2018

Orientadora: Sandra Oliveira Teixeira

Palavras-chaves: Serviço Social; Política de Assistência Social; produções teóricas; perspectivas teórico-políticas.

Keywords: Social Services; Social Welfare Policy; theoretical productions; theoretical-political perspectives.

O objetivo desta dissertação é identificar as tendências teórico-políticas presentes nas publicações de revistas de Serviço Social sobre a Política de Assistência Social de 2005 a 2015. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica dividida nas seguintes etapas: levantamento de revistas da área de avaliação do Serviço Social com Qualis CAPES A1, A2 e B1; separação dos artigos que contenham no título, resumo ou palavra-chave os termos: LOAS, PNAS, SUAS, Assistência Social e Política de Assistência Social; sistematização dos dados: 1) ano de publicação; 2) área de formação e vínculo profissional dos autores; 3) Localidade geográfica que pertence o autor e; 4) instituição que o autor possui seu vínculo; leitura das produções para identificação das tendências teórico-políticas. O levantamento das revistas, sistematizações dos dados e leitura das produções ocorreram nos meses de outubro, novembro, dezembro/ 2017 e janeiro de 2018. O trabalho está dividido em quatro capítulos que irão abordar o seguinte conteúdo: 1) a aproximação do Serviço Social com a teoria crítica marxiana e sua influência para o amadurecimento da pesquisa, construção de conhecimento e direção social da profissão; 2) os fundamentos da questão social e das políticas sociais no capitalismo, bem como o processo de precarização destas políticas em tempo de crise do capital; 3) a “nova” configuração da Política de Assistência Social a partir do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o papel assumido por esta Política nos governos do PT, principalmente no governo do presidente Lula e; 4) a realização de balanço das perspectivas teórico-políticas presentes nos artigos sobre a Política de Assistência Social. Para análise das perspectivas teórico-políticas foram utilizados os conceitos de proteção social/ política social, cidadania, Estado, risco, vulnerabilidade e exclusão social com base nas perspectivas de análise apontada por Mészáros (2008) e dos princípios éticos que orientam o Serviço Social – liberdade, cidadania, equidade e justiça social e nova ordem societária.

The objective of this dissertation is to identify the theoretical-political tendencies present in the publications of social services journals on the social welfare Policy of 2005 to 2015. For this, a bibliographical survey was carried out in the following stages: survey of Journals of the area of evaluation of the Social service with which CAPES A1, A2 and B1; Separation of articles containing in the title, summary or keyword The terms: LOAS, PNAS, theirs, social assistance and social welfare policy; systematization of data: 1) year of publication; 2) Training Area and professional link of the authors; 3) Geographical location belonging to the author and; 4) institution that the author has his/her bond; Reading of productions for the journals, systematizations of the data and reading of the productions took place in the months of October, November, December/2017 and January of 2018. The work is divided into four chapters that will address the following content: 1) the approximation

of the social service with the critical theory Marxian and its influence for the maturation of the research, construction of knowledge and social direction of the profession; 2) the foundations of the social issue and social policies in capitalism, as well as the process of precariousness of these policies in time of capital crisis; 3) the “new” configuration of the social assistance policy from the single system of social assistance (its) and the role assumed by this policy in the governments of the PT, mainly in the government of President Lula E; 4) the realization of the assessment of the theoretical-political perspectives in the articles on Social welfare policy. For the analysis of the theoretical and political perspectives, the concepts of social protection/social policy, citizenship, State, risk, vulnerability and social exclusion were used on the basis of the perspectives of analysis pointed out by Mézáros (2008) and the Principles Ethics that guide social service – freedom, citizenship, fairness and social justice and new corporate order.

Uma aproximação da crítica marxista à política urbana no Brasil na era “neodesenvolvimentista”: uma reflexão necessária

**An approach of Marxist critique to urban politics in Brazil in the
“neodevelopmentalist” era: a necessary reflection**

Sâmia Suyane Cunha Coelho

Curso: Programa de Pós-Graduação em Política Social (Mestrado)

Data da Defesa: 12 de março de 2018

Orientador: Perci Coelho de Souza

Palavras-chave: neomarxismo; neodesenvolvimentismo; política urbana; Política Nacional de Desenvolvimento Urbano (PNDU).

Keywords: neo-marxism; neodevelopmentism; policy urban; Projected National Urban Development (PNDU).

Esta dissertação é de caráter teórico e analítico e teve como ponto de partida empírico a análise qualitativa da Política Nacional de Desenvolvimento Urbano (PNDU) concebida em 2004 no governo do

Partido dos Trabalhadores-PT (2003-2016) conhecido como período “neodesenvolvimentista”. Quanto ao objetivo geral, visou contribuir com o acervo teórico da crítica marxista à perspectiva “neodesenvolvimentista” de Políticas Sociais com foco na Política Urbana “neodesenvolvimentista”. Para tanto, visou relacionar três categorias de análise: a saber, Neomarxismo Urbano, Política Urbana e “Neodesenvolvimentismo”. O método utilizado neste estudo foi o materialismo histórico-dialético. Seu objeto em apreciação diz respeito ao resgate da tradição e análise dos limites e possibilidades da perspectiva teórico-metodológica neomarxista, tendo em vista uma crítica atualizada acerca da experiência da política urbana no contexto do “neodesenvolvimentismo”. Como problematização, houve a pretensão de desnudar novas abstrações analíticas em termos comparados esclarecidos ao longo do texto. A hipótese geral considerou rigorosamente o método do materialismo histórico-dialético para análise da política urbana, que permitiu abstrair historicamente as categorias-chave do marxismo, as quais possuem capacidade crítica, potência teórica e plena aptidão para operarem satisfatoriamente o desafio de desvendar os limites e possibilidades do “neodesenvolvimentismo” como um fundamento da política urbana no Brasil do século XXI. Os resultados aferiram que não houve “pactuação democrática” alguma entre o Estado e sociedade civil para a dita “harmonia” entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social e sim a maximização dos lucros do capital monopolista; representado no meio urbano por: imobiliárias, empresas de transporte coletivo, construção civil, entre outros.

This dissertation has a theoretical and analict character and had as an empirical starting point the qualitative analysis of the National Policy of Urban Development projected in 2004 in the government of the Party of Workers (2003-2016) known as the “neodevelopmentalist period”. Regarding the general objective, it aimed to contribute with the theoretical collection of Marxist critique to the “neodevelopmental” perspective of Social Policies with a focus on the “neodevelopmental” Urban Policy. Therefore, it aimed to relate three categories of analysis: Urban Neo-Marxism, Urban Politics and “Neodevelopmentism”. The method used in this study was historical-dialectical materialism. Its object concerns the rescue of tradition and analysis of the limits and possibilities of the neo-Marxist theoretical-methodological perspective, in view of an updated critique of the urban policy experience in the context of “neodevelopment”. As problematization, there was the pretense of undressing new analytical abstractions in enlightened terms of comparative throughout the text. The general hypothesis considered the method of historical-dialectical materialism for the analysis of urban politics, which allowed to abstract historically the key-categories of Marxism, which have a critical capacity, a theoretical power and a complete ability to

satisfactorily perform the challenge of uncovering the limits and possibilities of “neodevelopment” as a basis of urban politics in Brazil today. The results showed that there was no “democratic pact” between the state and society for the so-called “harmony” between economic development and social development, but rather the maximization of the profits of urban monopoly capital via real estate, transportation companies, construction companies, among others.

Entre a filantropia e o direito: a participação de entidades da sociedade civil na proteção social para pessoas com deficiência no Distrito Federal

Between philanthropy and law: The participation of civil society entities in social protection for people with disabilities in Distrito Federal

Thaís Kristosch Imperatori

Curso: Programa de Pós-Graduação em Política Social (Doutorado)

Data da defesa: 21/06/2018

Orientadora: Angela Vieira Neves

Palavras-chave: sociedade civil; proteção social; política social; pessoa com deficiência; estudos sobre deficiência.

Keywords: civil society; social protection; social policy; person with disability; studies of disability.

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar a participação de entidades da sociedade civil na proteção social para pessoas com deficiência no Distrito Federal (DF). Fez-se um resgate histórico da construção da proteção social para pessoas com deficiência com base na identificação dos marcos legal e normativo. Para além da dimensão formal e institucionalizada, a pesquisa buscou compreender como se dá a relação entre Estado e sociedade civil nesta temática, os projetos políticos presentes em tal contexto e a trajetória de participação social dessas entidades nos mecanismos de controle democrático, com destaque para a Conferência Distrital dos Direitos da

Pessoa com Deficiência e o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência do DF (CODDEDE/DF). Destaca-se que a área da deficiência é historicamente marcada pela ausência de respostas por parte do Estado brasileiro. Até os anos 1980, as pessoas com deficiência eram atendidas majoritariamente por instituições filantrópicas e religiosas na esfera do assistencialismo e de práticas caritativas. Entre os anos 1970 e 1980, período de luta pela redemocratização brasileira, são criadas as primeiras organizações e associações onde as pessoas com deficiência são protagonistas de suas próprias ações. Tal mobilização permitiu o reconhecimento das pessoas com deficiência na Constituição Federal de 1988, ao assegurar diversos direitos sociais. A hipótese posta pela pesquisa afirma a atuação permanente das entidades da sociedade civil na proteção social para pessoas com deficiência no DF, que decorre tanto dessa trajetória histórica – fonte primordial de atenção a este público por décadas – quanto de uma estratégia política – que reforça a atuação de tais entidades através de convênios com o governo. Nesse sentido, são observadas diferentes expressões para a participação dessas entidades, aqui consideradas a partir de dois parâmetros: entidades que atuam diretamente na oferta de serviços sociais a indivíduos, famílias e grupos no atendimento de suas necessidades sociais nas áreas de educação, saúde, trabalho e emprego, inclusão social, entre outros; e entidades de defesa de direitos e movimentos sociais que atuam em uma perspectiva reivindicatória, propositiva e crítica na proteção social na busca por efetivar direitos de cidadania às pessoas com deficiência. A pesquisa, de caráter qualitativo, fez uso de análise documental e entrevistas semiestruturadas com 26 entidades da sociedade civil, dois gestores públicos e um representante do CODDEDE/DF. O cotidiano de precariedade no acesso às políticas públicas, apesar das garantias legais, revela uma das contradições no campo da proteção social, que tem efeitos políticos sobre a atuação das entidades da sociedade civil. Em um cenário de desproteção social, a participação social mostra-se como uma possibilidade tanto para a oferta de serviços por entidades filantrópicas quanto para a reivindicação de direitos e mobilização em torno de carências. Os resultados apontam para a presença permanente dessas entidades no campo da proteção social no DF. A ausência de políticas de proteção social por parte do Estado confere prestígio e reconhecimento às entidades, sendo entendida como um reforço para a sua atuação. São problematizados os limites na indefinição entre público e privado ao analisar a atuação de entidades conveniadas com o governo para oferta de serviços.

The present research aims to analyze the participation of civil society entities in social protection to persons with disabilities in Distrito Federal. The history of the construction of the social protection to persons with disabilities was reassembled based on the identification of legal and normative marks.

Beyond the formal and institutionalized dimensions, the research sought to understand how State and civil society relate in this thematic, the politic projects presents in such context and the trajectory of social participation of these entities on the democratic control mechanisms, with an emphasis in the Distrital Conference for the Rights of Persons with Disabilities and the Council for Defense of the Rights of Persons with Disabilities in DF (CODDEDE/DF). Its noteworthy that the area of disability is historically marked by the absence of answers by the Brazilian State. Until 1980, the persons with disabilities were mostly attended by religious and philanthropic institutions in the domains of assistencialism and charity practices. Between 1970 and 1980, period of Brazilian redemocratization struggle, were created the first organizations and associations where people with disability were protagonists of their own actions. Such mobilization allowed the recognition of persons with disabilities in the Federal Constitution of 1988, securing several social rights. The research hypothesis affirms the permanent action of civil society entities on social protection to persons with disabilities on DF, that derive from both this historical trajectory – primary source of attention to this public for decades – and of a political strategy – that reinforces the action of such entities by means of covenant with the government. In this sense, different expressions of the participation of these entities are observed, here considered from two parameters, entities that acts directly by offering social services to individuals, families and groups in attending their social necessities of education, health, work and employment, social inclusion, among others; and entities of defense of rights and social movements that acts in a revendicatory, propositive and critic perspective on social protection in the search to effectuate rights of citizenship to persons with disabilities. The research, of qualitative character, made use of documental analysis and semistructurated interviews with 26 civil society entities, two public managers and a representant of CODDEDE/DF. The recurrent precariousness of access to public policies, despite legal insurances, reveals a contradiction on the field of social protection, that has politic effects over the action of the civil society entities. In a social unprotected scenario, the social participation shows itself as a possibility both to the offer of services by philanthropic entities and to the demand of rights and mobilization among social needs. The results point to the permanent presence of these entities on the field of social protection on DF. The absence of policies of social protection by the State prestige and recognition to these entities, being understood as a reinforcement to their action. The boundaries in undefinition between public and private are problematized by analyzing the action of entities with a covenant with the government in the service offer.

Formação contemporânea do Brasil: desenvolvimentismo, lulismo e bloco político-social

Contemporary formation of Brazil: developmentalism, Lulism and
the socio-political bloc

Vanderlei Martini

Curso: Programa de Pós-Graduação em Política Social (Mestrado)

Data da Defesa: 05/01/2018

Orientadora: Ivanete Salete Boschetti

Palavras-chave: desenvolvimentismo; lulismo; bloco político-social; lutas de classes; Estado.

Keywords: developmentalism; lulism; political-social block; class struggles; State.

Esta dissertação analisa os “modelos de desenvolvimento” e/ou as *ideologias* desenvolvimentistas que vigoraram nos últimos anos no Brasil. Dedicase especialmente a debater sobre o neoliberalismo, o lulismo e o suposto “novo desenvolvimentismo” dos governos petistas deste limiar de século. O tratamento ao tema é desenvolvido a partir da hipótese que os *modelos* implementados não resolveram os problemas estruturais da sociedade brasileira, como por exemplo, a fome, a falta de moradia digna, a violência, a falta de educação pública e de qualidade, a concentração de terras, o reduzido acesso à saúde de qualidade e entre outros o desemprego estrutural. Por tanto, os acólitos do neoliberalismo e do desenvolvimentismo já não podem responsabilizar os trabalhadores, o socialismo e menos ainda os comunistas pelo fracasso do sistema, pois, o capitalismo foi absolutamente hegemônico nestes últimos anos. Por isso, discute-se se as magérrimas conquistas sociais, econômicas e políticas sob a égide do lulismo – do chamado “novo desenvolvimentismo”, apoiadas no *bloco político-social* hegemônico da *esquerda* brasileira (PT, CUT e MST) de fato tiveram algum efeito estruturante e a que custo para o conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras.

This dissertation analyzes the “development models” and / or the developmentalist ideologies that have prevailed in recent years in Brazil. It is especially important to discuss neoliberalism, the lulism and the supposed

“new developmentalism” of the PT governments of this century threshold. theme is developed from the hypothesis that the models implemented did not solve the structural problems of Brazilian society, such as hunger, lack of decent housing, violence, lack of public education and quality, land concentration, the low access to quality health and, among other things, structural unemployment. Hence, the acolytes of neoliberalism and developmentalism can no longer hold workers, socialism and even less communists because of the failure of the system, since capitalism was absolutely hegemonic. In recent years, it has been argued that the meager social, economic and political achievements the so-called “new developmentalism”, supported by the hegemonic political-social bloc of the Brazilian left (PT, CUT and MST) did indeed have a structuring effect and at what cost to all workers.

SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

Normas editoriais

A revista *SER Social* destina-se à publicação de trabalhos científicos sobre assuntos atuais e relevantes no âmbito do Serviço Social, da Política Social, áreas afins e suas relações interdisciplinares. Cada edição focaliza uma unidade temática, previamente definida pelo Colegiado da Pós-Graduação em Política Social do SER/IH/UnB, tendo em vista sua importância dentro do contexto social contemporâneo.

Os trabalhos submetidos à publicação deverão ser inéditos, não sendo permitida sua apresentação simultânea a outro periódico, tanto do texto, quanto de figuras e tabelas.

Todos os direitos editoriais são reservados à revista *SER Social*. Nenhuma parte das publicações pode ser reproduzida, estocada por qualquer sistema ou transmitida por quaisquer meios ou formas existentes ou que venham a ser criados, sem prévia permissão por escrito da Comissão Editorial, ou sem constar o crédito de referência, de acordo com as leis de direitos autorais vigentes no Brasil.

Quando do encaminhamento do artigo, o/s autor/es deverá/ão assinar e enviar a Declaração de Responsabilidade e a Transferência

de Direitos Autorais (ver modelos em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social> ou <<http://www.unb.br/ih/dss>>).

Os trabalhos submetidos à publicação serão analisados por pares, membros do Conselho Editorial Científico, ou pareceristas *ad hoc*, os quais arbitrarão sobre a conveniência, ou não, de sua aceitação, e poderão sugerir ao/s autor/es reformulações, ou adaptações às normas editoriais. A decisão final sobre a publicação dos trabalhos recebidos será da Comissão Editorial, com base no programa editorial da revista. Durante a análise serão verificados rigor, clareza e precisão quanto à produção científica, à redação, ao conteúdo e à probidade ético-teórica. As eventuais modificações de estrutura e conteúdo serão acordadas com o/s autor/es. Não serão admitidos acréscimos ou alterações ao texto, após sua avaliação e aceitação final. A Comissão Editorial assegura o anonimato para o/s autor/es no processo de avaliação, como também assegura aos avaliadores o sigilo de sua participação, permitindo liberdade para julgamentos e avaliações.

Todos os trabalhos resultantes de pesquisa ou relato de experiência, que envolverem sujeitos humanos terão sua publicação condicionada ao cumprimento dos princípios éticos, que deverá ser claramente descrito no último parágrafo da seção Metodologia do artigo. Deverão indicar se os procedimentos respeitaram o constante na Declaração de Helsinki (1975, revisada em 1983). Os trabalhos de autores brasileiros deverão, ainda, indicar respeito às Resoluções do Conselho Nacional de Saúde n. 196, de 10/10/96 e n. 251, de 07/08/97, e apresentar o parecer do Comitê de Ética da instituição de origem do/s autor/es.

Os autores devem informar a existência de conflitos de interesses (financeiros ou de outra ordem) que possam ter influenciado o seu trabalho. Portanto, precisam registrar no manuscrito todo o apoio institucional recebido e outras colaborações (financeiras ou pessoais) relacionadas ao estudo e/ou pesquisa realizados. O parecerista, por sua vez, deve comunicar à Comissão Editorial quaisquer conflitos de interesses que, em sua opinião, possam influenciar a sua avaliação do manuscrito (caso o identifique) e, quando couber, declarar-se impedido de analisá-lo.

Se os autores tiverem dúvida sobre o que pode constituir um potencial conflito de interesses, devem entrar em contato com a Comissão Editorial.

Excepcionalmente serão aceitos trabalhos já publicados (seja em versão impressa, seja virtual) desde que devidamente acompanhados da autorização escrita e assinada pelo autor e pelo Conselho Diretor do veículo no qual o trabalho tenha sido originalmente publicado.

A revista *SER Social* publica trabalhos nos idiomas Português, Espanhol, Inglês e Francês (estes dois últimos com versão simultânea em Português).

As opiniões e os conceitos emitidos nos trabalhos, assim como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade do/s autor/es, não refletindo necessariamente a posição da Comissão Editorial.

O encaminhamento de trabalhos à revista implicará aceitação, por parte do/s autor/es, das normas aqui expressas.

A revista *SER Social* não remunera o autor que tenha seu trabalho nela publicado, porém lhe enviará cinco exemplares da edição com seu texto publicado e, no caso de coautoria, seis exemplares.

Seções da publicação

Editorial: de responsabilidade do(s) editor(es). Este texto deve ter, no máximo, 3.500 caracteres.

Debate: encomendado pelo(s) editor(es). Trata-se de artigo pertinente ao tema central da revista, que receberá críticas/comentários assinados de até seis especialistas, também convidados, e poderá ter uma réplica do autor principal. O artigo deverá ter, no máximo, 40.000 caracteres e os textos dos debatedores e a réplica, no máximo, 10.000 caracteres cada um.

Artigos Temáticos: revisão crítica ou resultado de pesquisa de natureza empírica ou conceitual sobre o assunto do número temático. Os textos de pesquisa de natureza empírica não deverão ultrapassar 40.000 caracteres e, os de revisão, 50.000 caracteres.

Artigos de Temas Livres: produção intelectual não incluída no tema central da revista, mas pertinente ou afim à área da política social. O número máximo de caracteres é o mesmo dos artigos temáticos, ou seja, 40.000 caracteres.

Ensaio: constituem matéria de caráter opinativo e/ou análise que contribua com a reflexão e o aprofundamento de questões relacionadas ao tema desenvolvido na edição, com, no máximo, 30.000 caracteres.

Resenhas: análise crítica de livro relacionado ao campo temático da revista, publicado nos últimos dois anos, com, no máximo, 10.000 caracteres. O/s autor/es deve/m encaminhar à Secretaria da Revista uma reprodução de alta definição da capa do livro resenhado.

Entrevistas: diálogos com pesquisadores/as de referência com, no máximo, 20.000 caracteres.

Notas prévias: registros com indicação de resultados parciais ou desenhos metodológicos de pesquisas empíricas com, no máximo, 7.000 caracteres.

Cartas: crítica a artigo publicado em número anterior da revista, ou nota curta tratando criticamente de situações emergentes no campo temático da revista (máximo de 7.000 caracteres).

Resumos de Teses / Dissertações: Dissertações: defendidas no Programa de Pós-Graduação em Política Social da UnB no semestre anterior à sua publicação na revista, com, no máximo, 5.000 caracteres.

Observação: o limite máximo de caracteres especificado em cada seção inclui texto e bibliografia (com espaços). O resumo/abstract e as ilustrações (figuras e quadros) são considerados à parte.

Mais informações sobre a apresentação dos manuscritos devem ser consultadas em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social>.

Apresentação de manuscritos

O processo editorial só terá início se o encaminhamento do manuscrito obedecer às condições abaixo. Caso contrário, o manuscrito será devolvido para adequação às normas, inclusão de carta ou outros documentos.

Todo e qualquer encaminhamento à revista deverá ser precedida de uma carta do autor principal, na qual explicita a intenção de submissão ou resubmissão do trabalho para publicação.

Esta carta deverá vir antes da folha de rosto identificada.

– A contagem dos caracteres inclui desenhos, figuras, tabelas, fotos e referências. Se forem utilizadas fotos de pessoas, mesmo não identificadas, devem vir acompanhadas da permissão por escrito dessas pessoas e da cessão de direitos autorais do autor da fotografia. Para utilização de fotos de populações em situação de vulnerabilidade, deve, ainda, ser respeitada a legislação vigente.

– Deverão ser entregues no original, com cabeçalho (se for o caso), créditos e legendas, figuras, tabelas e fotos bem nítidas, em alta definição e somente em preto e branco. Se as ilustrações enviadas já tiverem sido publicadas, mencionar a fonte e apresentar a permissão para reprodução.

Os trabalhos deverão ser entregues rigorosamente revisados, conforme as normas ortográficas e gramaticais vigentes.

Os trabalhos devem seguir os critérios da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

– Para o envio de trabalhos, é necessário:

- 1) Carta de Encaminhamento;
- 2) Declaração de Responsabilidade;
- 3) Transferência de Direitos Autorais.

OBS: Os arquivos com os trabalhos podem ser enviados por correio eletrônico, sendo que os três primeiros itens (carta de encaminhamento, declaração de responsabilidade e transferência de direitos autorais) devem ser enviados assinados e em PDF para o email da revista. Em caso de impossibilidade de envio em PDF, o(a) autor(a) poderá remeter os três itens por correio postal ou por fax, assinados, e em CD/DVD com arquivos de imagens e ilustrações.

Deve ser utilizado o Editor Word for Windows, seguindo a configuração: fonte Times New Roman, tamanho 12, papel tamanho A-4, espaço interlinear de 1,5 cm, todas as margens com 2,5 cm.

Ordem de apresentação

Nome completo do(s) autor(es), formação profissional, títulos acadêmicos, cargos e nome da instituição a qual está(ão) vinculado(s), endereço profissional completo, telefone e e-mail, em folha separada do corpo do artigo.

- Título e resumo no idioma do respectivo artigo.
 - 1) O título deverá ter, no máximo, 12 palavras.
 - 2) O resumo deverá ser informativo, com 140-150 palavras e com três a cinco palavras-chave, descritivas do foco do trabalho.
 - 3) Título, resumo e palavras-chave em inglês.

Padronização bibliográfica

Citações conforme a NBR-10520, de agosto de 2002, com especial atenção para:

- As citações devem ser indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data.

Citação de até três linhas: dentro do corpo do texto, entre aspas, fonte igual à do texto.

Citação de mais de três linhas: fora do corpo do texto, fonte 10, recuada para a linha do parágrafo, sem aspas (ou qualquer outro destaque), espaçamento interlinear simples, margem direita igual à do texto.

Nome do autor da obra, para os dois casos acima:

1º) no corpo do texto (grafia normal para nomes próprios). Exemplo: Segundo Mota (1997, p. 87), “O conhecimento acadêmico [...]”;

2º) entre parênteses, em caixa alta. Exemplo: “O conhecimento acadêmico [...]”. (MOTA, 1997, p. 87).

Referências: conforme a NBR 6023, de agosto de 2002, indicando-se somente os documentos efetivamente citados no trabalho.

Envio dos textos:

Pelo correio eletrônico: sersocial@unb.br

Pelo sítio: <http://seetbce.unb.br/index.php/SER_Social>

Pelo correio postal:

Programa de Pós-Graduação em Política Social.

Endereço: Departamento de Serviço Social – Gleba A – ICC
Centro Mezanino – B1-432 – Campus Universitário Darcy Ribeiro
Brasília – DF – Brasil CEP: 70.910-900

SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

Consultores Ad Hoc

Adriana Aparecida Dragone Silveira – Universidade Federal do Paraná (UFPR). Departamento de Planejamento e Administração Escolar.

Alexandre Simões Pilati – Universidade de Brasília (UnB). Departamento de Teoria e Literaturas.

Ana Paula de Matos Oliveira Rocha – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estudos Educacionais.

Carolina Cássia Batista Santos – Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Departamento de Serviço Social.

Camila Cardoso de Mello Prando – Universidade de Brasília (UnB). Faculdade de Direito.

Daniel Péricles Arruda – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP/Baixada Santista). Departamento de Saúde, Educação e Sociedade.

Denise Bomtempo Birche de Carvalho – Universidade de Brasília (UnB). Departamento de Serviço Social.

Eleusa Bilemjian Ribeiro – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Departamento de Serviço Social.

Eliana Bolorino Canteiro Martins – Universidade Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP/Campus Franca). Departamento de Serviço Social.

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Departamento de Educação, Política e Sociedade.

Eveline Bertino Algebaile – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Faculdade de Formação de Professores.

Evilásio da Silva Salvador – Universidade de Brasília – UnB – Departamento de Serviço Social.

Guilherme Martins Gelfuso – Universidade de Brasília – UnB – Departamento de Farmácia.

Ismália Afonso da Silva – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

Ivete Simionatto – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Departamento de Serviço Social.

Izabel Lima Pessoa – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Karen Santana de Almeida Vieira – Universidade de Brasília – UnB – Departamento de Serviço Social.

Kátia Regina de Souza Lima – Universidade Federal Fluminense – UFF – Escola de Serviço Social.

Kênia Augusta Figueiredo – Universidade de Brasília – UnB – Departamento de Serviço Social.

Leonardo Rodrigues de Oliveira Ortegá – Universidade de Brasília – UnB – Departamento de Serviço Social.

Lourdes Maria Bandeira – Universidade de Brasília – UnB –
Departamento de Sociologia.

Lucélia Luiz Pereira – Universidade de Brasília – UNB –
Departamento de Serviço Social.

Lucélia de Moraes Braga Bassalo – Universidade do Estado do Pará
– UEPA – Departamento de Filosofia e Ciências Sociais.

Margarita Victória Rodriguez – Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul – UFMS – Departamento de Educação.

Míriam de Souza Leão Albuquerque – Universidade de Brasília –
UnB – Departamento de Serviço Social.

Potyara Amazoneida Pereira – Universidade de Brasília – UnB –
Departamento de Serviço Social.

Rosana Gemaque – Universidade Federal do Pará – UFPA –
Departamento de Educação.

Rosane Maria Alencar – Universidade Federal de Pernambuco –
UFPE – Departamento de Sociologia.

Savana Diniz Gomes Melo – Universidade Federal de Minas Gerais
– UFMG – Faculdade de Educação.

Silvana Aparecida Souza – Universidade Estadual do Oeste do
Paraná – UniOeste – Campus Foz do Iguaçu – Centro de Educação,
Letras e Saúde.

Sinara Pollom Zardo – Universidade de Brasília – UNB – Faculdade
de Educação

Tânia Regina Krüger – Universidade Federal de Santa Catarina –
UFSC – Departamento de Serviço Social.

Thaís Kristosch Imperatori – Universidade de Brasília – UnB –
Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais.