

Ensaaios de Psicologia Social sobre educação, explorações e territórios

Deivis Perez
Régis de Toledo Souza
Ruchelli Stanzani Ercolano
(Organizadores)



GRADUS
EDITORA

Ensaaios de Psicologia Social sobre educação, explorações e territórios

**Deivis Perez
Régis de Toledo Souza
Ruchelli Stanzani Ercolano**

(Organizadores)

Ficha Catalográfica

PEREZ, Deivis; SOUZA, Regis de Toledo; ERCOLANO, Ruchelli Stanzani. (Orgs.).
Ensaio de Psicologia Social sobre educação, explorações e territórios..

1ª Ed. Gradus Editora. Bauru, São Paulo. 2023.

ISBN: 978-65-88496-34-3 DOI: 10.46848/9786588496343

Todos os autores cedem os direitos autorais da obra para a Gradus Editora, impossibilitando a reprodução por outras editoras ou meios de veiculação de materiais didáticos, científicos e acadêmicos de cunho comercial, não comercial, associação científica ou cultural, bem como Instituições de Pesquisa, pelo prazo de exploração de 70 anos, conforme Lei 9.610/98.

Este livro é o resultado de uma pesquisa científica.

Antes de ser publicado, ele foi revisado por pares acadêmicos externos.

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de atribuição Creative Commons.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).

GRADUS EDITORA – Todos os Direitos Reservados – 2023
Rua Luiz Gama, 229. Vila Independência. Bauru, São Paulo. Brasil.
www.GRADUSEDITORA.com

Editor-chefe: Lucas Almeida Dias

Registro e indexação: Gradus Editora | Câmara brasileira do livro | CrossREF

Capa: Agnaldo Ferreira da Silva

Diagramação: Agnaldo F. da Silva

Organizadores:

Prof. Dr. Deivis Perez

Prof. Dr. Regis de Toledo Souza

Profa. Me. Ruchelli Stanzani Ercolano

Comitê editorial científico – Gradus Editora

Prof. Dr. Douglas M. A. de A. P. dos Santos

Profa. Dra. Cintya de Oliveira Souza

Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Profa. Dra. Andreia de B. Machado

Profa. Dra. Manuela Costa Melo

Prof. Dr. Carlos Gomes de Castro

Profa. Dra. Ana Beatriz D. Vieira

Profa. Dra. Janaína Muniz Picolo

Dr. Yan Corrêa Rodrigues

Prof. Dr. Thiago Henrique Omena

Prof. Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa

Prof. Dr. Fábio Roger Vasconcelos

Prof. Dr. Leandro A. dos Santos

Prof. Dr. Gustavo Schmitt

Prof. Dra. Renata Cristina L. Andrade

Profa. Dra. Daniela Marques Saccaro

Profa. Dra. Gladys del C. M. Morales

Profa. Dra. Márcia Lopes Reis

A ABRAPSO

A Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) é uma entidade civil, autônoma e sem fins econômicos que reúne e organiza pessoas dedicadas ao estudo, ensino, investigação e aplicação da Psicologia a partir de um ponto de vista social no Brasil. Desde a sua criação, no ano de 1980, a ABRAPSO busca ensinar a integração da Psicologia Social com outros campos, incentivar e apoiar o desenvolvimento de ações no campo sociocomunitário, bem como garantir o compromisso ético e político de profissionais, investigadores, especialistas e estudantes da área com as populações submetidas a desigualdades e explorações sociais e econômicas, em condição de opressão ou violência de qualquer ordem, contribuindo para a transformação da sociedade brasileira no sentido da justiça e da igualdade. Todos os anos a ABRAPSO realiza encontros regionais ou nacionais dedicados a mobilizar e estimular a dialogia acerca da Psicologia Social. O seu compromisso com a sistematização e difusão de saberes se expressam por intermédio da publicação de literatura especializada ao longo dos anos, como resultado dos esforços dos seus regionais, núcleos e diretoria nacional.

Diretoria Nacional da Abrapso 2020-2021

Presidente: Deivis Perez

Secretária: Vanessa Louise Batista

Tesoureiro: Regis de Toledo Souza

Diretora de Comunicação: Maria Cristina Dancham Simões

ORGANIZADORES DO LIVRO

DEIVIS PEREZ

Doutor em Educação pela PUC-SP e professor na UNESP, onde exerce desde 2016 a função de chefe do Departamento de Psicologia Social e atua como docente na graduação e no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia. É colíder do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação e Psicologia - certificado pelo CNPq.

REGIS DE TOLEDO SOUZA

Doutor em Psicologia Social pela PUC-SP e professor da Universidade de Taubaté, onde atua como professor de Psicologia Social desde 2000. É colíder do NIPPC/Unitau (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práxis Contemporâneas).

RUCHELLI STANZANI ERCOLANO

Psicóloga, mestra e doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), bolsista vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Docente do Departamento de Psicologia do Centro Universitário UNIFAFIBE. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação e Psicologia - certificado pelo CNPq. Coordenadora do Núcleo Popular da Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO.

SUMÁRIO

A ABRAPSO E O REGISTRO DE SABERES DA PSICOLOGIA SOCIAL	9
Deivis Perez Regis de Toledo Souza Ruchelli Stanzani Ercolano	
SEÇÃO 1 - A EDUCAÇÃO	13
EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E OS RETROCESSOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL	15
Maria Cristina Dancham Simões Carlos Eduardo Ramos Nivaldo Alexandre de Freitas	
DILEMAS ÉTICOS DIANTE DAS INJUSTIÇAS NA ESCOLA	23
Alice Miriam Happ Botler	
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: NOTAS INTRODUTÓRIAS	33
Ruchelli Stanzani Ercolano Jéssica Magalhães de Andrade Claudia Aparecida Valderramas Deivis Perez	
PRECARIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO	39
Glaucia Taís Purin Luciana Pereira da Silva Isabel Scrivano Kaique Menezes da Silva Maristela Sousa e Freitas	
SEÇÃO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS, EXPLORAÇÕES E DIREITOS SOCIAIS	53
INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL E DESIGUALDADE SOCIAL: INTERVIR, MOBILIZAR E TRANSFORMAR	54
Jaciany Soares Serafim Aline Aparecida Rabelo Andreza Gonçalves de Souza	
A POLÍTICA PÚBLICA PARA ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE E/OU RISCO SOCIAL: ELEMENTO POTENCIALMENTE DISRUPTIVO OU REPRODUTOR DAS DESIGUALDADES SOCIAIS?	62
Priscila Carla Cardoso Claudia Regonha Suster Debora Cristina Fonseca	

JUVENTUDES, ENCARCERAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS	71
Bianca Ferreira Rocha Harrison Lucas Rocha de Freitas	
ENVELHECIMENTO E VELHICE EM TEMPOS NEOLIBERAIS: ESTE É UM TEMA PARA PSICOLOGIA SOCIAL?	79
Flávio Alves da Silva	
SUBJETIVAÇÃO, POLÍTICA E ESTADO NOS DISSENSOS SOBRE OS SENTIDOS DO PÚBLICO: NOTAS SOBRE O CASO DO IMESF NA CIDADE DE PORTO ALEGRE-RS	87
Frederico Viana Machado Murilo Cavagnoli	
SEÇÃO 3 - A TERRA E OS TERRITÓRIOS	97
ACIDENTE DE MOTOR DE BARCO COM ESCALPELAMENTO NOS RIOS DA AMAZÔNIA: PSICOLOGIA, DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS	98
Crissia Roberta Pontes Cruz Ana Carolina Araújo de Almeida Lins	
HABITANDO O CORPO E VIVENDO O TERRITÓRIO: DECOLONIALIDADE EM CONTEXTOS RURAIS	104
Saulo Luders Fernandes Jader Ferreira Leite	
CAMPESINATO E QUESTÃO AGRÁRIA: UMA CONVOCAÇÃO À PSICOLOGIA	114
Neiza Cristina Santos Batista	
CRISES E DESASTRES: URGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA	123
Leandro Roberto Neves	
PSICOLOGIA E CONTEXTOS RURAIS: DESAFIOS PARA A PESQUISA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	133
Clarice Regina Castelan Ferreira Cândida Maria Bezerra Dantas	

A ABRAPSO E O REGISTRO DE SABERES DA PSICOLOGIA SOCIAL

Este livro consubstancia o diligente empenho orientado para produção, registro e difusão de saberes por profissionais, estudantes, integrantes de movimentos sociais e cientistas vinculados à área da Psicologia Social e, mormente, que se envolveram e colaboraram com a organização e realização do XX Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social (doravante Abrapso), o qual ocorreu entre 13 e 16 de novembro de 2019, nas dependências da Pontifícia Universidade Católica (PUC SP). Cumpre notar que tanto esta obra quanto o evento supracitado somente puderam ser consumados em função dos apoios oferecidos por três prestigiadas instituições de fomento, nomeadamente a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹

No ano de 2019, o Encontro da Abrapso teve como temática orientadora “*A Psicologia social frente aos autoritarismos, polarização social e crise sistêmica do capitalismo: em defesa da democracia e da emancipação humana*”. O objetivo do evento foi oportunizar a visibilidade e o intercâmbio de conhecimentos e experiências da Psicologia Social na interface com os constructos acadêmico-científicos, ensejando tanto a ideação e a corporificação de saberes e fazeres críticos quanto a integração e a cooperação entre partícipes de movimentações sociais, docentes, estudiosos e discentes graduandos e pós-graduandos dedicados à laboralidade e investigação dos inúmeros campos do conhecimento e políticas públicas voltadas para a superação dos graves e persistentes problemas societários que vivenciamos no Brasil contemporâneo. Destarte, foi garantida a oportunidade aos participantes do evento de exercitar a frequência das múltiplas perspectivas teórico-metodológicas dedicadas a desenredar o real, em sintonia com os propósitos imperativos que devem ser perseguidos num evento científico representativo para a sua área e para a sociedade.

Cumpre notar que a temática principal buscou refletir a multiplicidade e a complexidade dos fenômenos socioculturais, políticos e econômicos que se revelam atualmente tanto em nosso país quanto no mundo. Abaixo registramos os eixos temáticos do Encontro, os quais foram divisados para favorecer o engajamento de participantes sintonizados com distintas abordagens teóricas e metodológicas e permitiram ao evento acolher trabalhos, debates e reflexões coincidentes com a profusão de demandas sociais da atualidade. Seguem os eixos:

¹ Os recursos foram obtidos junto às agências de fomento a partir de projetos dirigidos para a obtenção de auxílios à organização de reunião científica, os quais foram elaborados e submetidos sob a responsabilidade do Professor Doutor Deivis Perez.

- Eixo 1 - Psicologia social, Políticas públicas e direitos sociais: práticas de resistência e emancipação em contextos neoliberais
- Eixo 2 - Psicologia Social, Gênero e sexualidades.
- Eixo 3 - Psicologia Social, Comunicação e Mídias.
- Eixo 4 - Insurgências ético-estético-políticas: contribuições da Psicologia Social.
- Eixo 5 - Psicologia Social e trabalho no neoliberalismo: lutas sociais e resistências.
- Eixo 6 - Estado, Democracia e Movimentos Sociais: contribuições da Psicologia Social.
- Eixo 7 - Questões teórico-metodológicas em Psicologia Social e a realidade brasileira: formação, pesquisa e intervenções.
- Eixo 8 - Ética, violências e (in)justiça em tempos de retrocessos mundial e nacional dos direitos humanos: contribuições da Psicologia Social.
- Eixo 9 - Território e modos de vida: atuação e pesquisa em Psicologia Social na cidade e no campo.
- Eixo 10 - Psicologia Social, laicidade e fundamentalismos: enfrentamentos contra a restrição dos direitos.
- Eixo 11 - Psicologia Social, democracia, autoritarismos e subjetividade.
- Eixo 12 - Psicologia social em tempos de crises, emergências e desastres.

É relevante sublinhar que o XX Encontro Nacional da Abrapso contou com a presença de mais de duas mil e quinhentas (2.500) pessoas e teve um extenso conjunto de atividades², o qual garantiu a apresentação de aproximadamente mil e trezentos (1300) trabalhos dedicados aos relatos de práticas profissionais, registros de pesquisas científicas e submissão à apreciação crítica por pares de toda a profusão de ações desenvolvidas no bojo da Psicologia Social e áreas afins. Especificamente foram cumpridos:

- Sessenta (60) Grupos de Trabalho (GTs), cada um organizado e coordenado por três proponentes (pesquisadores e profissionais de Psicologia).
- Cinquenta e oito (58) minicursos, os quais abordaram ampla variedade de temáticas, as quais tencionaram dialogar permanentemente com os eixos norteadores do Encontro.
- Lançamento de sessenta (60) livros nas cerimônias estruturadas ao longo dos dias do evento.

² O conjunto da programação do XX Encontro Nacional da Abrapso permanece disponível pode ser conferida por meio do acesso à ligação eletrônica - <https://encontro2019.abrapso.org.br/programação>

- Cinquenta e quarto (54) rodas de conversas dedicadas a ensinar a interlocução acerca do fazer profissional, das teorias e dos métodos da Psicologia Social, práticas laborais comunitárias, exame e debates sobre resultados de investigações acadêmico-científicas. Nas rodas de conversa é que foram apresentados (comunicações orais) os trabalhos submetidos ao Encontro.

Em respeito aos projetos submetidos e aprovados pela FAPESP, CAPES e CNPq, bem como ao histórico compromisso da Abrapso com a difusão de saberes, é impreterível destacar que os conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos que se pôde congregam e fazer propagar durante o evento foram sistematizados e originaram produtos ora tornados disponíveis para o livre e gratuito acesso por parte das pessoas interessadas na Psicologia Social. Trata-se de três volumes de livros que inventariam o conteúdo das palestras ministradas em simpósios, diálogos realizados na ambiência das rodas de conversa e dos grupos de trabalho (GTs), os quais, democraticamente e sem distinções, tiveram os seus autores convidados a publicar artigos dos trabalhos apresentados no Encontro. Foram recolhidos aproximadamente sessenta (60) artigos – com média de quinze (15) páginas cada – os quais foram editados em três (3) volumes de livros, entre os quais comparece esta publicação denominada “*Ensaio de Psicologia Social sobre educação, explorações e territórios*”.

Finalmente, é indispensável dilucidar e, uma vez mais, acentuar que um princípio inegociável que vivificou este livro e seus outros dois pares foi que todas as pessoas que tomaram parte na coordenação das rodas de conversa e dos GTs, simpósios e conferências do Encontro da Abrapso tivessem assegurada a possibilidade igualitária de contribuir por intermédio da submissão livre dos seus textos, adotando ou não como referência o gênero textual acadêmico. Esta opção dos organizadores e da organizadora destas publicações está em sintonia com segmentos da Abrapso que têm trabalhado pela edificação de uma Psicologia Social comprometida com os ideais de autonomia e empoderamento populares, avessos aos sectarismos e intransigências daqueles que vislumbram e atribuem validade somente à ambiência acadêmica e aos seus gêneros e configurações de disseminação dos conhecimentos. À vista disso, o que se pretendeu, por intermédio dos registros tornados disponíveis nesta ocasião, foi oferecer ao público geral um painel da Psicologia Social, contemplando de modo popular e equitativo rigorosamente todos os segmentos que integram e dão vida à Abrapso.

Boa leitura!

Deivis Perez

Régis Toledo de Souza

Ruchelli Stanzani Ercolano

Organizadores e organizadora

SEÇÃO 1

A EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E OS RETROCESSOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Maria Cristina Dancham Simões³

Carlos Eduardo Ramos⁴

Nivaldo Alexandre de Freitas⁵

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é expor alguns aspectos acerca dos ataques às políticas educacionais que têm se intensificado desde 2016 e que atingiram sérias proporções no atual governo. Esse debate deve interessar a uma psicologia social crítica, que percebe nas ameaças neoliberais as condições para um estado de barbárie, em que a violência tem lugar, mas não o convívio humano capaz de garantir paz para o desenvolvimento da subjetividade. Os autores deste texto têm em comum o olhar para estas questões a partir do referencial da Teoria Crítica, cuja concepção de educação não se restringe à adaptação, à modelagem de pessoas e à mera transmissão de conteúdos, mas abarca também “[...] a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 2003, p. 141).

Há tempos a Teoria Crítica aponta a regressão da ideia de formação para a pseudoformação de trabalhadores adaptados segundo as determinações mercado, tendendo ao isolamento social e à pobreza de experiências. Também é sabido que o desenvolvimento da história da educação no Brasil é marcado por políticas de manutenção da desigualdade social, como já denunciaram as produções dos educadores e políticos brasileiros, como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro entre outros, cujas propostas educacionais foram revolucionárias e progressistas, mas duramente combatidas pelos donos do poder. E mesmo a psicologia, conforme apontam os estudos de Patto (1984), contribuiu para a manutenção da desigualdade ao justificá-la teoricamente por meio de teorias racistas, da psicologia diferencial e de toda forma de psicologia que esquece o social e o histórico como elementos formadores do indivíduo.

Soma-se a este contexto um processo, que também não é novo, de abertura do sistema educativo ao capital privado, de interferência de agências internacionais e da difamação da educação pública.

³ Professora na PUC SP e Professora orientadora do CPA/UNIP – Campus Sorocaba. Membro da Diretoria Nacional da ABRAPSO, Gestão 2018-2019. E-mail: mcris_simoes@hotmail.com.

⁴ Professor no curso de Psicologia da Universidade Federal de Roraima. Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Email: carlos.ramos@ufrr.br.

⁵ Professor no Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis. Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. E-mail: nivafreitas@gmail.com.

O mercado das empresas educacionais contribuiu para o enfraquecimento da conquista social do direito à educação pública e gratuita, e reforçou o ensino privado como alternativa de educação de qualidade. Aproveitando brechas nos direitos sociais conquistados, o processo de precarização do ensino público por meio de reformas governamentais fortalece o processo de privatização da educação atendendo ao planejamento estratégico desse segmento, conforme o constatado em sugestões de documentos como as diretrizes do Banco Mundial para a área educacional, por exemplo.

Tudo isso não é novo. Todavia, hoje assiste-se ao aprofundamento acelerado das piores mazelas da educação brasileira. Mesmo com a clareza dos “tempos de exceção” e com o movimento de crítica presente no Brasil e em outros países da América Latina, observa-se, concomitantemente, a prevalência do discurso de legitimação do dismantelamento de políticas públicas e direitos sociais como reformas necessárias para ajuste do Estado; de criminalização das lideranças políticas e dos movimentos sociais como promotores da discórdia em tempos de crise; de escamoteamento das evidências da luta de classes pelo discurso da meritocracia como caminho de construção de uma sociedade melhor. Dessa forma, no atual momento, é imprescindível a problematização da psicologia social e Educação, para a construção de um movimento de crítica radical que nos permita, de um lado, revelar a produção da barbárie em nossa sociedade e, de outro, promover, por meio da crítica e da criação, o movimento de construção concreta de uma visão de ser humano e de mundo centrada na emancipação (LANE, 2007).

Em meio a uma série de retrocessos de direitos sociais e de políticas públicas na área de educação (entre outras áreas) é preciso refletir acerca da prática para uma psicologia emancipatória em meio a tendências tão nefastas. Também é preciso saber se a psicologia atualmente tem se interessado pelas questões educacionais que trazem consequências para a formação humana. Assim, a seguir encontram-se considerações acerca da educação básica e da educação superior e por fim, a partir dos trabalhos científicos e das experiências acadêmicas e profissionais publicadas nos Anais da Associação Brasileira de Psicologia Social, faz-se considerações sobre a psicologia social em face da educação.

EDUCAÇÃO BÁSICA

No âmbito da educação básica, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) junto à reforma do ensino médio, e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares compreendem os ataques mais severos, em um curto espaço de tempo, a uma proposta de educação emancipatória e à formação crítica dos indivíduos em nossa sociedade. Em ambos os casos, as principais preocupações se localizam na potencialização de uma educação essencialmente técnica; distante de questões relativas aos Direitos Humanos e da valorização das diferenças; aproximação da educação pública com o setor privado; e ausência da psicologia nas escolas, tanto como conteúdo de aprendizagem, quanto na presença obrigatória do psicólogo escolar nas instituições.

A lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), que altera as diretrizes e bases da educação nacional, foi alvo de críticas e gerou diversos protestos durante o governo de Michel Temer, especialmente no que diz respeito ao ensino médio. Sua versão final apresenta uma divisão do ensino entre o conteúdo da BNCC e os chamados itinerários formativos, flexibilizados em áreas distintas e optativas. Nestes, os alunos escolhem entre as seguintes áreas: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017a). A obrigatoriedade do ensino de arte, educação física, sociologia e filosofia não constavam no texto original da medida provisória, mas foram inseridas no texto final como atribuição da BNCC, separadas pelos itinerários formativos. Ademais, a concepção de ciências humanas e sociais aplicadas compreende uma cisão em eixos estruturantes que articulam a investigação científica e processos de intervenção sociocultural com o empreendedorismo. A BNCC compreende essa área para o ensino médio como necessária para capacitar os alunos para “[...] dialogarem com o Outro e com novas tecnologias” (BRASIL, 2018, p. 562), tendo em vista a resolução de problemas. Um olhar atento para a BNCC revela que temas relativos aos Direitos Humanos, democracia e racismo são mencionados timidamente; a violência contra as mulheres e homossexuais aparece uma única vez no conteúdo de História para o nono ano; as questões de gênero foram abolidas; e a sexualidade é abordada única e exclusivamente quando relacionada a questões reprodutivas e de cuidados com a higiene. Em suma, a magnitude do problema da escassez de temas relacionados às ciências humanas e sociais nesses documentos só é superada por seu caráter essencialmente tecnicista e pragmático.

A aprovação de tal documento em um contexto histórico de intensificação de políticas conservadoras parecia colocar as instituições educacionais em uma posição de centralidade, o que se confirmou em 2019. O atual governo tornou-se inimigo declarado da educação e da cultura, criando propostas em todos os níveis para eliminar qualquer tentativa de formação crítica em suas instituições. Em relação à educação básica, a iniciativa mais perturbadora é uma parceria entre o Ministério da Educação e o da Defesa, chamado Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Seu principal objetivo é promover a “melhoria na qualidade” das escolas que aderirem voluntariamente ao programa. O que se entende por “melhoria” e por “qualidade” nessas escolas não se apresenta de forma clara no decreto, repleto de imprecisões e concepções vagas, mas que se tornam mais evidentes quando comparadas ao modelo em que serão espelhadas: “[...] baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares” (BRASIL, 2019).

A proposta, em termos gerais, seria, a princípio, “resolver” o problema de escolas consideradas com maior vulnerabilidade social com a imposição das normas e regras militares. Proporcionar sensação de pertencimento, estimular a integração, reduzir índices de violência, evasão, repetência e abandono escolar são os principais objetivos do programa, somado à produção de valores como a meritocracia, respeito à autoridade e patriotismo. Na prática, já é possível perceber o funcionamento dessa lógica nas escolas

militarizadas, especialmente nas regiões Norte e Centro-Oeste do país. O estabelecimento de uma hierarquia rígida, normas de conduta, de vestimenta, adaptação exagerada às novas regras parece contribuir para o aumento do desempenho e rendimento nessas escolas, mas não se considera o processo de exclusão causado pela expulsão e redirecionamento dos alunos que não se adequam a este modelo para escolas não-militarizadas, o que entra em contradição direta com o objetivo de redução da evasão. Se há um processo de exclusão, o aparente sucesso no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas militarizadas depende da existência de escolas não-militarizadas que acolham alunos com pouco rendimento e não adaptados às normas. Cabe ressaltar que em todos os documentos apresentados acima, há grandes oportunidades de benefícios para o setor privado nesse cenário. A compra de produtos de empresas de software, de sistemas apostilados de ensino, parcerias e convênios com entidades privadas e apoio financeiro de fontes privadas são algumas das sugestões propostas pelo atual governo para a melhoria da qualidade do ensino.

Os elementos analisados nesses documentos inequivocamente sustentam um projeto de neutralização do processo de produção de consciência na educação básica, a partir da conversão da formação em mera adaptação. Os prejuízos desse modelo de educação se evidenciam, especialmente, no que se entende como o processo de desbarbarização dos sujeitos, a saber, na impossibilidade em evitar, tal como aponta Adorno (2003), a regressão à barbárie e o horror a que está condicionada.

EDUCAÇÃO SUPERIOR

Desde 2000, o investimento público no setor privado do ensino superior se intensificou em vez de desacelerar. Entre 1997 e 2007, a criação de instituições públicas aumentou 18%, ao passo que no setor privado, esse crescimento mais que dobrou (KALMUS, 2010). A partir de 2007 presenciou-se um declínio, “[...] mas que se deve à prática de fusão ou compra de estabelecimentos menores por grandes empresas educacionais (inclusive de capital estrangeiro) do que a um real encolhimento da rede privada” (KALMUS, 2010, p. 38). Além dessa situação não contribuir para a democratização da educação superior no Brasil, é frequente os índices de desempenho das universidades brasileiras anualmente publicados mostrarem que as universidades públicas detêm qualidade superior às privadas. Isso mostra que a autonomia da universidade para pensar os rumos de suas pesquisas, extensões e de seu ensino garante um retorno social maior e mais efetivo se comparado aos incentivos públicos repassados ao setor educacional privado.

A universidade pública – a contar pela sua qualidade e pelos seus efeitos regionais e em âmbito nacional, e pelo que pode proporcionar diretamente para o desenvolvimento da sociedade brasileira – custa pouco aos cofres públicos. Todavia, o atual governo parece estar à procura de maneiras de se desvencilhar de suas obrigações no que se refere à garantia de investimentos nessa área. Nesse sentido, um projeto do atual governo, denominado “Future-se”, promete juntar uma série de ataques à Universidade Pública. Trata-se da privatização das Universidades e Institutos Técnicos Federais e do fim do

tripé que tem sido a base do ensino superior público: ensino, pesquisa e extensão, que se pretende substituir por uma ideia vaga de empreendedorismo. O projeto é em sua maior parte obscuro e desconexo, e expressões como “gestão de riscos corporativos”, “empreendedorismo”, “metas de desempenho”, “indicadores”, “rendimentos”, “retorno”, “valor”, “preço de mercado”, “lucro”, “modelos de negócios”, apresentadas sem a menor preocupação conceitual, ilustram a intenção privatista e o viés economicista e mercadológico da proposta do atual governo. Em detrimento disso, não há menção de termos como “conhecimento”, “sociedade”, “educação”, “ensino”, “extensão”, “ciência” e “cultura”. Com isso se aprofunda de maneira acelerada a tendência à pseudoformação também em nível superior, com a desconsideração e desinvestimento em ciências humanas, que certamente não teriam como responder à lógica do “modelo de negócios”.

O projeto Future-se foi formulado pelo atual MEC sem nenhum diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade. Pode-se listar alguns pontos graves da referida proposta: o Future-se ignora o plano nacional de educação, não considerando a relação da universidade pública com a sociedade e com outras áreas da educação, como a formação de professores, por exemplo; nele, o Estado se retira como agente financiador e deixa a cargo de obscuros interesses do mercado o montante para o funcionamento de todas as esferas da universidade; com o mercado à frente do financiamento da universidade destrói-se a autonomia da gestão universitária, prevista na Constituição Federal, já que o projeto implica na subordinação da Universidade aos interesses do mercado e não aos problemas sociais brasileiros, ou seja, tudo passa a ser regido pela lógica do lucro; se aprovado, haverá a priorização das pesquisas aplicadas em detrimento das pesquisas básicas, ocasionando a dependência do país à produção de conhecimento feita no exterior. Cabe ressaltar que o alinhamento e o comprometimento da pesquisa com interesses exclusivamente privatistas e mercadológicos representam o ataque ao conhecimento crítico produzido nas Universidades públicas brasileiras, que se debruça sobre as desigualdades e as injustiças sociais, as violências contra a população negra, quilombola, indígena, do campo, as mulheres, as crianças, os jovens, as pessoas LGBTQI, e as destruições socioambientais em curso no país.

Outros ataques podem ser observados por meio do corte de verbas já em andamento em universidades e institutos federais, talvez uma estratégia do governo para forçar as universidades a aderirem ao Future-se. Uma maneira que o atual MEC encontrou para combater o temido “marxismo cultural” é a realização de intervenções na escolha de reitores nas universidades, ferindo a autonomia universitária, ou nomeando diretamente interventores, como tem ocorrido em algumas universidades federais.

Também são graves os cortes financeiros e as sucessivas ameaças de desmantelamento das agências de fomento à pesquisa e à pós-graduação, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Se o montante que o governo propiciava a essas áreas por meio dessas agências já era insuficiente, dada a sua enorme abrangência, atualmente os cortes de verbas resultam em sérios riscos para a continuidade da pesquisa e da pós-graduação, áreas essenciais para o desenvolvimento da educação no país.

PSICOLOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO

Com tais questões em mente, buscou-se, junto aos anais dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Psicologia Social (Abrapso), identificar os resumos sobre pesquisas e relatos de experiências acadêmicas e profissionais nas temáticas da Educação, recorrendo-se aos trabalhos apresentados nos Encontros realizados entre 2011 e 2017. Tal análise ganha importância pela necessidade de retomada da discussão quanto ao papel da Psicologia na educação brasileira, considerando-se o veto integral do atual presidente da república ao PL 3688/2000, que dispõe sobre a obrigatoriedade dos serviços de psicologia e serviço social na educação básica, alegando inconstitucionalidade e contrariedade ao interesse público, pois a proposta cria despesas e não indica os impactos orçamentários. Há que se ter em mente que no programa das escolas cívico-militares, está previsto nos artigos 21 e 25 que o MEC prestará apoio financeiro para a esfera estadual e municipal, para a inserção de oficiais e praças da polícia militar para atuarem nas escolas. Em outras palavras, para o atual governo, psicólogos e assistentes sociais não representam qualquer possibilidade de melhoria para o sistema educacional, e para isso não há verba, mas na polícia militar e no exército pode-se investir, e dessa forma suprir o que falta para o ajustamento dos jovens.

Ainda que o veto presidencial tenha ocorrido em 2019, a relação com a educação remonta ao início da própria Psicologia como ciência e profissão no Brasil, como mostra Antunes (2007), em que as Escolas Normais abrigaram os laboratórios de Psicologia do início do século XX, explicitando que a educação serviu de substrato para a ciência psicológica recém-inaugurada, porém denunciando a precária aproximação e reconhecimento do conhecimento psicológico como componente importante à educação formal nos dias atuais.

No contexto apresentado, cabe também ressaltar a luta histórica para a reinserção da psicologia como disciplina nos currículos escolares, que agora se encontra ainda mais ameaçada, haja vista o tratamento dado nos últimos anos a outras disciplinas da área de humanidades. Sua presença no currículo, especialmente uma psicologia voltada para as questões da relação entre indivíduo e sociedade, e para a promoção da cidadania e dos Direitos Humanos, representaria avanços que não apenas não são considerados, mas também repudiados nas propostas do atual governo.

No ensino público superior, as ameaças de reformas destrutivas colocam em risco a formação do psicólogo, uma vez que se pretende que os critérios do mercado orientem o investimento nessa esfera da educação. Com isso, uma formação crítica a esta sociedade que aprofunda suas desigualdades não será do interesse do mercado e sofrerá reveses, ameaça real que torna urgente a implicação da psicologia nas lutas pela educação contrária à barbárie.

Gondim, Bastos e Peixoto (2010) já indicaram em sua pesquisa sobre o trabalho dos psicólogos brasileiros, que a área educacional abrigava 9,8% dos psicólogos pesquisados à época, boa parte atuando concomitantemente em outras áreas (como uma psicóloga

que atua em clínica e educação, por exemplo), destacando a informação de que tais profissionais não atuavam majoritariamente em escolas, mas em clínicas e escritórios.

Diante de tais questões, teve-se como norte o questionamento da importância das discussões sobre educação na psicologia social, partindo-se da constatação da mudança do espaço destinado à temática dentro dos Encontros Nacionais da Abrapso. Nota-se uma alteração qualitativa em sua apresentação, que figura consecutivamente como: “Educação e formação” (2011), “Educação” (2013), “Educação, tecnologias e sociedade” (2015), “Políticas educacionais e lógica privatista: reflexões e enfrentamentos” (2017), finalmente chegando a sua inexistência em 2019.

Procedeu-se a análise do conteúdo dos títulos de 6.310 trabalhos apresentados entre os anos de 2011 e 2017, nas modalidades pôster e comunicação oral, bem como a identificação do eixo temático escolhido pelos autores para inclusão de seus trabalhos. Estes dados ainda são preliminares e estavam em fase de aprofundamento até o fechamento deste texto.

Ainda assim já é possível discuti-los. A temática foi buscada entre os títulos de todos os resumos, por meio da definição e localização de descritores condizentes à temática da educação, o que permitiu identificar a diluição dos trabalhos, ao longo dos anos, entre os diferentes eixos temáticos. Ainda que a incidência dos trabalhos que *mencionam* a temática da educação seja alta, questiona-se sua discussão figurando como elemento estrutural das considerações da pesquisa ou relato de experiência. Dito de outra forma, tal diluição sinaliza que pode haver grande quantidade de trabalhos *na* educação, porém não necessariamente *sobre* ela, o que explicaria a grande presença dos descritores definidos e a baixa procura pelo eixo temático.

A ausência de um eixo que explicitamente se proponha a abrigar a discussão temática traz à tona a importância simbólica de sua existência, o que permite questionamentos a respeito da importância dessa pauta à psicologia social brasileira, representada pelo conjunto de pesquisadoras e pesquisadores que participam dos encontros da entidade representativa.

Considerando os ataques à psicologia nos últimos anos, bem como a extinção da possibilidade de exercício profissional no espaço escolar, conforme apresentado, o debate sobre educação na psicologia social brasileira ganha relevância e urgência, na medida que o enfrentamento aos retrocessos e autoritarismos também o são. A ausência de um eixo temático, que explicitamente abra espaços de discussão sobre educação no Encontro Nacional, provoca uma inquietação quanto ao lugar da temática na psicologia social, bem como na ciência e na profissão, o que impõe a retomada da reflexão acerca de sua importância e do debate no campo político.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ANTUNES, M. A. M. *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Educ., 2007.
- BRASIL. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 23 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais curriculares para elaboração de itinerários formativos*. 2017b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf> Acesso em: 23 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum. 2018*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 23 out. 2019
- BRASIL. *Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Diário Oficial da União. 2019a. Disponível em: http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf Acesso em: 23 out. 2019.
- GONDIM, S. M. G.; BASTOS, A. V. B.; PEIXOTO, L. S. A. *Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro*. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Orgs.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KALMUS, J. *Ilusão, resignação e resistência: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.
- LANE, S. T. M.; CODO, W. *Psicologia social: O homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

DILEMAS ÉTICOS DIANTE DAS INJUSTIÇAS NA ESCOLA

Alice Miriam Happ Botler⁶

INTRODUÇÃO

Este texto se insere num debate mais amplo que focaliza a ética, as violências e a (in)justiça em tempos de retrocesso global e local no que diz respeito aos direitos humanos construídos e conquistados. Se inscreve no entrecruzamento entre as diversas áreas das ciências sociais (sociologia, psicossociologia, filosofia, educação), das quais procuro focalizar a educação e a escola no Brasil hoje, espaço em que transita a quase totalidade da nossa infância e juventude, com variações entre os níveis do sistema de ensino. No universo escolar atual as pessoas não procuram mais resolver problemas amistosamente, mas, pelo contrário, há um clima permanente de tensão, em que brotam conflitos por motivos torpes.

Analisar a educação neste contexto me leva a pensar no perfil da ignorância que toma conta da sociedade. Examiná-la pelo viés da sociologia me inclina a refletir sobre o problema da mudança social; no prisma da psicossociologia, remete a pensar sobre o desenvolvimento do comportamento na organização escolar; o recorte filosófico encaminha para a relação entre ética e moral.

Tomo como objeto de estudo a organização escolar, particularmente imersa no contexto da política educacional e suas diferentes formas de se fazer democracia, o que me leva a problematizar a democracia e as relações interpessoais na escola, bem como a questão da justiça do ponto de vista das práticas, que é relacionada às violências que ali se processam. Assim, o artigo tem por objetivo refletir sobre os dilemas éticos atualmente enfrentados pelas escolas diante dos conflitos e injustiças ali experimentados.

Especificamente, venho examinando o modo como as violências se multiplicam no contexto educativo, focalizando os conflitos e indisciplinas ali presentes, que revelam relações interpessoais agressivas, que geram certo sentimento de injustiças vividas. A justiça, assim, vem sendo focalizada no campo educacional sob a ótica das práticas experimentadas, emergindo como um conceito multidimensional. Ao mesmo tempo em que reconhece poder aos atores educativos enquanto pessoas com direitos culturais, políticos e sociais, constata relações interpessoais coercitivas, de dominação e submissão. Para tratar do tema, começo este texto tratando de alguns aspectos contextuais com vistas a situar o debate; procuro esclarecer, num segundo momento, questões conceituais sobre conflitos e violências na escola para, em seguida, tratar da justiça na escola e tecer considerações a respeito dos dilemas éticos ali presentes.

⁶ Doutora em Sociologia, Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – E-mail. alicebotler@gmail.com

CRISE DE COMPORTAMENTOS: A IGNORÂNCIA E A AUSÊNCIA DE DIÁLOGO

Pensar numa escola mais justa implica analisar não apenas a justiça formal, aquela que trata da distribuição de benefícios e ônus na sociedade de acordo com regras socialmente aceitas, pautada em leis supostamente orientadas para a equidade (igualdade formal), mas também requer tratar dos conflitos na prática, quando é o sentimento de injustiça que vem se acentuando na sociedade e na escola. Atribuo, entre outros fatores, a certa ausência no trato com as regras de convivência social, o que ocorre seja por ignorância, seja por resistência. O fato é que a escola parece não estar sabendo discernir as variadas formas que assumem os conflitos ali presentes, o que termina por permitir aflorar violências em seu interior e em outros âmbitos sociais, inclusive todo tipo de discriminação.

É bem verdade que a escola vem sendo pressionada a responder aos anseios por qualidade da educação, atualmente associada a diversas demandas: bom desempenho individual e da organização, que são parâmetros de produtividade guiados pelo princípio meritocrático; alta performance relacionada à tecnologia, dirigida por julgamentos e comparações como meios de controle, provocando atritos e disputas, já que pautada no princípio individualista; ao mesmo tempo em que exige capacidade comunicativa e de integração social, o que implicaria certo agir ético-comunicativo, fundado nos princípios democrático, dialógico, argumentativo/substantivo.

Estas demandas são também reflexo do contexto social mais amplo em que se inserem todos os sujeitos, mas focalizamos a escola por entendermos que não basta responsabilizar o Estado pelos problemas não resolvidos: é necessário também observar o que se passa no cotidiano dos milhares de estudantes que ali transitam e socializam. Nestes termos, corroboro a suposição de Schwarz (2019, p. 220), que afirma: “É na escola que os estudantes aprendem a conviver com a diferença e a respeitar aqueles que não compartilhem das mesmas experiências familiares e formas de sociabilidade.”

Educar em meio à crise de princípios e valores implica em fornecer conhecimento que permita exercer cidadania plena (nos planos cognitivo, comportamental, social, afetivo); implica em retirar a pessoa da ignorância, mas também em tratar dos problemas que incomodam de maneira dialógica, democrática e argumentada (BOTLER, 2004). Conforme Schwarcz (2019, p.220), “Quanto menor o índice de escolaridade, maior a aposta (das pessoas) em soluções autoritárias e pouco afeitas ao diálogo.”

Educar inclui, portanto, necessariamente tematizar a democracia para pensar em estratégias de minimização das violências com as quais estudantes e docentes se deparam, mas nem sempre enfrentam, de fato. A crise vivida hoje no Brasil é também de comportamentos, fruto de intolerâncias, de extremismos e da consolidação de uma sociedade em que faltam recursos argumentativos, o que levou à prevalência de uma *maioria* que advoga o uso da violência como forma de governo (revelada nas eleições de 2018), configurando-se mesmo como expressão de ignorância.

Por sua vez, a democracia é compreendida como a capacidade de o ser humano exercer igual direito de manifestar seu interesse e de ser ouvido em seus diferentes interesses, o que coloca a questão sobre os espaços disponibilizados para tal fim. Na escola, coloca ao docente a questão sobre como intermediar diferentes interesses, o que em meu ponto de vista, pode ser feito por meio de um **diálogo** (supõe a troca) repleto de **argumentos** (uso da razão) entre **iguais** (pessoas com iguais direitos).

Na atual conjuntura brasileira temos o oposto: uma liderança ausente de diálogo, carente de argumentos, o que estabelece uma relação unilateral, ou seja, temos uma liderança totalitária. O desafio, então, é o de fortalecer uma outra liderança democrática que represente os interesses de uma *minoría* (assim configurada nos resultados eleitorais de 2018), na busca de assegurar o que a nação construiu nos últimos 30 anos. A democracia brasileira contraria, portanto, a cultura oligárquica, patrimonialista e violenta que herdamos desde a colonização e busca, neste momento, remontar suas raízes históricas.

Importa reforçar a democracia construída no Brasil após 1988, que reconhece a cidadania enquanto um conjunto de direitos e deveres individuais, sociais, econômicos, políticos e culturais, além da participação na vida pública. Nela falta reconhecer que o contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade, que foi e continua sendo socialmente construída. A diferença é enriquecedora, enquanto a desigualdade é crime. A igualdade democrática supõe igualdade diante da lei, igualdade do uso da palavra, ou participação política, igualdade de condições socioeconômicas básicas, para garantir a dignidade humana.

Democracia é o regime político baseado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos, direitos universais, inclusive o que afirma que todo ser humano nasce livre, configurando a democracia como **política** e **social**. O ser humano livre interpreta e atribui sentidos às coisas gerando a ação social.

Os sentidos que as pessoas dão à vida e às suas aspirações para o futuro são impactados pelos modos de viver gerados pelas revoluções da cultura em nível global, reverberando sobre a cultura num plano mais local. “Estas mudanças culturais globais estão criando uma rápida mudança social – mas também, quase na mesma medida, sérios deslocamentos culturais” (HALL, 1997, p. 18)

O sentido de **ser humano livre** varia em função da valorização daquilo que é local/particular da sua realidade e contribui para a produção de padrões globais homogeneizantes. Estes padrões demandam, por sua vez, diferenças para prosperar, como num círculo vicioso, produzindo simultaneamente novas identificações globais e locais.

O próprio ritmo e a irregularidade da mudança cultural global produzem com frequência suas próprias resistências, que podem certamente ser positivas, mas muitas vezes são reações defensivas negativas, contrárias à cultura global e representam fortes tendências ao “fechamento”. (HALL, 1997, p.19)

O autor traz como exemplo os fundamentalismos religiosos, atitudes anti-imigrantista, antissemitas, discriminatórias em relação à raça, etnia, gênero. Esclarece, assim, as reações culturais conservadoras ou deslocamentos culturais que nos levam a refletir sobre os retrocessos vividos na conjuntura que marca o período pós 2016 no Brasil, em que a cultura oligárquica, patrimonialista, colonialista, mas camuflada sob discurso ideologizante “contra o PT” demarcou seu espaço, o que obriga ao seu reconhecimento para pensar em alternativas de resgate da lógica democrática.

Rancière (2014) auxilia a analisar esta reação conservadora quando pergunta: “quem pode governar?” Em resposta, esclarece que a democracia não é uma forma de Estado, pois

Todo Estado é oligárquico. Todo Estado monopoliza e despolitiza a esfera comum. (...) Mas a oligarquia dá à democracia mais ou menos espaço. (Então) as práticas dos governos oligárquicos podem ser denominadas mais ou menos democráticas e são tomadas usualmente pela existência de um sistema representativo como critério pertinente à democracia. (op.cit, p. 92)

O próprio sistema representativo se caracteriza como uma conquista da ação democrática, “e sua efetividade só é mantida por meio dessa ação.” (op.cit, p. 95). A ação social é, portanto, potente e é justamente contra este vigor que as elites reagem. Tal reação aparece sob forma de populismo, entendido pelo autor como “todas as formas de secessão política em relação ao consenso dominante, quer se refiram à afirmação democrática, quer aos fanatismos raciais ou religiosos” (op.cit, p. 95). Populismo:

é o nome cômodo com que se dissimula a contradição entre legitimidade popular e científica, a dificuldade do **governo da ciência** para aceitar as manifestações da democracia e mesmo a forma mista do sistema representativo. Esse nome máscara e ao mesmo tempo revela a grande aspiração da oligarquia: governar sem povo, isto é, sem divisão do povo; governar sem política. (RANCIÈRE, 2014, p.102)

Este autor esclarece que o **novo ódio à democracia** é apenas uma das formas de confusão que afeta o termo: faz da palavra “democracia” um operador ideológico que despolitiza as questões da vida pública para transformá-las em “fenômenos da sociedade”, ao mesmo tempo que nega as formas de dominação que estruturam a sociedade.

O ódio à democracia mascara a dominação das oligarquias estatais identificando a democracia com uma forma de sociedade e a das oligarquias econômicas assimilando seu império aos apetites dos “indivíduos democráticos”. Assim, pode atribuir os fenômenos de agravamento da desigualdade ao triunfo funesto e irreversível da “igualdade de condições” e oferecer à empreitada oligárquica seu ponto de honra ideológico: é necessário lutar contra a democracia, porque a democracia é o totalitarismo”. (RANCIÈRE, 2014, p.117)

A referência, ainda que longa ao autor, permite esclarecer que o discurso elaborado pelas elites atualmente no poder no Brasil, configura uma interpretação a respeito da democracia, que desconsidera o processo histórico que produziu as desigualdades e a ignorância da maior parte da população. Instiga também a analisar a educação na atual

conjuntura a partir do dilema entre dois discursos divergentes: um, que toma a abordagem meritocrática, associando a produtividade à qualidade da educação, sustentado pelo individualismo; outro, que trata da inclusão, com foco na materialização do direito à educação para todos, tendo respeitadas as singularidades individuais, associando qualidade da educação à capacidade de adequação da escola à realidade local e às demandas de seus alunos (COSTA, LIMA e LEITE, 2015).

Estes aspectos permitem compreender o atual contexto social de produção de conflitos e violências como conceitos relacionais, inclusive na escola, lugar que deveria ser reservado a relações de produção de conhecimento, sociabilidade, civilidade. Posicionamentos antagônicos tem lugar entre sujeitos que partilham um campo cultural comum, ou seja, os conflitos devem ser compreendidos em meio às orientações culturais que lhes dão sustentação. Passamos a tratar no próximo item de algumas distinções conceituais importantes para aprofundamento do tema.

ASPECTOS CONCEITUAIS: CONFLITOS, INDISCIPLINAS, VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

Propomos refletir sobre questões de ética e (in)justiças, em tempos de acirramento de violências e violações de direitos pelo Estado e seus dispositivos institucionais e por grupos sociais que aderem e conciliam posições autoritárias aos interesses econômicos das elites financeiras. Assim, tal proposição, em consonância com o debate a respeito da crise da democracia que vivemos e, tomando as questões geracionais, de gênero e raça/etnia, entre outras, em sua transversalidade, nos possibilita analisar criticamente o momento de retrocessos nas políticas públicas e na forma de compreensão do humano, em seus direitos, liberdades e constituição subjetiva. Nesse contexto, é necessário problematizar como as violências e violações de Direitos Humanos se tornam pautas urgentes e necessárias na luta por reconhecimento crítico desses direitos coletivos e subjetivos.

Dentre os dispositivos institucionais da escola, encontra-se o conjunto de regras a seguir, muitas vezes consolidado num regimento interno a cada estabelecimento. Numa escola gerida de forma democrática, é possível observar a participação de estudantes na proposição e elaboração de regras de convivência, o que os torna conscientes e ativos na defesa das normativas criadas. A transgressão de regras é considerada indisciplina, mas ocorre frequentemente quando as regras não são claras ou quando não se concorda com elas, podendo ser compreendidas como resistências.

Democracia inclui conflitos e diferenças, presentes em todos os âmbitos sociais. Mas quando conflitos não são esclarecidos, facilmente tornam-se mais agressivos e frequentemente incorrem em violências. Conforme Sposito (1998, p.73), “A violência seria apenas a conduta mais visível de recusa ao conjunto de valores transmitidos pelo mundo adulto, representados simbólica e materialmente na instituição escolar, que não mais respondem ao seu universo de necessidades”, representando a negação da possibilidade de qualquer diálogo.

Conflitos e indisciplinas são passíveis de tratamento preventivo; as violências, ao contrário, têm tratamento apenas paliativo. Para a alcance do ideal de escola justa seria, portanto, necessário que os sujeitos pudessem amadurecer sua capacidade argumentativa e tratar dos conflitos de maneira dialógica e democrática, de forma que não extrapolassem os limites da civilidade, o que exige acesso ao conhecimento e formação crítica. A ideia de conhecimento como algo a ser ensinado deve ceder espaço para a ideia de conhecimento em construção, como aquele ambiente em que se oferece o conhecimento acumulado, mas também se questiona as condições que o tornaram válido.

A ausência de diálogo leva a conflitos e injustiças, o que contribui para a demarcação de relações de poder desiguais. Para a estruturação de um ambiente mais justo, é necessário dismantlar as estruturas de opressão/dominação e de não-reconhecimento do outro, o que se faz todos os dias na escola. O diálogo sistemático e substantivo/argumentativo auxilia a reduzir preconceitos, a esclarecer valores, o que pode reduzir a ignorância. Assim, pode-se ultrapassar a crença em modelos identitários fixos de sociedade e de sujeito, para compreender as diversas identidades que portam os sujeitos e as organizações sociais de modo a esclarecer suas diferenças para uma convivência tranquila, o que inclui os diversos modos de pensar no fazer escolar.

DILEMAS ÉTICOS DIANTE DAS INJUSTIÇAS NA ESCOLA

A atual crise de princípios e comportamentos vem motivando debates que visam fornecer repertórios e dispositivos para a construção de uma escola mais atenta à diversidade social de seus alunos, ao mesmo tempo em que tem havido grande reação de certos segmentos da sociedade que, equivocadamente, compreendem como proselitismo ideológico propostas que visem a construção de uma escola mais democrática e sem preconceitos. Há até tentativas de fazer com que a escolarização seja atrelada a bases religiosas ou a certa orientação política mais conservadora, como as propostas de lei que visam proibir professores de abordarem questões consideradas mais políticas nas escolas (PEREIRA, 2017, p.170). Ignoram, portanto, como a omissão da escola em abordar temas como gênero, sexualidade, racismo e preconceito, entre outros, é que permite que todos os dias, em grande parte das escolas brasileiras, haja algum estudante sendo perseguido, humilhado ou mesmo sofrendo agressões físicas, por não se enquadrar em determinado padrão social hegemonicamente constituído.

Trata-se de pensar a justiça na escola do ponto de vista das relações interpessoais, o que requer enfrentar tais temas e lidar com os dilemas postos, não se restringindo a pensar em soluções, nem tampouco a mediar conflitos entre estudantes. Alguns programas vêm aplicando práticas de mediação de conflitos ou de justiça restaurativa, por exemplo, o que tem imenso valor para fazer frente à resolução de conflitos; não dão conta, no entanto, de analisar a origem dos conflitos com vistas a gerar debate e esclarecimento a respeito de seus princípios de ação. Por sua característica predominantemente paliativa, nem sempre alcançam resultados em termos de redução efetiva de violências.

Nestes termos, defendemos a ideia de que a defesa dos Direitos Humanos e a luta contra os retrocessos conservadores que estamos vivenciando tenha lugar enquanto perspectiva preventiva. Caso contrário, continuaremos a reproduzir a barbárie, tal como esclarece Schilling (2004): “Existe violência quando tratamos sujeitos, seres livres, racionais e sensíveis, como **coisas**; as violações dos direitos humanos individuais ou coletivos são dimensões da violência”.

Defendemos ainda a ideia de que a justiça social se configure tal qual a abordagem comunitarista enuncia: a justiça é **local**, é vivida de uma forma fiel às compreensões partilhadas dos seus membros. Walzer (2003) delineia uma teoria pluralista da justiça social baseada na **igualdade complexa**, o que remete à diversidade de procedimentos e de critérios conforme o significado do bem social em causa. Isso se traduz como certa maneira singular de tratar de problemas reais em cada contexto específico, o que exige reflexão a respeito dos valores a serem tomados como referência em cada realidade.

Em outras palavras, Lopes e Gasparin (2003, p. 296) esclarecem que a justiça “Depende dos valores sociais de cada grupo, das circunstâncias em que foi praticada e de disposições subjetivas”, o que nos leva a compreender que as injustiças presentes na experiência escolar se relacionam com aspectos externos à escola, como as desigualdades sociais, a falta de reconhecimento, o desrespeito, a não participação em tomadas de decisão, mas também remete a condicionantes internos e deve ser tratada de acordo com a realidade em que se insere o conflito.

Estes aspectos nos levam a propor tratar da justiça como dilema, o que pode vir a ser uma opção teórica e conceitual, com vistas a defender que a justiça é o esclarecimento dos diferentes princípios que levam sujeitos a terem posições antagônicas, de forma a revelar o que está na raiz dos conflitos e, assim, esclarecer os princípios que geram as ações, ora de caráter individualista e liberal (RAWLS, 1992), ora social e comunitarista (WALZER, 2003).

O debate a respeito da justiça insere-se num contexto em que escolas assumem o ônus de terem que mediar relações que terminam apontando o destino de vidas de crianças e adolescentes vítimas de uma sociedade extremamente desigual e injusta, distanciando-se de seu papel de formadora para a cidadania. As escolas decidem se o estudante será notificado, suspenso ou encaminhado a “instâncias superiores”, como julgamento de conflitos, mas não enfrentam com clareza alguns impasses: Continuar a conviver numa selva ou amenizar os ânimos nas relações interpessoais? Priorizar a mediação de conflitos ou simplesmente transmitir conteúdo em sala de aula com vistas ao cumprimento de metas, não importando a aprendizagem decorrente? Sustentar sentimentos de angústia, solidão, depressão ou transformar o coletivo escolar em ambiente de agradável convívio, prazer e produção?

A ética auxilia a ponderar sobre estes dilemas. O termo é utilizado para designar um juízo crítico de valor repleto de sentido, ou seja, substantivo, racionalmente argumentado. Conforme Rios (1999, p. 23), ética é “uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a

dimensão moral do comportamento do homem”. Distingue-se dos juízos de valor do tipo preferências (eu gosto mais de vermelho do que de azul) que nem sempre exigem explicação. Quando preferências implicam opções contrárias aos padrões socioculturais hegemônicos (a exemplo daqueles que envolvem aspectos relativos a questões de gênero, por exemplo), remetem à moralidade (conjunto de relações que incluem respeito a regras e normas assumidas na perspectiva de determinada moral), ausente de crítica substantiva.

Uma escola justa, considerando a complexidade da organização social é, portanto, pautada numa racionalidade ética, não moralista, e inclui, entre outros aspectos, a compreensão da massificação de comportamentos, dos movimentos de resistência cultural, da crise da moralidade (CASTELLS, 1999; HALL, 1997). Os dilemas ali apresentados como certo ou errado, bem ou mal, são resultado da construção humana, e podem ser tratados numa abordagem ética e argumentativa (HABERMAS, 1989; ARENDT, 1991; PIZZI, 1994; BAUMANN, 1997; CARVALHO, 1998; BOTLER, 2004).

Para tanto, analisar os dilemas éticos diante das injustiças na escola envolve apreender condicionantes externos e internos à sua organização (BOTLER, 2004). Os espaços abertos pela regulamentação educacional configuram-se em fatores externos e estimulam a reinvenção da autonomia ao incentivar a autogestão; mesmo assim, seu paradigma democrático é regulador e a racionalidade a ele subjacente é instrumental, refletindo uma ação moralizante. Internamente à escola, a interpretação das políticas e a atuação que os sujeitos ali desenvolvem, delineiam diferentes formas de aproveitamento dos espaços abertos, potencializando a valorização de princípios contra hegemônicos por meio da construção intersubjetiva de valores.

Este seria um caminho viável para a construção de um ambiente favorável à adesão ao valor democrático como opção de modo de vida, ainda que nem todos estejam unidos a esta orientação valorativa, o que é importante considerar, visto que as instituições sociais comportam valores tradicionais que podem ser conflitantes com os valores de um determinado contexto e moralidade.

Desta forma, compreende-se que não se trata da incorporação pura e simples de uma única referência moralizante, já que se estimula o desenvolvimento de uma nova racionalidade que dialoga com os dilemas apresentados cotidianamente, com base em significados autenticamente elaborados. Tal aprendizagem coletiva organizacional reflete o conflito interno e as diversas estratégias de mobilização que espelham lógicas diferentes e, acrescentamos, **éticas diferentes**.

Por fim, para lidar com os retrocessos éticos e injustiças, focalizamos os comportamentos dos indivíduos e grupos dentro da organização escolar, de forma a propor a ultrapassagem da crença em modelos identitários fixos de sociedade e de sujeito para compreender as transgressões de variadas formas presentes nas escolas e que ali empreendem cotidianamente demandas decorrentes das diversas identidades que portam os sujeitos e as organizações sociais, o que inclui os diversos modos de pensar no fazer escolar.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 5ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- BOTLER, Alice. *A escola como organização comunicativa*. Recife: UFPE, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.
- Carvalho, Edgar de Assis (et al). *Ética, solidariedade e complexidade*. São Paulo: Palas Athena, 1998.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COSTA, Elisangela; LIMA, Maria Socorro; RIBEIRO, Maria Cleide. *A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas*. RBPAAE - v. 31, n. 1, p. 65 - 84 jan./abr. 2015.
- HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação e Realidade, 22(2), jul/dez, 1997. p 15-46.
- HABERMAS, Jurgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- LEVITSKY, Steven e ZIBLATT, Daniel. *Como as democracias morrem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. *Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.
- PIZZI, Jovino. *Ética do discurso: a racionalidade ético-comunicativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- RANCIERE, Jacques. *Ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- _____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Ed, 2015.
- RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma concepção política e não metafísica*. Lua Nova, Nº 25: 1992.
- SCHILLING, F. I. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Summus Ed, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SPOSITO, M. P. *A instituição escolar e a violência*. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

WALZER, Michael. *Esferas da Justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA HISTÓRICO – CULTURAL: NOTAS INTRODUTÓRIAS

Ruchelli Stanzani Ercolano⁷

Jéssica Magalhães de Andrade⁸

Cláudia Aparecida Valderramas Gomes⁹

Deivis Perez¹⁰

INTRODUÇÃO

Os processos de ensino e aprendizagem ocorrem ao longo de toda a vida humana, sendo realizados nos mais diferentes espaços e em múltiplas situações. Em função disso, consideramos que a educação pode ser definida como o “processo que deve garantir a socialização e a aquisição das conquistas sociais pelo conjunto de sujeitos de uma sociedade” (PÉREZ-GÓMES, 1998, p. 13). Esta definição aponta para uma visão ampliada de educação, que inclui desde os processos de socialização básicos, como aqueles realizados pela família, até os complexos sistemas educacionais organizados e regulados conforme os pressupostos e normativas dos regimes políticos e estatais contemporâneas.

Este artigo traz notas introdutórias acerca das possibilidades de refletir acerca da formação de pessoas conforme a perspectiva teórica histórico cultural de Educação e Psicologia, com raízes no materialismo histórico dialético, em seus nexos com a denominada educação formal ou escolar conforme avistada no Brasil, ou seja, aquela realizada nas escolas, públicas e privadas, com a presença de agentes educacionais profissionais (professores, gestores e demais funcionários da escola), com objetivos de ensino explícitos, e alunos com consciência da sua participação e suposto comprometimento no processo educativo. Essa forma de educação, no cenário brasileiro, apresenta níveis educacionais e é organizada, prescrita legalmente, normatizada e estandardizada em conformidade com a forma estatal burguesa erigida em nosso país. Em síntese, as atividades são reguladas por organismos governamentais, por uma legislação educacional determinada, por documentos de prescrição do trabalho docente, que condicionam o que deverá ser ensinado e aprendido.

⁷ Psicóloga, mestre e doutoranda em Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), professora no Departamento de Psicologia do Centro Universitário UNIFAFIBE. – E-mail. ruchelliercolano@gmail.com

⁸ Psicóloga, mestre e doutoranda em Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP)– E-mail. jessica.andradepsico@gmail.com

⁹ Doutora em Educação pela UNESP, professora no Departamento de Psicologia Social e Programa de Pós-Graduação da UNESP – E-mail. claudia.gomes@unesp.br

¹⁰ Doutor em Educação pela PUC SP, professor no Departamento de Psicologia Social e Programa de Pós-Graduação da UNESP – E-mail. deivis.perez@unesp.br

EDUCAÇÃO E ESCOLA

A perspectiva materialista histórica dialética, conforme Newton Duarte e Dermeval Saviani (2012), estabelece a educação como o processo formativo de pessoas assegurado pela conexão, relação, comunicação e reprodução social realizado entre indivíduos situados em distintos níveis de desenvolvimento sociocultural, instrutivo, político etc.; e descreve como finalidade do trabalho educativo a formação de sujeitos singulares, capazes de apropriar as produções humanas construídas coletivamente no decorrer da história de modo a ocasionar a progressiva socialização e aculturação de pessoas no sentido do assenhramento, pessoalização e, quiçá, transformação dos traços significativos da nossa vivência societária.

A formação humana, percebida como centralidade da educação, por sua vez, é concebida no pensamento marxiano como uma gradativa apropriação e objetivação do gênero humano em face dos processos históricos em que cada pessoa e coletividade está situada historicamente. Dito de outra forma, a apropriação se refere ao ativo processo de assimilação e incorporação intrapsíquica pelo indivíduo dos elementos ambientais, relacionais e socioculturais encontrados na vivência humana, os quais vão gradualmente adquirindo sentidos pessoais. Por seu turno, a objetivação, que parte da apropriação, mas não se esgota nela, diz respeito à atividade humana capaz de delinear e executar a feitura concreta de artefatos ou objetos e de conduzir à transmutação da natureza pelas pessoas, o que ocorre sob as condicionalidades e circunstâncias históricas e socioculturais em que o processo de objetivação se desenreda. À vista disso, cabe à educação escolar a incumbência de asseverar a inserção dos sujeitos em atividades instrutivas emancipatórias e nas movimentações direcionadas para a apropriação individual e coletiva dos produtos, das obras e das conquistas concretas e simbólicas de toda a humanidade, possibilitando o surgimento de novas criações e realizações socioculturais e das suas conseqüentes propriedades humanizantes.

Cumprir notar que a forma primária de apropriação e objetivação era decorrente da realização da atividade vital humana, o trabalho, consistindo a educação na aprendizagem de uma sequência de intervenções sobre a natureza, ou seja, o efeito direto da atividade produtiva e criativa. Entretanto, o advento da modernidade burguesa alterou substantivamente as relações sociais e de trabalho, dando início ao estabelecimento de relações concretas e simbólicas de (re)produção da vida estruturadas sob o ordenamento societário, político, econômico e cultural nos moldes do capitalismo (PEREZ, 2020). Foi no século XIX que se consolidou o modo capitalista de conceber as sociedades, o qual tem como característica central o antagonismo de classes. Neste quadro, a educação escolar passou a figurar como forma do capitalismo, logo, eficiente para ampliar as desigualdades sociais. De acordo com Saviani e Duarte (2012), a educação escolar compareceu no capitalismo em sua etapa de consolidação, entre séculos XIX e meados do século XX, como dimensão reservada unicamente às classes financeiramente abastadas enquanto aos segmentos pauperizados ficou destinada uma educação vinculada somente à formação para o trabalho, compreendida como a aprendizagem de ofício fixado para afiançar a mera sobrevivência.

O campo educativo registrou substancial alteração com a emergência das grandes cidades capitalistas povoadas por extensos e crescentes contingentes de trabalhadores disponíveis para a venda da sua força laboral. O avanço paulatino das exigências corporativas no sentido do domínio de novos saberes e fazeres por parte dos trabalhadores, incluindo necessidade de domínio da leitura, da escrita e de saberes básicos formais referenciados em conhecimentos sistematizados e até científicos, conduziu a escolarização à categoria prevalecente de prática educativa, a qual passou a ser considerada como via universal de acesso aos saberes, costumes e comportamentos necessários à participação social por meio do ensino e da aprendizagem metodizada, sistemática e institucionalizada (DUARTE & SAVIANI, 2012). Contudo, inserida na lógica perversa e exploratória do capitalismo, a escola adquire pronunciadas feições dirigidas à manipulação e dominação burguesas por intermédio da permanente gestão da quantidade e, sobretudo, da qualidade dos conhecimentos oferecidos para a classe trabalhadora, conservando-a sob o domínio da burguesia e afastada da possibilidade de fomentar transformações e revoluções societárias (DUARTE, 2006).

A despeito disso, não se pode negar a potencialidade formativa da escola para as classes trabalhadoras, exploradas e despossuídas no sentido da garantia de socialização ampla e irrestrita dos saberes construídos por toda a humanidade. Por esta razão, é preciso engendrar e difundir abordagens educativas adequadas tanto para defrontar as perspectivas pedagógicas sintonizadas com o ideário e com os objetivos capitalistas burgueses, quanto para proporcionar e viabilizar práticas educativas dirigidas para a libertação dos trabalhadores e emancipação humana. É neste panorama que comparecem as concepções e práticas histórico-culturais de Educação e Psicologia, escoltadas pelo materialismo histórico-dialético.

A EDUCAÇÃO NA ABORDAGEM HISTÓRICO–CULTURAL E NO MATERIALISMO HISTÓRICO–DIALÉTICO

Diante do exposto na seção anterior deste texto, cumpre registrar, ainda que de maneira introdutória, perspectivas educativas orientadas para a plena formação humana dos indivíduos e situadas no contexto filosófico de Marx e Engels, o qual oferece as raízes epistemológicas para a Educação e Psicologia Histórico-cultural de Vigotski e Leontiev.

O Materialismo Histórico Dialético concebe o real em sua totalidade e complexidade dialética. Principiando desta interpretação da concretude, a perspectiva marxiana incorporou: a) a historicidade dos acontecimentos humanos como dimensão que intervêm e condiciona a existência particular ou individual e a vivência coletiva; b) o movimento contínuo e intrínseco da realidade, que alcança as suas variadas fases, estados e nuances (ERCOLANO, 2019).

Ainda, para a perspectiva materialista histórica dialética, o conhecimento origina-se no âmbito material e empírico, de modo que as análises da realidade partem da concretude material para abstrações analíticas do existente e, destas intelecções retornam

para o concreto uma vez mais. Abstrair um objeto significa decompô-lo nos elementos que o constituem, englobando um exercício de resgate histórico. A historicidade e a dialética propiciam reconhecer os movimentos e as contradições dos múltiplos elementos constituintes do real, os quais são nomeados de categorias e que são pertencentes a um mesmo objeto ou fato e entre outros de mesma natureza numa totalidade; além de ocasionar a identificação dos significados de um acontecimento ou de uma substância em sua relação com outras; e que tipo de atividade/trabalho humano se relaciona a cada ocorrência ou substância particular. Por conseguinte, no Materialismo Histórico Dialético as circunstâncias reais e objetivas de vida, os modos de sociabilidade e a ambiência produtiva, sociocultural e política é que criam as condições para a produção das ideias, à vista disso, a consciência humana é um produto social, dado que resulta das experiências e vivências concretas das pessoas e das coletividades humanas. Complementarmente, sendo a consciência aquilo que distingue os homens dos demais seres vivos, o homem também seria condicionado pelas relações sociais. O desenvolvimento da consciência e o processo de formação humana deveriam ser analisados, então, dialeticamente pela integração entre passividade e atividade, uma vez que o homem se constitui humano pela realização da sua atividade vital, o trabalho, pelo qual ele transforma o ambiente e a si mesmo, mas que parte de condições já dadas, como o meio, o objeto e sua própria natureza (MARX & ENGELS, 1845-6/2007).

Todavia, em uma sociedade capitalista fundada e estabelecida na propriedade privada, o trabalho perde o seu caráter de atividade vital da pessoa e esta tem a sua consciência capturada pelo modo de produção capitalista, no qual o trabalho é permanentemente convertido em mera esfera da vivência dedicada a assegurar unicamente as condições básicas para a sobrevivência e, conseqüentemente, não mais produzindo gênero humano. Na sociedade capitalista o incremento e a ampliação da atividade produtiva do homem não representam o seu desenvolvimento pleno, a sua transformação e a sua efetivação e autorrealização, mas, pelo contrário, quanto maior a quantidade de artefatos (mercadorias) que o homem produz, mais intensamente ele se desefetiva, se desumaniza, se torna alienado e reduz a sua potência vital, pois não domina os saberes que constituem o seu trabalho, não reconhece o resultado final do seu labor, bem como não tem acesso ao seu proveito; apenas opera e realiza ações repetitivas e mecanizadas sem que seja consentido pensar, refletir e ter consciência sobre si e sobre a sua atividade, já que são exigidas meramente agilidade e alta produtividade (MARX, 1844/2004).

Entretanto, conforme referido anteriormente, é pelos processos colaborativos de apropriação e objetivação que os sujeitos apreendem os produtos humanos edificados e acumulados historicamente pelas sociedades, fazendo uso de mediadores como a linguagem e a educação. No bojo destes processos, a utilização de ferramentas teóricas e metodológicas de orientação Materialista Histórico Dialética se apresenta como posição ética, política e crítica (ANDRADE, 2018). A visão de Educação que a Psicologia Histórica Cultural de Vigotski e de Leontiev postula é que o desenvolvimento psicossocial humano acontece por meio da conexão entre indivíduos e grupos em interação e compartilhamento de saberes, conhecimentos e produtos

sócio-históricos. Dessa forma, a abordagem Histórica Cultural reconhece, em sintonia com os constructos marxiano e engelsianos, a centralidade do trabalho na formação, no desenvolvimento e na constituição da consciência humana, tendo em vista que a atividade produtiva é substancialmente social, marcada pela colaboração, pela conexão entre os sujeitos e pela comunicação (LEONTIEV, 1904-79/2004). Destarte, “a consciência seria um reflexo subjetivo do mundo material conhecido ativamente pelo homem” (ERCOLANO, 2019, p. 18).

Dito de outro modo, para se constituir como humano, o homem precisa se inserir na história acessando e se apropriando inventiva e engenhosamente das criações e construções das gerações precedentes, como a cultura, a linguagem, a arte, a ciência, as relações sociais, integrando-as à sua individualidade. Essa incorporação criativa dos produtos humanos caracteriza o que pode ser chamado de “atividade humana condensada” e de “experiência histórica de muitas gerações”, que são consumadas pelo trabalho e, também, pela atividade educativa. Em resumo, pela educação os indivíduos têm a oportunidade de apreender os produtos culturais e da socialidade existentes para a sobrevivência no meio social e para a sua formação humana (DUARTE, 1993, 2013, p. 14).

Em conclusão, ao longo da modernidade capitalista foram registrados inúmeros e significativos avanços e progressos que resultaram em considerável elevação do desenvolvimento humano, em aspectos tão relevantes quanto o científico, tecnológico, cultural, linguageiro etc. Entretanto, a riqueza alcançada pelas aquisições do gênero humano não se tornou acessível a todos os povos e indivíduos devido às relações socioeconômicas e produtivas estabelecidas historicamente sob o capitalismo que são marcadas pela exploração e desigualdade. Conseqüentemente, o acesso aos mais qualificados processos de educação humana têm permanecido subordinado à possibilidade de ingresso de pessoas nas experiências de escolarização na forma de mercadoria, dado que realizadas em caráter privado ou reduzidas ao alcance dos setores enriquecidos. É urgente romper com a lógica privatista e de dominação social via educação escolar pela burguesia para que se possa oportunizar a formação livre e universal de todas as pessoas e, ainda, para além disso, assegurar que visões como a da Educação e Psicologia Histórico Cultural compareçam para ensejar a expansão das potencialidades humanas, em especial, na formação e desenvolvimento do psiquismo humano em sentido crítico, livre e emancipado.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. M. *Queixa escolar e o público infante juvenil: práticas contemporâneas de psicologia nos serviços de saúde*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- DUARTE, N. *A individualidade para si*. Contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013 (Coleção educação contemporânea).
- DUARTE, N. *A relação entre objetivação e apropriação*. In: _____. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.
- ERCOLANO, R. S. *Entre grades: o trabalho do professor na prisão*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual Paulista/UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2ª ed. São Paulo: 1904-1979/2004.
- MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. 1ª ed. São Paulo: BOITEMPO, 1845-6/2007.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. 1ª ed. São Paulo: BOITEMPO, 1844/2004.
- PEREZ, D. *Psicologia Social no cenário de pilhagens e violências do capitalismo*. In: *Psicologia em movimento*, Santo André-SP, n. 03, outubro/2020, p. 15-23.
- PÉREZ-GÓMES; A. I. *As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento da experiência*. In: PÉREZ-GÓMES, Angel I.; SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998a, p. 13-26.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRECARIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO

Gláucia T. Purin¹¹

Isabel Scrivano¹²

Luciana Pereira da Silva¹³

Kaique Menezes da Silva¹⁴

Maristela Sousa e Freitas¹⁵

INTRODUÇÃO

O texto é fruto do debate realizado durante o Simpósio do XX Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social - Abrapso (XX Enabrapso) intitulado “Precarização da Educação Brasileira e o projeto Escola Sem Partido”, o qual foi transmitido on-line na página do Facebook “Abrapso - Núcleo São Paulo” em duas partes¹⁶. A iniciativa surgiu de conversas informais, no início do ano de 2019, entre estudantes paulistas integrantes do Movimento Secundarista Autônomo de São Paulo (MSA-SP) e a pesquisadora Gláucia T. Purin, a qual integra o Núcleo São Paulo - Abrapso, e, por conta das atividades da Abrapso com o Movimento Secundarista Autônomo de São Paulo (MSA-SP), realizou pesquisa de doutorado em Psicologia Social, finalizada neste início de 2020.

O núcleo São Paulo da Abrapso há alguns anos já vem estimulando a importância de debater assuntos de interesse da sociedade com integrantes de movimentos sociais, bem como com demais profissionais que não são exclusivamente pesquisadores da área. Por isso, convidamos três pessoas para compor o simpósio.

Para debater o assunto, foi solicitada a integração de uma pesquisadora reconhecida na área da psicologia, que trabalha com a temática “Projeto Escola Sem Partido”, Isabel Scrivano, M. S. B. Profissional, indicada pelo pesquisador Alexandre Bárbara, integrante

¹¹ Psicóloga e mestra pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Dialética Exclusão-Inclusão Social (NEXIN) na PUC SP – E-mail. glauciatp@hotmail.com.

¹² Psicóloga e mestra em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). – E-mail. isabel@gmail.com.

¹³ Professora da rede estadual de educação de São Paulo e ativista social. – E-mail. lucianapeografia@gmail.com.

¹⁴ Estudante secundarista da rede estadual paulista e integrante do Movimento Secundarista Autônomo de São Paulo – E-mail. kaiquemenezes7@gmail.com.

¹⁵ Graduada em Música pela Faculdade Carlos Gomes e mestre em Psicologia Social pela PUC SP– E-mail.maristela.soufreitas@gmail.com

¹⁶ Parte 1 da transmissão on-line: <https://www.facebook.com/abraposp/videos/2174128906221760/>. Parte 2 da transmissão on-line: <https://www.facebook.com/abraposp/videos/401666287379774/>.

da comissão científica do Congresso. Da mesma forma, Luciana Pereira da Silva, professora da rede pública do Ensino Básico, que acompanhou atividades do MSA-SP, foi indicada pela pesquisadora Gláucia Purin. Por último, a escolha do estudante que representaria o MSA-SP coube a um grupo de secundaristas e ex-secundaristas que se reuniram em três encontros. Eles propuseram que o indicado por eles estaria frequentando o Ensino Médio e também o movimento social. Com isso, contamos com a presença do Kaique Menezes da Silva. A mediação do simpósio foi feita por Maristela Sousa e Freitas, integrante do Núcleo São Paulo Abrapso e integrante da Comissão Científica do XX Enabrapso.

Na ocasião, o simpósio discutiu diversas temáticas, entre elas as recentes mudanças na área da educação brasileira, quanto à legislação e atuação prática. Abrangeu a reforma do Ensino Médio, os cortes de gastos com o Projeto de Emenda Constitucional 241 (PEC da Morte), alterações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Projeto de Lei Escola sem Partido. Neste debate, apontamos consequências desses projetos para escola e sociedade; apontamos ainda as condições, enquanto lugar de ensino, para trabalhadores docentes, e de aprendizagem para os alunos. Discutimos a quem interessam os projetos, que ideologia é defendida e as possibilidades de práticas de enfrentamento às precarizações educacionais vivenciadas.

No texto, buscamos apresentar elementos expostos e debatidos no evento. Na primeira parte, localizamos o conceito de precarização e argumentamos, a partir da legislação brasileira e de experiências relatadas no simpósio, a crescente precarização da educação brasileira. Foi pressuposta correlação entre precarização da educação e surgimento do Projeto Escola Sem Partido.

PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO QUE SE TRATA

Debater precarização é tratar de processos que tornam algo precário, de ações que diminuem a qualidade, a eficiência e a segurança de algo (LAVAL, 2019; CÁSSIO, 2019). Portanto, apresentamos breve resgate histórico das alterações na legislação brasileira, buscando demonstrar a influência sobre a baixa qualidade do ensino educacional atual.

As reformas que ocorrem no Brasil, desde a década de 1920, tornaram-se um campo de disputa de poder entre instituições. Nesta época, a educação era restrita às elites, que tinham possibilidade de alcançar desde o Ensino Básico até o Ensino Superior. Somente após o período da industrialização é que classes de menor poder aquisitivo passam a ter acesso a alfabetização, porém ela ocorre devido à necessidade de capacitação para o trabalho assalariado.

Desde então, a realidade das demandas neoliberais intensificou-se. Na década de 1940, surgem exigências de formação técnica, gerando o Serviço Nacional de

Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), e posteriormente houve o surgimento de decretos trabalhistas¹⁷.

Com a intervenção da ditadura, em 1964, é incorporada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que limita o ensino à formação estritamente profissionalizante até a consolidação da Constituição Federal de 1988. Além disso, no período foram feitas mudanças no currículo escolar, retirando principalmente disciplinas que buscavam desenvolver reflexões sobre a sociedade. Foram excluídas as disciplinas sociologia e filosofia e incluídas educação moral e cívica (EMC) e organização sociopolítica brasileira (OSPB).

O regime interveio na educação a partir do acordo MEC/Usaid, implantado pouco tempo após o golpe, em 1966, e secretamente negociado com o governo dos EUA. O MEC/Usaid fundiu os antigos cursos primário e ginásial no denominado primeiro grau, rebaixando a qualidade até então apontada como característica distintiva da escola pública. As mudanças eram aplicadas sob a alegação de ampliar o acesso à escola para o conjunto da população do país. No entanto, o que se concretizou não foi a democratização do ensino, mas a massificação da escolarização precarizada e voltada à formação de mão de obra assalariada, atendendo a demandas da modernização conservadora e autoritária que a burguesia e os militares impuseram ao país.

A educação foi instrumentalizada e transformada em mercadoria acessível, considerando que somente quem detinha maior poder aquisitivo podia acessar a educação de qualidade. A tecnicização e a imposição do ensino profissionalizante no sistema público foram condições necessárias à ampliação do sistema privado a partir dos anos 1970.

No período da globalização, durante a década de 1990 no Brasil, cria-se a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/1996) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Essas legislações padronizaram os currículos de todas as escolas do país.

Fim de 2016 alterações importantes ocorreram. Aprovou-se o Projeto de Emenda Constitucional 241 (conhecida como PEC 55 ou PEC da Morte). O projeto congelou os gastos públicos federais por 20 anos, considerando o teto anual então aplicado, corrigido pela inflação do ano corrente, dentro da esfera dos três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. A PEC limitou investimentos em áreas sociais para manter o “equilíbrio fiscal”, ou seja, o pagamento de empréstimos privados para o governo. A aprovação implicou negativamente nos investimentos em educação pública, invalidando o cumprimento da meta Nº 20 do Plano Nacional da Educação, que previa um volume de 10% do PIB para ser destinado à área.

¹⁷ Os decretos-lei aprovados foram conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional. Foram criados em 1942, o Ensino Industrial (Decreto-lei Nº 4.048), o Ensino Secundário (Decreto-lei Nº 4.244) e o SENAI (Decreto-lei Nº 4.073); já no de 1943, o Ensino Comercial (Decreto-lei Nº 6.141); e por último em 1946 o Ensino Primário e Normal (Decreto-lei Nº 8.529 e 8.530), o Ensino Agrícola (Decreto-lei Nº 9.613) e o SENAC (Decreto-lei Nº 8.621 e 8.622). (CUPERTINO JÚNIOR; LARA, 2017).

Neste mesmo ano, a LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), sofreram mais uma alteração por meio da Medida Provisória nº 748/2016, geradora da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017). A proposta do texto passou por 567 emendas de deputados e senadores, prevendo a flexibilização do Ensino Médio, e foi aprovada no final de 2018 pelo Conselho Nacional de Educação. Dias depois, foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC).

A partir de diversos e longos debates interestaduais e milhares de protestos públicos em diversos Estados do país, contrários à Reforma do Ensino Médio, conferimos algumas mudanças. As disciplinas de sociologia, filosofia, artes e educação física foram mantidas no currículo escolar como disciplinas obrigatórias e presenciais. A medida previa transformá-las em disciplinas optativas e realizadas a distância.

Também foi aprovado o aumento da carga horária do currículo do Ensino Médio, oferecendo cursos técnicos que poderão ser presenciais ou a distância. Este item, em específico, tem deixado professores e pesquisadores preocupados, pois não se prevê a construção de conhecimento no espaço de convivência da escola, com mediação de profissionais. Além disso, autorizou-se a contratação de pessoas não habilitadas, os chamados “profissionais com notório saber”, intensificando ainda mais a preocupação a respeito da relação ensino-aprendizagem, determinante para a qualidade da educação adquirida.

Durante a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, atualmente, da Reforma do Ensino Médio, observamos a crescente participação de empresários, organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais nas discussões, nos debates e nas tomadas de decisão sobre as legislações citadas, como por exemplo, o Banco Mundial e a Fundação Lemann, bem como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Instituto Unibanco, a Fundação Itaú Social, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação SM e o Itaú BBA, além de outras.

Acreditamos que as alterações na legislação brasileira descritas no texto tendem a representar uma larga expressão do poder sobre o currículo escolar delegada a instituições privadas, que detêm o controle do capital financeiro. Percebemos forte interesse mercantil de grupos empresariais na terceirização da educação. São poderosas instituições aliadas a representantes políticos, que demonstram interesses particulares em transformar a educação integradora e emancipadora em uma formação tecnicista, voltada a necessidades do mercado de trabalho. Além dos dados apresentados, chamamos atenção para o crescente número de faculdades privadas e cursos a distância oferecidos na última década no país.

No percurso que o Governo Federal, gerido pelo presidente interino Michel Temer e seu sucessor, vem optando por trilhar, a maneira de propor e estabelecer mudanças

não sugere que, em seus resultados, estejam ocorrendo alterações que beneficiem a qualidade desejada. Ao contrário, o modelo proposto possui intenção de oferecer conteúdos educativos para a capacitação para o trabalho e não para a emancipação social. Tal afirmativa se justifica porque mudanças nas legislações mencionadas não tocam em aspectos cruciais, como o financiamento, a estrutura física das escolas, a evasão de alunos e as condições de trabalho dos professores. Há o direcionamento para uma formação flexível, aligeirada e para o aumento de parcerias que conduzem a terceirização e privatização, aplicando recursos públicos em instituições privadas (CÁSSIO, 2019).

Não é raro ler matérias jornalísticas ou relatos de estudantes descrevendo a situação precária das estruturas de escolas. Dentre elas, veem-se prédios abandonados ou reconstruídos sem condições mínimas para o conforme do público, com problemas em suas estruturas, incluindo até salas de aula com goteiras, mofo, infiltração etc. Observa-se também a escassez de materiais didáticos, como apostilas, cadernos de exercício, livros paradidáticos e ainda materiais de higiene e limpeza. Ou ainda a inexistência de espaços de apoio educacional, como bibliotecas, laboratórios de informática e de ciências gerais, bem como áreas de lazer compartilhado.

Também é importante mencionar a longa crise com relação a oferta de merenda escolar de qualidade, proteica, incluindo-se a decisão por cardápio nutricional balanceado, pois um dos relatos do simpósio mencionado neste texto tratou da descrição de que, em uma escola técnica estadual de São Paulo, “sucrilhos” foi reconhecido como alimento enriquecedor, substituindo carnes e vegetais, o que gerou inconveniente entre usuários do serviço educacional do lugar.

No tocante às alterações jurídicas mencionadas, chamamos atenção para elementos subjetivos inerentes ao processo crescente de precarização da educação. Apontamos para o aumento do número de afastamentos por adoecimento mental de docentes, causados por diversos motivos. Dentre eles, i) a sobrecarga da jornada de trabalho, que se dá pela má remuneração da profissão, o que leva professores a buscarem mais trabalho e, ii) o clima estressante em ambientes de trabalho, de insegurança, falta de acolhimento interpessoal e incentivo a carreiras, são tópicos importantes de destaque.

Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), o salário de professores está aproximadamente 80% defasado, se comparado a outro profissional com nível superior. Também é preciso relacionar este contexto à crescente e precária condição de contratação de milhares de docentes, que são submetidos a serviços temporários com interrupção a cada três anos para que não seja conferido vínculo empregatício entre diretorias de ensino e seus contratantes. Dessa forma, instituições isentam-se de integrar funcionários com direitos trabalhistas macroestruturados. O fator concorre para esgotamentos psicofísicos engendrados em privações de sono, desânimo, falta de motivação, preocupação generalizada e sentimento de desvalorização, impulsionadores de sintomas como ansiedade/depressão.

Também é preciso considerar a forma como está sendo conduzido o processo de ensino-aprendizagem na maioria das escolas, o qual envolve toda a comunidade. É mantido um sistema de avaliação quantitativa e controle de métricas sobre resultados de alunos. Não raro, desvios de autoritarismo são relatados por alunos, que questionam ou não aderem ao formato e, por isso, são considerados baderneiros, vagabundos, preguiçosos etc. Assim, se produz e reproduz a violência institucionalizada. No preconceito, no estigma, na desvalorização, na marginalização e na invisibilidade do alunado enquanto sujeito consciente e ativo.

É importante contextualizar que a família geralmente só é convocada para a escola para ser informada sobre o descumprimento de regras e, assim, age-se com controle sobre o estudante. Não é costumeiro à família participar de atividades escolares como um ente que pode contribuir e aprender. No caso da comunidade onde está inserida a escola, são escassos relatos de participação social da instituição para além do estatuto da endogenia. Dessa forma, problemas identificados no ambiente escolar são entendidos como falta de aderência a um sistema de imposição naturalizado. Em outras palavras, a dificuldade de alunos de aprenderem na escola ou a evasão são “problema do/no estudante”.

A proposta da reforma do Ensino Médio é estruturada de modo a intensificar o afastamento entre escola-comunidade, pais-escola, aluno-professor etc. “[...] a democratização do acesso à escola, que poderia ter significado a ampliação de uma experiência simbólica potencialmente rica, resultou na manutenção de um ‘meio’ para o qual não se vislumbra claramente um ‘fim’ [...]” (PATTO, 1999, p. 50). Assim, a escola parece ter assumido uma identidade de instituição alienada ante o papel político que de outro modo deveria assumir, separando-se de sua missão cultural e também se tornando inacessível à comunidade de forma geral (alunos, pais e moradores locais).

Por outro viés de entendimento, há a visão reducionista de uma escola disciplinada e moralmente forte, em certa monta aplicado a escolas geridas por militares, diferente de escolas públicas civis. De modo velado, crê-se que este tipo de gestão consegue melhor desempenho ante demais sistemas públicos de meio período ou não-integrais. No entanto, pesquisa comparativa realizada no Ceará (BENEVIDES e SOARES, 2016) levou em conta a nota dos alunos, a escolaridade e a renda familiar, para verificar rendimento e desenvolvimento, comprovando que a alta no desempenho está ligada a fatores globais, como terem sido historicamente bons alunos e estarem beneficiados com uma boa estrutura escolar, e não necessariamente à disciplina e ao “pulso firme”. Invalidou-se no estudo a ideia de que é o sistema militarizado que garante o desempenho escolar (ID., *op. cit.*).

É preocupante notar que a pauta da educação pública tem se transformado em uma pauta de segurança pública, na qual passa a ser mais importante vigiar e reprimir estudantes e professores, marginalizando-os e criminalizando manifestações críticas. Um exemplo sutil disso é o projeto “Escolas Mais Seguras”, implantado no Estado de São Paulo,

que contrata PMs de folga e aparelha-se instituições com viaturas para supostamente reforçar a segurança em unidades de ensino estaduais vulneráveis. Sobre essa questão, relatos e debates feitos durante o simpósio da Abrapso revelaram que o modelo é utilizado como ameaça e controle. E ainda. É objetivo inibir mobilizações políticas, reprimindo e violentando estudantes e professores dentro e fora da escola.

A nosso ver, trata-se de um equívoco, pois não acreditamos que a violência seja resolvida com respostas em cadência de mais violência. Ao contrário, suscitará agressões repetidas, manifestas ou latentes, objetivas ou veladas, com iguais ou piores formas de indignação, desvalor, humilhação, assédio, baixa credibilidade no sistema educacional e no Estado, desmotivação, preconceito, criminalização etc. Ademais, entre muitas problemáticas brasileiras é importante perceber como a escola se assemelha com o espaço prisional, sendo concebida do seguinte modo: além de servir como depósito de crianças e adolescentes, a estrutura e o funcionamento não escondem isso de nenhuma forma.

São grades nas janelas e módulos de concreto que visam segregar turmas e facilitar o controle sobre funcionários e escolares. Há também a questão do regime normativo, construída a partir de uma burocracia funcional que se instala dentro de uma hierarquia de poder. Exemplos disso são os modelos horistas de trabalho, em que professores passam a ser orientados a ministrar aulas-palestras. Estas aulas-palestras são pouco dialógicas, onde o professor fala e os alunos ouvem, demonstrando a baixa interação, dentro de um modelo defasado, não progressista, falho para a construção educacional do país, apesar das novas diretrizes da LDB.

Outra perspectiva da burocracia funcional suposta é a determinação temporal sobre as atividades exercidas dentro da escola. Por exemplo, percebemos que qualquer disciplina é regida por um sistema hora/aula de 50 minutos, obrigando professores a produzirem conteúdos e alunos a aprenderem exatamente dentro deste período. A dinâmica deixa de incorporar traduções e complexibilidades do lúdico e do artístico na escola. Por certo, esse sistema está mais próximo do que já foi conceituado como “educação bancária”, estudado de com intensidade na década de 1990 do século passado (VALLEJO, 1999). É um controle de tempo que, em suma, intenciona normatizar o comportamento de corpos.

Dizem que horários alunos devem se apresentar na escola, quanto tempo devem permanecer sentados e em posição passiva na sala de aula, em que momento têm direito a relaxar, nominando este período de intervalo, e por último quando estão autorizados a sair da escola, ao final do cumprimento das atividades. Queremos chamar a atenção para o modelo de controle sobre os corpos porque este exige o cumprimento de uma série de normas que parecem não garantir uma aprendizagem integradora. Garantem, por outro lado, a vigilância sobre corpos que ocupam o espaço escolar, a competição entre eles e a punição daqueles que não cumprem regras, geralmente marginalizando-os e incluindo-os perversamente (SAWAIA, 1999).

O relato do estudante Kaique durante o simpósio reafirma o que destacamos. Ele, assim como vários outros colegas seus, estudantes secundaristas, entendem que a estrutura do sistema escolar é incompatível com a juventude que continua sendo fruto de desigualdades. Para o estudante, a escola pública é um espaço periférico e deveria trazer consigo questões implicadas aos territórios onde se situam, a saber: pobreza, violências e discriminação. São implicações que, em sua opinião, são desconsideradas pela gestão escolar. “Passar de 6 a 8 horas por dia num espaço confinado, onde não gostaria de estar porque não há nada ali que tenha relação com a realidade, com as condições familiares e as contradições diárias, durante mais de uma década da vida, é contraditório” (Kaique Meneses, estudante secundarista, depoimento escrito para a Abrapso, dezembro 2019).

Para ele, a violência é um dos principais meios de comunicação entre a população e o Estado, e a escola é espaço de reprodução de toda uma série de contradições que vê em sua vida. Kaique percebe que a escola não é projetada para lidar com ambiguidades do presente e assim tem se tornado mais um espaço de violência diária na vida da população pobre.

SOBRE A ESCOLA SEM PARTIDO

Acreditamos ser fundamental notar as mudanças nas políticas educacionais de privatização, terceirização e naturalização e homogeneização do sistema de controle educacional enquanto formas de legitimar um projeto, a precarização das escolas públicas de ensino médio como política estatal. Nesse contexto, apresentamos o projeto Escola Sem Partido (ESP) para entendermos como se popularizou, quais seus objetivos, qual relação com o âmbito das escolas e as políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio, bem como os impactos que gera nos escolares.

O Escola Sem Partido se mostra como movimento para consolidar um projeto político que não entende a educação como ação emancipadora, plural, dialógica e democrática. Analisando recentes medidas e reformas implementadas, ou pelo menos intencionadas, pelo Estado brasileiro (Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular, terceirização, previdência, implantação de escolas cívico-militares, aprovação de ensino domiciliar etc.), podemos inferir que o país entrou em uma escalada neoliberal extrema, em que variados acontecimentos no cenário político e social atravessam a vida de todo o povo de maneira avassaladora.

Essas recentes medidas envolvem i) a intenção de maximizar a disciplinarização escolar, ii) a implementação de modelo de escola que faz valer racionalidades sem amparo científico, iii) a construção de serviços escolares que mortificam famílias pobres incluídas em escolas públicas e iv) o enaltecimento do mercado. São medidas a nosso ver desvinculadas da realidade, sem avaliação prévia ou discussão com a sociedade. O unilateralismo das propostas que as define traz à tona a discussão sobre o nada neutro “Movimento Escola Sem Partido”.

Porém, apostando na escola como instituição de transmissão de saber e produção de subjetividades, entendemos que o agir educacional pode servir para a transformação ou *ressemantização* de valores que sustentam a sociedade. E consideramos de suma importância a não estandardização disciplinar, que consiste em criar um modelo capitalista em que pessoas devem se enquadrar (FOUCAULT, 2008), “sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e anormal quem não é capaz” (p. 75). Guattari e Rolnik (1986) designam como *capitalísticas* “não somente sociedades qualificadas como capitalistas, mas também as que vivem numa espécie de dependência e contradependência do capitalismo” (p. 15).

Nesse sentido, sociedades que conhecemos como neoliberais podem ser entendidas como *capitalísticas*, que formariam o Capitalismo Mundial Integrado (CMI). “Tais sociedades em nada se diferenciam do ponto de vista do modo de produção de subjetividade” (GUATTARI E ROLNIK, 1986, p. 15). O CMI se utiliza de procedimentos como infantilização, segregação e culpabilização¹⁸ para produzir certo modo serializado de ser e estar no mundo. Esses modos serializados padronizam existências, marginalizam diversidades e pretendem exterminar ou enquadrar qualquer singularidade que ouse aparecer. E para dar conta desse controle passa a ser necessária uma rede de instituições pedagógicas, psicológicas, judiciárias, policiais etc.

O projeto Escola Sem Partido se mostra como enquadrado nessa intenção padronizante. A única diferença é que, além de rotular crianças e suas famílias (como incapazes, hiperativas, fracassadas etc.), professores que não se integrem em moldes ditados pelo Escola Sem Partido também serão rotulados como doutrinadores, esquerdistas ou esquerdopatas. Utilizando-se da ideia de que a escola é lugar de instrução e não de educação, o movimento Escola Sem Partido rotula ainda de “professores doutrinadores” aqueles que se comprometem com uma educação crítica e produtora de subjetividades singularizadas. E quando retira do professor o direito de expressão do pensamento, o Escola Sem Partido privilegia relações de alienação e opressão.

O Escola Sem Partido se aproveita da polarização em lados antagônicos que se instaurou no país nos últimos anos para, através de um discurso de cuidado (que nada mais é do que uma forma de controle do outro), favorecer determinadas correntes ideológicas e religiosas. São descritos, de um lado, professores como doutrinadores e que “fazem a cabeça” de discentes; de outro, crianças e adolescentes como simples depositários de informações, sem autonomia para escapar da doutrinação por serem audiência cativa. Esse reducionismo é bem interessante para analisarmos a *governamentalidade* a que estamos sendo assujeitados.

Utilizando-se de categorias como neutralidade científica, objetividade do ensino-aprendizagem em sobreposição à liberdade de expressão e de pensamento, o que se

¹⁸ A culpabilização faz com que as pessoas se calem e interiorizem valores e modelos de referência propostos pela sociedade. A infantilização propicia que o Estado pense e organize a vida das pessoas que ele julgue incapazes de decidir e agir por si mesmas. E a segregação mantém a ordem social a partir de sistemas de disciplinarização.

quer é o controle do trabalho de professores e técnicos da educação. A meta é que eles atuem apenas instruindo, docilizando corpos de estudantes e produzindo práticas que digam como devem ser, viver, silenciar e morrer. Práticas muito úteis ao mercado neoliberal. O movimento ESP, nesse sentido, atua em diferentes frentes. Uma das primeiras ações do movimento foi disponibilizar um espaço para que alunos e pais pudessem relatar práticas de professores que exercem “doutrinação político-ideológica” em sala de aula.

O movimento orienta famílias que se sentem lesadas pela prática de doutrinação a processar professores e/ou escolas por danos materiais e morais sofridos e, a partir de 2014, elaborou e disponibiliza modelos de anteprojeto de lei estadual e municipal que prevê a afixação, em sala de aula, de um cartaz contendo deveres do professor para que o “aluno saiba que tem o direito de não ser doutrinado por seus professores”. O primeiro projeto de lei do Escola Sem Partido foi apresentado na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, em maio de 2014. Desde então, já foi apresentado em várias casas legislativas de inúmeros Estados e municípios e também na Câmara Federal, em 2015, e no Senado, em 2016.

O silenciamento proposto foi destinado inicialmente ao professor da escola pública¹⁹ e isso fica evidente quando analisamos o texto do anteprojeto de lei proposto.

Art. 3º §1º - As escolas confessionais e as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.

Wacquant (2003) afirma que houve “substituição progressiva de um (semi)Estado-providência por um Estado penal e policial” (p. 19), cujas principais características serão a crescente criminalização da miséria, a individualização da condição de pobreza e o aumento da intervenção do aparelho policial e judiciário. Pensando com Wacquant (2003), podemos dizer que essa seria a expressão do projeto Escola Sem Partido levada ao limite, que aos poucos está sendo implementado e, mais que isso, já está corroendo relações humanas dentro da escola.

Entre processos judiciais e silenciamentos, poderemos chegar ao ápice de nem precisarmos mais de professores, como no caso da implantação da Educação Familiar (*homeschooling*) ou de precisarmos substituir professores por policiais, como prevê o projeto das escolas cívico-militares (ambas propostas defendidas em ampla escala pela Ministra da Mulher da Família e dos Direitos Humanos, Damarens Alves, e pelo Ministro da Educação, Abraham Weintraub, no atual governo federal). Todavia, de outro modo, como Freire (2015), acreditamos que “formar é muito mais do que puramente treinar o

¹⁹ Contudo, com o passar do tempo e a disseminação dos ideais do ESP, hoje inclusive professores de escolas privadas estão passando por censura de materiais didáticos, provas e conteúdos trabalhados em 2015.

educando no desempenho de destrezas” (p. 16) e, por isso, nunca poderemos chamar de doutrinação o ensino crítico, pautado na dignidade e na diversidade, que respeita a autonomia de educandos e educadores.

Tomamos mais uma vez os referenciais de Guattari e Rolnik (1986) que nos fazem reagir e resistir. Os autores descrevem a vida como obra de arte na medida em que se apresenta, a existência, como ato de resistência aos sistemas capitalísticos maquínicos. Pode-se dizer que estes atos de resistência conduzem a processos de singularização, ou seja, conduzem a uma relação de expressão e de criação na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, libertando-se da relação de alienação e opressão a que se submetem. A arte está em fazer de uma contrainformação um ato de resistência, ou seja, contar e analisar o que se passa em nossa sociedade de controle e tentar escapar de alguma forma, ou não se deixar adaptar a ela. Eis o desafio da luta contra o desmonte da escola pública e contra uma escola sem partido. Vamos a ele!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tópicos abordados reafirmam a precarização da educação de diversas formas, todas elas inseridas dentro da problemática internacional da mercantilização da educação, destacando-se redução de investimentos, privatização e terceirização das políticas educacionais. Nosso interesse foi apontar que existem instituições privadas que estão não só determinando moldes para currículos escolares (cf. tópico: *Precarização da educação brasileira: do que se trata*), mas também são contratadas para gerir as escolas públicas. Dessa forma, o espaço público vem sendo transformado em privado e a experiência escolar se torna uma experiência corporativa.

Estas instituições privadas, aliadas a políticas públicas incipientes, concorrem para a despolitização dos sujeitos e a imobilização de indivíduos e grupos organizados, principalmente os compostos por jovens, os quais vêm se mostrando cada vez mais resistentes ao projeto de poder de grandes corporações. Neste contexto, o projeto Escola sem Partido, assim como outras políticas públicas do Ensino Médio, já apresentadas, fomentam vigilância, preconceito, rotulações e controle sobre comportamentos e pensamentos de alunos, professores e pais, além de incitarem perseguição a posicionamentos políticos e favorecem correntes conservadoras.

Esse cenário gera violências e afetos entristecedores, desvinculantes, fragmentadores da capacidade da ação coletiva, fazendo emergir nos corpos sintomas de ansiedade/depressão, desmotivação, baixa autoestima, desempenho insatisfatório e ausência de engajamento nas atividades etc. Podemos concluir, portanto, que a precarização da educação envolve considerar todos esses aspectos que comprometem a qualidade e fazem com que o modelo educacional proposto se torne incipiente, impeditivo do aprofundamento de questões da vida e marginalizador para ações coletivas. Portanto, concordamos com Darcy Ribeiro (VALLEJO, 1999, pg. 30) quando afirma que “[...] a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”.

Pensar a respeito do Ensino Médio no Brasil, atualmente, é um desafio. É importante elucidar do que se trata a educação e qual seu objetivo. “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias” (FREIRE, 2011, p. 16). A educação deveria ser do que um instrumento de acesso a conhecimentos sobre a vida social, o mundo e o funcionamento das coisas; deveria envolver a comunidade e desenvolver participações no processo de educação, sendo meio pelo qual se alcança a autonomia da existência, do saber, estimulando a liberdade, a autonomia e a igualdade.

Citamos liberdade, autonomia e igualdade porque entendemos que são direitos éticos da condição do ser humano, são

[...] o impulso natural de conservação da vida exige a expansão de suas possibilidades, que é o fundamento do processo de humanização. A alegria, a felicidade e a liberdade são necessidades tão fundamentais quanto aquelas, classicamente, conhecidas como básicas: alimentação, abrigo e reprodução (SAWAIA, 2003, p. 55).

A educação, segundo a Constituição Brasileira (1988, Art. 205), também é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Aproximadamente 1.160 escolas formais, escolas técnicas, fábricas de cultura, institutos e universidades estaduais, federais e municipais, de pelo menos 22 Estados brasileiros e mais o Distrito Federal, foram ocupados após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. A meta foi criticar propostas do governo, com a PEC da Morte e Reforma do Ensino Médio, e as propostas de diversos Estados do país do Escola Sem Partido. E dentre milhares de estudantes que integraram os protestos, o secundarista Kaique Menezes da Silva, em sua fala de encerramento durante o simpósio da Abrapso, resume bem o interesse destes jovens. Respondendo à pergunta “que escola queremos?”, destacou que os estudantes buscam uma escola livre, onde não haja opressão, perseguição ou humilhação daqueles que dela participam. Querem uma escola plural e democrática, onde possam participar de decisões sobre ela. Querem ser ouvidos e reconhecidos desde a esfera do planejamento escolar até a execução de atividades didáticas.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Alesandra A.; SOARES, Ricardo Brito. *Diferencial de desempenho das escolas militares: bons alunos ou boa escola? In: XXI Encontro Regional de Economia, 2016, Fortaleza. Anais do XXI Encontro Regional de Economia, 2016.*

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Brasília. DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 09.12.2019*

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB - nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 09.12.2019*

_____. 1997. *PCNs Educação Básica. 1º. a 4º. séries. Brasília. DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em 09.12.2019*

_____. 1998. *PCNs Educação Básica. 5º. a 8º. séries. Brasília. DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-.2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series> Acesso em 09.12.2019*

_____. 1964. *Acordo MEC/Usaid. Disponível em: <https://ditaduranuncamais.cnte.org.br/o-retrocesso-na-educacao>. Acesso em 09.12.2019*

_____. 2016. *Projeto de Emenda Constitucional 241. PEC 55. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/505250-promulgada-emenda-constitucional-do-teto-dos-gastos-publicos>. Acesso em 09.12.2019*

_____. *Medida Provisória nº 748/2016. Reforma do Ensino Médio/ Lei nº 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 09.12.2019*

_____. *Projeto de Lei 2974/2014. Rio de Janeiro. Cria, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, o “programa escola sem partido”. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument&ExpandSection=-1>. Acesso em 09.12.2019*

_____. *Lei 867/2015. Câmara Federal. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>Acesso em 09.12.2019*

_____. Senado. *Lei 193/2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”.*

Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em 09.12.2019

CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação Contra a Barbárie: Por Escolas Democráticas e Pela Liberdade de Ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CAMPOS, Antonia, MEDEIROS; Jonas, RIBEIRO, Márcio. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta (Coleção Baderna), 2016.

CAPAI, Eliza. *Espero tua (re)volta. Brasil: Taturana Mobilizações Sociais, 2019*. Disponível em: <http://www.taturanamobi.com.br/film/espero-tua-re-volta>. Acesso em: 2 dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____, Paulo. *Educação e Mudança*. Paz e Terra. 34th Ed. São Paulo; 2011.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução Mariana Echalar. 1ª ed. SP. Boitempo, 2019.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PRONZATO, Carlos. *Acabou a paz! Isto aqui vai virar o chile! escolas ocupadas em São Paulo*. Fotografia de Caio Castor. São Paulo: La Mestiza Audiovisual, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>. Acesso em: 2 dez. 2019.

SAWAIA, Bader B. *O Sofrimento Ético Político como Categoria de Análise da Dialética Exclusão/Inclusão*. SAWAIA, Bader B. (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____, Bader B. *Fome de felicidade e liberdade*. In: *Muitos Lugares para Aprender/ Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC - São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/Unicef, 2003*.

VALLEJO, Pedro Morales. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. Edições Loyola: São Paulo, 1999.

WACQUANT, Louic. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

SEÇÃO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS, EXPLORAÇÕES E DIREITOS SOCIAIS

INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL E DESIGUALDADE SOCIAL: INTERVIR, MOBILIZAR E TRANSFORMAR

Jaciany Soares Serafim ²⁰

Aline Aparecida Rabelo ²¹

Andreza Gonçalves de Souza ²²

INTRODUÇÃO

Este texto se funda nas inquietações das autoras durante os encontros para preparação da Roda de conversa para o XX ENABRAPSO de 2019, cuja temática envolveu uma tentativa de propor uma reflexão crítica comprometida com uma intervenção psicossocial para a mobilização e transformação social. O objetivo desta conversa centra-se na reflexão sobre alguns dos desafios atuais do fazer da psicologia no âmbito intervenção psicossocial comprometida com melhores condições humanas e de qualidade de vida.

Procuramos oferecer uma contribuição delimitada do debate, na medida em que sublinhamos algumas ideias centrais do liberalismo e do conservadorismo, em busca de fornecermos alguns elementos para contribuir uma abordagem mais acurada sobre as expressões políticas advindas e disseminadas pelo liberalismo e do conservadorismo na atual configuração da sociedade brasileira. Não faremos um retorno à discussão sobre a definição ou sobre a prática da intervenção, mas sobre elementos necessários e constituintes do que compreendemos como uma intervenção crítica, a que se propõe a mobilizar e transformar tanto a psicologia como os grupos, as comunidades, as instituições e organizações.

O ressurgimento do conservadorismo liberal no cenário nacional brasileiro revelou uma parcela, ainda que mínima, de psicólogas e psicólogos capturadas (os) pelos “encantos” de uma política conservadora e liberal que ressurgiu no cenário nacional recentemente; os resultados das últimas eleições revelam, ainda que parcialmente, relação com o exposto. Assistimos, cotidianamente, o debate de agenda conservadora e liberal que pulveriza os direitos sociais, chancelando a desigualdade enquanto uma espécie de deficiência expressa na incapacidade de trabalho e na autossustentabilidade individuais.

²⁰ Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Juiz de Fora e mestre em desenvolvimento social pela UNIMONTES – E-mail. serafimjaciany@gamil.com.

²¹ Psicóloga pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora no Centro Universitário FIPMOC de Montes Claros – E-mail. alinerabelo79@yahoo.com.br.

²² Psicóloga pela Faculdade de Saúde Ibituruna (FASI) e cofundadora do projeto Cleópatras – E-mail. andreza gsouza@gmail.com.

Somos quatro mulheres psicólogas, membras da ABRAPSO Núcleo Montes Claros e este texto é, portanto, escrito a quatro mãos. Na primeira sessão abordaremos pensamentos políticos pertinentes ao saber e ao fazer de uma intervenção comprometida com a crítica. Na segunda sessão, faremos uma relação entre as tradições liberais e conservadoras e seus atravessamentos à atuação da psicologia, que confere legitimação a práticas acríticas no seio da psicologia. Na terceira, apresentaremos a experiência do projeto Cleópatras, um movimento feminista que surge no cerne desta reflexão com a experiência de duas psicólogas em questionamentos sobre um fazer da psicologia comprometido com uma psicologia feminista.

A RESSURREIÇÃO DO POLÍTICO LIBERAL NA CENA ATUAL

O liberalismo foi responsável por grandes transformações nas relações sociais durante o século XVIII. Influenciou e promoveu uma série de transformações nos pensamentos e nas ações humanas, que se tornaram mediadas por mecanismo de preços, como mercadorias. Estabeleceu e motivou iniciativas criativas individuais à procura de lucro e trabalho, revelando a doutrina liberal como motivação e satisfação de interesses individuais (POLANYI, 2002). Estas transformações nas concepções das relações humanas estabeleceu “a primazia da moral da pessoa contra qualquer pretensão da coletividade social”, que assegurou “a todos os homens o mesmo estatuto moral e negou a relevância de graus de diferenciação”, afirmando uma tendência de “correção e aperfeiçoamento de todas as instituições sociais e dos acordos políticos” (BACHUR, 2006, p. 3). Foi um processo de transição para o modo de produção capitalista, com expansão do comércio e valorização das cidades, cujas promessas vislumbravam um mundo melhor (POLANYI, 2002, p.51, 84). Esse movimento gerador de mudanças foi qualificado por Polanyi como “tritador e pulverizador das almas humanas” e nomeado pelo autor como “Moinho Satânico”.

Na análise de Jessé Souza, o liberalismo forneceu um material simbólico, com linguagem permissora da exploração e de um material simbólico fornecendo [...] linguagem possível para este processo de abstração e generalização, permitindo a autocompreensão dos sujeitos imersos nesse processo. Com o avanço dessa lógica de funcionamento, “o liberalismo fornece uma espécie de gramática mínima, [...] uma ideologia ou visão do mundo galvanizadora e integradora dos novos requisitos estruturais e funcionais, tanto da nova ordem legal, quanto da concepção de mundo que articulava uma nascente esfera pública” (SOUZA, 2015, p. 126).

O conservadorismo, assim como o liberalismo teve origem na sociedade moderna europeia inglesa, no século XVIII, e produziram modificações nas relações e no pensamento. Diferente da implicação exposta no subtítulo, o conservadorismo defende a permanência de uma estrutura de sociedade com base na religião, sob a postulação de que “o homem é pela sua natureza um animal religioso” (BURKE, 1982, p.112). A religião se constitui no caminho para a perfeição do homem.

Para Edmund Burke (1982, p.112), fundador desta tradição, o conservadorismo deve rejeitar os ideais de justiça social e de democracia modernos, uma vez que os afirma enquanto utópicos e niveladores sociais. Nesta perspectiva, o Estado está sob o ponto de vista do conservadorismo, a desigualdade social é vista como natural, não se deve violar ou desobedecer às leis da natureza, pois que tais rebeldias estabelecem um mundo sem paz, ordem, razão, virtude e expiação fecunda, mas sob o mecanismo do vício, discórdia, confusão e dor ineficaz.

Cabe ressaltar que o tempo atual é agravado pela liquidez, que envolve as relações humanas e sociais, advindas da modernidade líquida, onde espaço público transformou-se, segundo Bauman (2003), num espaço de consumo e a reciprocidade existente do espaço público sofreu mudança para espaço de consumo das necessidades individuais; encontrando na mídia condições adequadas para sua aceitação ampla pelos diversos setores da sociedade.

Faz-se necessário questionar, portanto, que a capacidade política de traduzir demandas privadas em demandas públicas e vice-versa possa desaparecer, já que a política atual se centra na redução de captação de demandas públicas e um aumento das demandas privadas dos que fazem a política. Ou seja, a atualidade aprecia os interesses privados como questões públicas, sendo cada vez mais recorrente as questões públicas enquanto “problemas privados de figuras públicas” (BAUMAN, 2001, p. 83).

Neste cenário, os deveres públicos destas figuras públicas, os quais sejam a justiça, o interesse de boa sociedade, na responsabilidade coletiva e individual são negligenciados tanto pelos políticos quanto pela sociedade. Segundo Bauman (2001), os elementos que contribuem para tal aceitação da sociedade são o enfraquecimento moral das vidas privadas das figuras públicas, a exemplo de escândalos envolvendo políticos. Sendo assim, essa condição de vivência na atualidade conduz a busca de exemplos e não de líderes por estarem mais atraídos por conhecerem suas vidas privadas em detrimento das vidas públicas.

QUE NADA SEJA DITO NATURAL PARA QUE NÃO SEJA IMUTÁVEL

Até a década de 1960, a psicologia parecia estar aliada à manutenção de um ordenamento vigente contrário à uma movimentação social. Bock (2008) afirma que, na maior parte do tempo, o compromisso da psicologia foi com as elites e seus interesses, mas após a crise da Psicologia Social, passamos para um movimento de compromisso social com a população brasileira buscando contribuir para que a realidade desigual do Brasil se evidencie e seja superado. Ainda segundo Bock (2008), a perspectiva Sócio-Histórica se afirma, então, como um avanço com a crítica às concepções naturalizantes. Pensa-se a construção do psíquico como algo que se dá ao mesmo tempo em que se constrói o mundo. Vale ressaltar que as explicações naturalizantes ainda se fazem presentes em diversas abordagens da Psicologia.

Percebemos que após a crise da Psicologia Social na década de 60, muitos avanços teóricos, metodológicos e práticos foram alcançados. Contudo, existe uma inquietude sobre o fazer da Psicologia em função de uma distância prática e vivencial das concepções críticas, que ao nosso ver, ainda ficam bastante restritas ao mundo acadêmico, “nas torres de marfim” nas pesquisas, artigos e salas de aula.

Neste sentido, os movimentos sociais surgem como propostas efetivas de transformação social. Podemos citar o movimento feminista, suas discussões e críticas foram apropriadas pela Psicologia, embora, perceba que, apesar da predominância de mulheres nos cursos de Psicologia, os postos de poder dentro do conselho de Psicologia tem uma representatividade desproporcional de mulheres.

Sobre isso citamos uma pesquisa realizada pelo CFP em 2012, que resultou em duas publicações: “Quem é a Psicóloga Brasileira? Mulher Psicologia e Trabalho” (LHULLIER, 2013a) e “Psicologia. Uma profissão de muitas e diferentes mulheres” (LHULLIER, 2013b), onde os resultados mostraram uma profissão majoritariamente formada por mulheres – 89% das(os) 232 mil profissionais que compunham a profissão no ano de 2012 ” na faixa etária entre 30 e 59 anos (76%). Participaram da pesquisa um total de 1.331 psicólogas, entretanto, apenas 1% declarou utilizar a temática gênero em sua atuação profissional. Outro resultado importante evidenciou a dedicação das psicólogas de quatro ou mais horas diárias ao cuidado com as(os) filhas(os) para 46% das mulheres, um percentual importante quando se trata das relações de subordinação e hierarquização de gênero.

Esses estudos evidenciam uma possível incoerência entre discurso e prática efetiva e exemplifica a problemática levantada para essa discussão. A seguir, apresenta-se questões objetivas e afetivas que auxiliam no tratamento destas incoerências.

A EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PSICOLOGIA FEMINISTA

Na tentativa de elucidar esse desencontro entre o discurso e o ser, que desemboca em todas as provocações realizadas acima, que traremos para essa discussão experiência recente de duas psicólogas feministas, com um projeto que pretende discutir os atravessamentos epistemológicos das teorias feministas na psicologia, com o mesmo objetivo das teorias das representações sociais e da psicologia social crítica: o de colocar em reflexão essa relação com o objeto de estudo/pesquisa, da dicotomização do mundo científico e/com do mundo da vida.

O projeto Cleópatras foi criado neste ano de 2019, no município de Montes Claros, norte de Minas Gerais, tendo sua origem em anseios durante graduação do curso de psicologia, de estar aprofundando sobre os estudos feministas. As primeiras experiências então, enquanto vivência, tem início no movimento social, de rua, e acaba

desaguando nas contribuições científicas e localizadas do movimento para o campo da ciência, que inclui, neste em caso em específico, a psicologia.

O feminismo dilui a dicotomia patriarcal homem/mulher na maneira como se manifesta, de formas diferentes e por caminhos diversos, nas instituições e práticas sociais. Agindo assim, o feminismo constrói não uma, mas muitas identidades, e cada uma delas, em suas existências autônomas, apodera-se de micropoderes na teia universal tecida pelas experiências adquiridas no decorrer da vida (CASTTELS, p. 237-8, 1999).

Neste sentido que, vislumbrando a possibilidade de uma psicologia feminista, o projeto surge, e desde então vem passando por várias modificações, a partir da autocrítica, e dos diálogos estabelecidos com outras mulheres. O grupo de estudos e leitura de psicologia feminista consiste em uma das principais ações do projeto Cleópatras, sendo pensado com o propósito de fortalecer esses diálogos entre feminismo e psicologia, por meio de leituras literárias. Todavia, foi notado a necessidade também de leituras teóricas, a fim de ter subsídios de crítica para nortear as reflexões dos livros. A partir disto, ficou definido encontros quinzenais, e com prioritariamente mulheres do campo da psicologia.

Mas em dois encontros, algumas mudanças fundamentais foram feitas, a considerar três: 1 - revisão da literatura científica, para inserir epistemologias do feminismo negro e de referências brasileiras, 2 - alteração de grupo fechado, limitado a profissionais e estudantes da academia, para grupo aberto, contando apenas como critério de inclusão a identificação como mulher, 3 - alteração de local fixo residencial, para locais móveis em espaços públicos – cada encontro tem a intenção de acontecer em um espaço público diferente.

Cabe ressaltar uma preocupação importante do projeto em questão, que é do alinhamento com a prática, de estar trazendo discussões que atendam as subjetividades femininas subalternas – mulheres negras, indígenas, trans, prostitutas e lésbicas. Porém, mesmo tendo como objetivo a dimensão da pobreza e desigualdade nas discussões feministas e da psicologia, ainda assim, o espaço do conhecimento científico, estava sendo delimitado e fechado, como pertencente e próprio a um grupo: o da academia. Assim, é a partir dessa experiência que trataremos de apontar sobre esse distanciamento exposto nos tópicos anteriores, bem como relacionar com a entrada do feminismo da psicologia, que é o que sustenta a escolha dessa perspectiva pelo projeto em questão.

Os primeiros apontamentos dizem respeito ao alinhamento da vida, do cotidiano com a teoria, ao nos perguntarmos sobre a naturalização dos papéis sociais – feminino e masculino, e o quanto isso reincidia nos espaços de poder, na ciência e na política especificamente – vide os dados apresentados no começo deste escrito sobre a porcentagem de profissionais mulheres na psicologia em comparação com a porcentagem de profissionais que discutem gênero, diante de índices alarmantes de

violência doméstica, e outras violações naturalizadas nas esferas do corpo, maternidade e sexualidade. Portanto, é na psicologia social crítica que conforme Conceição Nogueira (2001), as teorias pós-feministas encontram lugar, diante dos mesmos questionamentos à ciência do ponto de vista teórico, prático/metodológico e epistemológico. Questionar os binarismos naturalizados, como a relação entre público e privado, constitui-se como um dos principais projetos do feminismo na ciência, abraçando desta forma outras categorias importantes para pensar o patriarcado enquanto sistema, além da de gênero, como a de classe e raça (SALDANHA e NARDI, 2016).

Nesta direção que abraçar o feminismo e sua pluralidade na psicologia dentro de um projeto, significa afirmar mais uma vez um compromisso social. Uma vez que, apesar da luta das mulheres ser conhecida inicialmente pela busca de emancipação e direito ao trabalho, durante muito tempo essa universalidade de ideais foi difundida como se existisse uma só forma de opressão. Segundo Carneiro (2013), este foi um dos alimentos do que chamamos de mito da democracia racial, que fez com as especificidades das mulheres negras fossem excluídas assim como também ocorreu com as mulheres indígenas.

Foi necessário pensar na pluralidade que envolve a opressão, ou seja, não somente o gênero, mas outros marcadores sociais que acabam por delimitar lugares ocupados na sociedade desde acessos à educação, a justiça, emprego, saúde e entre outro. Sendo assim, o feminismo negro nasce também da necessidade de dar luz a estas outras formas de opressão, que não era pauta do feminismo hegemônico, uma vez que este tinha como base uma cultura ocidental branca. Diante disso, surge a necessidade de enegrecer o feminismo, segundo Sueli Carneiro (2013). A proposta de enegrecer o feminismo tem como objetivo tornar acessível às reivindicações a um conjunto de mulheres historicamente silenciadas. O que vai de encontro com a proposta do projeto Cleópatras de pensar a interseccionalidade, ou seja, as diversas formas e sistemas de opressão que não seja somente baseado no fenômeno gênero.

Todo o panorama sobre parte do percurso e parte das discussões sobre o que o feminismo na psicologia, e em outras ciências, se propõe apresentar não somente a pluralidade desse movimento e de elucidar o que Ana Bock e Sawaia chamam de compromisso social na psicologia, e o que Mead e Sarriera pontuam sobre a importância de se fazer um objeto de si a dimensão ética nessa relação com a teoria. As três mudanças no grupo de estudos mencionado elucidam isso, quando:

- Ao pensar em um grupo restrito para mulheres da psicologia, sendo estudantes ou profissionais, não estaríamos restringindo e localizando mais uma vez um movimento que se propõe a reconhecer à pluralidade das subjetividades femininas, em apenas um lugar do campo científico?
- Ao não se atentar para as referências utilizadas e pouca ou inexistente representatividade de mulheres negras e brasileiras, a partir do quê estaríamos pensando a psicologia feminista brasileira?

- Ao restringir após a outros saberes científicos, não estaríamos novamente diante do pensamento da supremacia da ciência, e desvalidando todas as discussões e de onde elas partem, dos feminismos subalternos que questionam justamente as vozes silenciadas nos feminismos de primeira e segunda guarda?

Ou seja, mesmo a partir de teorias críticas do conhecimento, ainda assim, caímos nas mesmas lacunas que diz do quanto que além de cientistas ou pesquisadoras ou psicólogas, o único status é o de sujeito, de mulheres que também são capturadas pelos mesmos discursos que questionamos sobre o real. E por isto a importância da autovigilância, principalmente diante de uma psicologia que possui um passado trespassado por esse distanciamento da ciência com o mundo da vida. No segundo encontro do grupo de estudos, por exemplo, surgiu uma pergunta relativo ao motivo do fato de querermos limitar inicialmente a profissionais do campo da psicologia: “Mas qual o medo de vocês, é o medo de se perder com outros saberes, de se sentir confusa com a identidade da psicologia?”. Ou, na mesma mão, como diz Boaventura: Para isso é preciso, contra o saber, criar saberes e, contra os saberes, contra saberes (2006, p.142).

Com o ressurgimento de uma moral liberal e conservadora, o cenário sociopolítico brasileiro atual exige especial atenção de uma psicologia comprometida com um fazer para a promoção da transformação social no âmbito de seu compromisso. Estas tradições necessitam de serem (re)conhecidas pela psicologia e merecem exercício contínuo de revisão e de produção de posicionamentos críticos frente às demandas que emergem.

Para além das tantas “psicologias”, faz-se, portanto, premente, exercitar o bom senso e a ponderação sobre a relação direta e indireta, consciente e/ou inconsciente entre as dimensões afetiva, política, histórica, social e econômica e a subjetividade.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo – a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. *O compromisso social da Psicologia: contribuições da perspectiva Sócio-histórica*. Revista Psicologia em Foco, v. 1, jul. /Dez 2008.
- BURKE, Edmund. *Reflexões sobre a Revolução em França*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.
- CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.
- CASTELLS, Manuel. *O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação* In __. O poder da identidade. Vol. II. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.
- FERNANDES, F. *A Revolução Burguesa no Brasil – ensaios de interpretação sociológica*. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FERNANDES, F. *Mudanças Sociais no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Global, 2008.
- NOGUEIRA, Conceição. *Feminismo e discurso do gênero na psicologia social*. Psicologia & Sociedade: Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social, 2001.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- POLANYI, K. *A grande transformação: as origens da nossa época*. 2 ed. Rio de Janeiro: Compos, 2002.
- SALDANHA, Marília; NARDI, Henrique Caetano. *Uma psicologia feminista brasileira? Sobre destaque, apagamento e posição periférica*. Revista Psicologia Política, v. 16, n. 35, p. 35-52, 2016.
- SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 3ed, 2001.
- SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: LeYa, 2015.

A POLÍTICA PÚBLICA PARA ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE E/OU RISCO SOCIAL: ELEMENTO POTENCIALMENTE DISRUPTIVO OU REPRODUTOR DAS DESIGUALDADES SOCIAIS?

Priscila Carla Cardoso²³
Claudia Regonha Suster²⁴
Debora Cristina Fonseca²⁵

INTRODUÇÃO

O objetivo desta roda de conversa no XX Encontro Nacional da Abrapso, consistiu em socializar práticas profissionais visando a garantia dos direitos aos adolescentes em situação de vulnerabilidade e/ou risco social. Para tanto buscamos mediar uma análise crítica, por meio de debate e reflexões dos diferentes participantes, sobre as implicações das políticas setoriais pertencentes ao Sistema de Garantia de Direitos, entre elas: Educação, Cultura, Esporte, Saúde e Assistência Social a fim de concretizar a Proteção Integral ao adolescente conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990). O enfoque da discussão foi na interlocução das políticas de Educação e Assistência Social, uma vez que estudos e práticas de profissionais do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) demonstram que as juventudes em situações de vulnerabilidade e risco social possuem dificuldade de acesso e permanência no Sistema Educacional e conseqüentemente, no mundo do trabalho formal/legal.

MÉTODO

O debate foi pautado na perspectiva histórico-cultural, que entende a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos e, portanto, parte constitutiva do processo de humanização, sendo a violação desse direito um cerceamento à possibilidade de humanização. Mais do que isso, o debate ainda abordou como o não acesso à apropriação do conhecimento historicamente acumulado tem como uma das principais conseqüências à intensificação dos processos de discriminação e marginalização de parcela da população, a exemplo do Programa de Socioaprendizagem profissional desenvolvido no campo da Política de Assistência Social, em que jovens em situação de vulnerabilidade e risco, entre 14 e 24 anos, com destaque aqueles atendidos por equipamentos da Proteção

²³ Psicóloga e Doutora em Educação pela UNESP. – E-mail. priscilacarlacardoso@gmail.com.

²⁴ Psicóloga pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) – E-mail. claudia_suster@hotmail.com

²⁵ Doutora em Psicologia Social pela PUC SP e livre-docente em Psicologia Social e Educacional pela UNESP. – E-mail debora.fonseca@unesp.br

Social Especial (entre eles em situação de acolhimento, egressos da Fundação CASA e em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto) são capacitados via ensino técnico, para inserção formal no mundo do trabalho – mas, em sua maioria, não conseguem permanecer.

Desta forma, o debate perpassou por questões político-sociais teórico-práticas, problematizando se as políticas públicas atualmente se constituem como elemento potencialmente disruptivo ou reprodutor das desigualdades sociais.

DISCUSSÃO

Partindo do pressuposto de que a educação é condição fundamental para que o homem se constitua como humano, humanizado e humanizador, compreende-se a importância da ação educativa mediando as relações cotidianas escolares e sociais, pois não há subjetividade plenamente desenvolvida sem apropriação do conhecimento historicamente acumulado (MEIRA, 2003). Ainda que o direito à educação esteja previsto na Constituição Federal de 1988, sua efetivação como um direito à criança e ao adolescente se dá por intermédio do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996). Ao falar do direito a educação é preciso discutir questões sobre o acesso, permanência e qualidade da educação ofertada às classes populares, por meio da universalização e da democratização da educação escolar.

Para Schilling (2012), os discursos sobre a universalização do acesso estão presentes desde o século XIX, e ainda assim existem desafios em relação à universalização do acesso. Embora deficiente, o acesso não é o maior dos problemas. A permanência dos alunos no sistema escolar apresenta-se como o grande desafio na concretização do direito à educação e, segundo Leão (2006), isto está relacionado à reprodução das desigualdades sociais. Quando se trata do adolescente em conflito com a lei, o acesso a escola e, principalmente, a permanência no sistema escolar são questões que dizem da fragilidade presente na concretização dos direitos de crianças e adolescentes pobres no Brasil.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (BRASIL, 2006 e 2012), tido como o documento referência no atendimento ao adolescente autor de ato infracional, constitui-se como política pública e reafirma o direito ao acesso e à permanência na escola, destacando “a garantia de regresso, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino” (BRASIL, 2006, p. 59). No entanto, ainda que previsto nos documentos legais - ECA e SINASE - que adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas devem frequentar o ensino regular, o que se constata são sujeitos predominantemente com baixa escolaridade e evadidos da escola.

Segundo dados do SINASE, dos 9.555 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação em 2002, mais da metade (51%) não frequentavam a escola e quase a totalidade (90%) não haviam completado o ensino fundamental (BRASIL, 2006).

Em 2012 em pesquisa realizada pelo Conselho Nacional da Justiça (CNJ) os dados se mantêm: 57% dos entrevistados declararam que estavam evadidos da escola antes de serem internados e 87% não concluíram o ensino fundamental, sendo que um número significativo (39%) deixou de estudar entre a 5ª e 6ª série (BRASIL, 2012).

Com base em estudos teóricos e estatísticos, fica demonstrado que embora o ECA/SINASE sejam ferramentas que visam garantir o direito ao acesso e à permanência do adolescente em conflito com a lei na escola, tal conquista parece permanecer apenas no plano jurídico e político-conceitual, já que quando o assunto é proteção integral de adolescentes autores de atos infracionais é sempre um desafio devido ao grande ranço da velha política menorista.

Existe certa dificuldade da sociedade e até mesmo dos profissionais que atuam no Sistema de Garantia de Direitos (SGD) de tratá-los como sujeitos de direitos. Há aqueles que, inclusive, se definem como “defensores” da política para adolescentes autores de atos infracionais, mas na prática suas ações são pautadas na doutrina da Situação Irregular (BRASIL, 1979). São esses que acreditam que as medidas socioeducativas não sejam uma resposta social à prática do ato infracional e devido a essa confusão de interpretação, acabam por considerar o Estatuto da Criança e do Adolescente como uma lei facilitadora e promotora de infrações juvenis.

Mais do que isso, encontramos grande dificuldade e resistência nas políticas setoriais que fazem parte do SGD de se integrarem de modo a realizar um trabalho intersetorial para garantir a proteção integral ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Muitas vezes não há uma compreensão de que fazem parte do sistema socioeducativo. Seja por preconceitos e estigmas, seja por não entenderem que fazem parte do sistema socioeducativo.

Portanto, embora o ECA e o SINASE tenham produzido mudanças legais no que se refere ao atendimento e garantias ao adolescente autor de ato infracional, estas mudanças não se concretizam no atendimento real desses jovens. Isso significa dizer que assegurar o direito do adolescente no Brasil não é uma prioridade, ainda mais quando se refere às práticas no sistema educacional. Os dados constataam que os responsáveis pela promoção dos direitos não estão garantindo o acesso e permanência na escola a esses adolescentes em situação de extremo risco social.

O SINASE/2012 é enfático ao mencionar a articulação entre as políticas como tarefa essencial para efetivação das garantias de direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, no entanto, a dificuldade de trabalho intersetorial tem sido um dos grandes desafios. Somado a isso não se pode desconsiderar que políticas públicas destinadas a esse público ainda continuam visando o controle social e regulação. O que se tem observado, na maioria das vezes, é que além das deficiências na garantia dos direitos ao acesso e permanência escolar, encontra-se uma escola reprodutora de desigualdades, de exclusão e discriminação, mantendo privilégios para poucos, sendo, os adolescentes autores de atos infracionais, aqueles que não possuem tais privilégios.

Falar em exclusão escolar implica necessariamente falar de inclusão, pois exclusão não significa apenas estar fora da escola, já que muitos adolescentes podem até estar no ambiente escolar, porém excluídos do processo educativo, ao ter acesso a uma educação de baixa qualidade. Vale ainda dizer que quando se fala sobre educação de qualidade não se deve atentar apenas para os conteúdos presentes no currículo e a forma como são transmitidos, mas também a forma como são tratadas as demandas de minorias, grupos não alinhados com a cultura escolar vigente (COLLADO, 2013), como é o caso dos adolescentes autores de atos infracionais.

É por esse motivo que Martins (2012) defende que não se deve dicotomizar inclusão/exclusão, uma vez que sempre há uma inclusão precária permeada por processos sociais excludentes. Isso nos faz pensar sobre as várias inclusões precárias desses adolescentes em vários âmbitos da sociedade. Para o autor os processos excludentes além de produzirem relações desiguais e de marginalização, também cumprem o papel ideológico da “inclusão” no imaginário da sociedade.

Em pesquisa realizada por Cardoso (2017) foi constatado que a escola é vista por adolescentes em conflito com a lei somente como garantia de emprego. A educação se reduz inteiramente à esfera da vida cotidiana, ou seja, reprodução espontânea de alguém que ocupa um determinado lugar no interior da divisão social de trabalho. Tais adolescentes, em sua maioria, começam a trabalhar informalmente desde muito cedo, geralmente entre 12 e 14 anos. Fazem “bicos” para auxiliar na renda familiar. Esse entendimento sobre a escola como garantia de melhores condições de vida e a realidade de trabalho infantil decorre da história do Brasil escravocrata.

Nesse sentido, paralelo à violação do direito a educação e a própria discussão que ocorre no plano judicial, o ato infracional quase sempre se atrela às piores formas de trabalho infantil, conforme aponta a “Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil” (Lista TIP), haja vista que parcela significativa dessa juventude exerce atividades no Tráfico de drogas e outros serviços informais:

O tráfico de drogas compõe, juntamente com alguns serviços específicos (tal como de limpeza, de carga e descarga de mercadorias, de construção, de lavarápido, de coleta de material reciclável) o escopo de possibilidades de fontes de renda no qual essa parcela da mão de obra da população está inserida. (GALDEANO *et al*, 2018, 37)

A questão do trabalho infantil, especialmente aquele desenvolvido por meio da exploração de crianças e adolescentes mais pobres sempre fez parte da realidade social brasileira, inclusive antes de ser configurado como grave violação de direito, desde os primórdios da colonização portuguesa, com destaque ao longo período escravocrata.

As políticas públicas de fomento ao trabalho entre as populações mais jovens foram fortemente estimuladas durante a década de 30 do século XX, concomitante com a intensificação do êxodo rural e da abertura do país aos imigrantes europeus, com o intuito

de ampliar os contingentes de mão-de-obra para acompanhar a progressiva industrialização. Essa conjuntura que acolheu imigrantes e os incentivou a trabalharem no país em condições favoráveis, foi o mesmo que negou aos negros, após o fim da escravidão, a recolocação justa na sociedade, que aconteceria também por meio do trabalho.

A necessidade de qualificação da mão-de-obra nacional para atender os progressos econômicos resulta, em 1939, no decreto lei Nº 1.238, que dispõe sobre a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores, obrigando os estabelecimentos com mais de 500 empregados a manterem cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e menores (BRASIL, 1939).

Quatro anos mais tarde, o decreto Nº 4.048/42 cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, a quem competia a organização e administração, em todo o país, de escolas de aprendizagem para industriários, obrigando os estabelecimentos industriais a custearem essas escolas (BRASIL, 1942).

Em 1943, é sancionada a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em seu art. 429 cria a obrigação de contratar um número de trabalhadores menores a ser fixado pelo Conselho Nacional do SENAI em todas as indústrias, não podendo exceder os 3% do total de empregados de todas as categorias (BRASIL, 1943).

No final da década de 1980, a Constituição Federal reitera o direito social ao trabalho como fundamental à proteção da dignidade humana. Em 1990, o ECA amplia significativamente o arcabouço legal que embasa a criação do Sistema de Garantia de Direitos, ficando o Estado, as famílias e a sociedade com o dever de assegurar os direitos e o melhor interesse de crianças e adolescentes com prioridade absoluta. Acerca do trabalho previsto para ser desenvolvido por adolescentes, o ECA/1990 estabelece:

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

- I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;
- II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;
- III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 65. Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.

No final de 1993, foi promulgada a Lei Orgânica da Assistência Social, tornando a assistência social política pública, direito do cidadão e dever do Estado. Constitui-se como política de seguridade social não contributiva, realizada por meio de um conjunto integrado de ações com intuito de garantir o atendimento das necessidades básicas, com ações que promovam proteção à vida, a redução de danos, ao acompanhamento das populações em risco e a prevenção a incidência de agravos à vida em face das situações de vulnerabilidade (BRASIL, 1993).

Nessa perspectiva, o trabalho apresenta-se enquanto categoria fundamental promotora de um *locus* que assegura o desenvolvimento do sentimento de pertencimento

social, na medida que as bases das relações sociais são relações de trabalho – e estas, organizadoras da vida em sociedade. (PIRES, 1997).

Para tanto, prioriza o atendimento aos jovens em situação de vulnerabilidade para articulação ao mundo do trabalho, priorizando aqueles egressos de trabalho infantil, medidas socioeducativas em meio aberto, em medida de proteção em acolhimento institucional, beneficiários do programa bolsa família e pessoas com deficiência, considerando as diversas desigualdades enfrentadas por esses grupos para ingressar no trabalho formal e protegido.

A aprendizagem profissional, como política pública que prevê a preparação e inserção de jovens no mundo do trabalho vai sendo aprimorada ao longo dos anos, com o objetivo de atender às crescentes e rápidas mudanças impulsionadas pela automatização dos processos de trabalho e da tecnologia.

Atualmente, essa política divide-se em três grandes segmentos: uma parte desenvolvida pelo Sistema S (Sest, Senat, Senai, Senac, custeado pela indústria e pelos próprios usuários do atendimento), outra pelas escolas técnicas, especialmente as estaduais, custeadas pelo Poder Público, com processos de seleção para ingresso baseado nos mesmos princípios dos vestibulares universitários e, por último, a entidades sem fins lucrativos, vinculadas a assistência social (GONÇALVES, 2014). Essas últimas, por sua vez, devem ter como prerrogativa o atendimento exclusivo do público oriundo dos serviços socioassistenciais, tal como previsto em Nota Técnica do antigo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário e da Secretaria Nacional de Assistência Social:

Art. 16: Assim, a ação da política de assistência social promoverá, por meio do Acesso ao Trabalho, a inclusão dos adolescentes e jovens nas aprendizagens profissionais, contemplando a faixa etária entre 14 e 24 anos, preferencialmente a faixa entre 14 a 18 anos, priorizando-se aqueles em situação de maior vulnerabilidade e risco social, em especial: beneficiários (as) do Programa Bolsa Família ou inscritos no Cadastro Único, vítimas de exploração sexual, egressos do trabalho infantil e do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, em medida socioeducativa em meio aberto; em medida de proteção de acolhimento institucional; e pessoas com deficiência. (BRASIL, 2017)

Aproximando o debate do cenário atual, segundo a Pesquisa Nacional de Amostra Por Domicílio (2015), embora expressivos avanços legais tenham ocorrido entre 1992 e 2015, considerando-se que 5,7 milhões crianças e adolescentes deixaram de trabalhar no Brasil, portanto uma redução de 68%, ainda existem mais de 2,7 milhões de crianças e adolescentes, entre 5 e 17 anos, estão em situação de trabalho. Ou seja, embora previsto que o programa deva ter como público prioritário adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, a maioria deles não estão inseridos no programa e quando são, não conseguem permanecer devido às suas defasagens escolares.

Os dados nacionais apresentados na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), divulgada em junho de 2019, indica que o país possui um

grande desafio para assegurar a universalização do acesso e permanência de jovens na escola: 11,8% dos jovens na faixa etária dos 15 a 17 anos estão fora da escola - o equivalente a 1,1 milhão de pessoas. A pesquisa revelou também outro cenário preocupante: das 47,3 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos de idade, 13,5% estavam ocupadas e estudando, 23,0% não estavam ocupadas e nem estudando; 28,6% não estavam ocupadas, porém estudavam; e 34,9% estavam ocupadas e não estudando (IBGE, 2019).

As motivações para não seguir estudando ou ampliar sua qualificação são diversas, mas destaca-se o fato de que, entre as mulheres, os afazeres domésticos e cuidados de pessoas aparecem como fator preponderante se comparado ao dos homens, reiterando as desigualdades de gênero no que tange ao acesso, permanência e qualificação para o mundo do trabalho em decorrência da divisão injusta do trabalho doméstico.

Ainda de acordo com o IBGE, não ter experiência profissional agrava as dificuldades para conseguir emprego. Atualmente, são 12,7 milhões de pessoas atingidas, com destaque à população jovem, que é a mais afetada. No final de 2018, dos 12,7 milhões de jovens no Brasil, apenas 2,4 milhões estavam na força de trabalho, sendo a proporção de desocupação maior entre aqueles com pouca ou nenhuma experiência (IBGE, 2018; IBGE, 2019).

Cerceadas as possibilidades de escolhas no que diz respeito ao que gostariam de experimentar /conhecer, as políticas além de não conseguirem olhar as especificidades de cada indivíduo, por outro lado, também não conseguem garantir que a oferta ocorra de maneira minimamente satisfatória para mantê-lo na escola ou empregado, haja vista que as lacunas do processo de escolarização de alguns jovens impedem que nestes programas, consigam adquirir outros conhecimentos e habilidades. O resultado disso empurra, novamente, os mais vulneráveis a informalidade e outras formas precárias de acesso ao trabalho, evidenciando a manutenção de processos de inclusão perversa, preservando a lógica da marginalização. Nesse sentido, problematizamos mais uma vez sobre como assegurar uma política pública que se faça elemento disruptivo das desigualdades sociais, face à um sistema capitalista cada vez mais automatizado e exigente no que tange aos atributos solicitados àqueles que que ofertam ou desejam ofertar sua mão de obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da discussão e dos relatos de experiências trazidos pelos participantes, no desenvolvimento da roda de conversa foi possível refletir criticamente sobre as violações de direitos humanos fundamentais a esse público juvenil e ainda, pensar sobre alternativas de resistência, defesa e superação dessas violações recorrendo as práticas profissionais emancipadoras, que consideram e problematizam o contexto sociopolítico autoritário e fascista. Deste modo, é possível indicar que a política pública para adolescentes em situação de vulnerabilidade e/ou risco social tem se constituído prioritariamente como reprodutora das desigualdades sociais, mas com potencial disruptivo e transformador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)*. Decreto-lei Nº 4.048. 22 de janeiro de 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: 10 de out. 2019.

BRASIL. *Cria a Consolidação das Leis Trabalhistas*. Decreto-Lei nº 5.452. 1 de maio de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 10 de out. 2019.

BRASIL. *Congresso Nacional. Lei no 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores*. Brasília, DF, 1979.

BRASIL. *Congresso Nacional. Lei nº 8069, de 13 de janeiro de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990.

BRASIL, *Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS)*. Lei nº 8.742. 7 de dezembro de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm Acesso em: 10 de out. 2019.

BRASIL. *Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Brasília: Conanda, 2006.

BRASIL. *Conselho Nacional de Justiça. Programa Justiça ao Jovem. Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação*. Brasília, DF, 2012.

BRASIL, *Orientação aos Conselhos Municipais de Assistência Social às entidades e organizações de assistência social em relação às ações de promoção à integração ao mundo do trabalho*. Nota Técnica n.02 DRSP/ SNAS/MDS, 23 de jan. 2017. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2018/Nota%20t%C3%A9cnica%2002-2017.pdf. Acesso em: 10 de out. 2019.

CARDOSO, Priscila Carla. *A construção de identidade de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares*. 2017.

COLLADO, Danilo Medeiros de Santana. *O direito à educação escolar do adolescente autor de ato infracional no município de Belo Horizonte/MG*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

GALDEANO, Ana Paula; ALMEIDA, Ronaldo. *Tráfico de drogas entre as piores formas de trabalho infantil: mercados, famílias e rede de proteção social*. 1a ed. São Paulo: CEBRAP, 2018.

GONCALVES, Ana Lucia de Alencastro. *Aprendizagem profissional: trabalho e desenvolvimento social e econômico*. Estudos Avançados, v. 28, n. 81, p. 191-200, ago., 2014.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Contínua (PNAD) 2019*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/a2eb00da62607144d480db9c3504fa4a.pdf>. Acesso em 20 de out. 2019.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Contínua (PNAD) 2018 – Módulo Educação*. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em 20 de out. 2019.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. *Experiências de desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2006.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997. (reimpressão, 2012).

MEIRA, Marisa Eugenia Melilo. *Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica*. In: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M. (Org.). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-75.

PIRES, Marília Freitas de Campos. *O materialismo histórico-dialético e a Educação*. Interface (Botucatu), v. 1, n. 1, p. 83-94, ago., 1997.

SCHILLING, Flavia Inês. *Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola*. Universitas Psychologica, Bogotá, Colômbia, v. 7, n. 31, p. 685-694, set.-dic. 2008.

JUVENTUDES, ENCARCERAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Bianca Ferreira Rocha²⁶

Harisson Lucas Rocha de Freitas²⁷

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de apresentar a experiência de trabalho de um grupo de estudos intitulado: “Juventudes, encarceramento e políticas públicas” e as construções decorrentes dos encontros realizados durante um ano. Pretendemos aqui apontar quais foram os direcionamentos metodológicos e teóricos utilizados na concepção e execução do grupo e quais as reflexões realizadas a partir dos debates.

A partir de discussões de textos, com temas relacionados ao encarceramento em massa, racismo, juventudes e políticas públicas, construímos um aporte teórico baseado na psicologia social, filosofia e psicanálise para pensar as estruturas que sustentam o encarceramento em massa da juventude negra. Intentamos com esse trabalho pensar em construções teórico-práticas que nos possibilitem prospectar novas formas de fazer política para juventude e que sejam alternativas ao encarceramento.

O ENCONTRO

A partir da vivência no trabalho em políticas públicas com jovens envolvidos com a criminalidade foi despertado inquietações sobre as estruturas sociais, políticas, econômicas e psíquicas que sustentam o encarceramento em massa da juventude negra. Resolvemos nos encontrar com estudantes e profissionais que atuam nas políticas públicas de atendimento a jovens e, em especial, aqueles que atuam na segurança pública, com o intuito de refletir e prospectar políticas que sejam alças de sustentação para essa juventude.

O direcionamento das discussões do grupo se deu a partir da leitura de teóricos atuais (BUTLER, 2018; MBEMBE, 2018; VANNUCHI, 2017; CARNEIRO, 2011), escolhidos a partir da eleição de temas, autores e conceitos centrais para se pensar o encarceramento em massa e para discutir sobre as políticas públicas que trabalham em torno dessa questão, como por exemplo, juventudes, racismo, encarceramento, violência, políticas públicas, entre outros. As leituras foram articuladas com a inserção da arte e da cultura (poesia, teatro, música, cinema) para ampliar a discussão sobre a temática, e com o relato das experiências profissionais dos participantes do grupo e de convidados, no atendimento em políticas públicas.

²⁶ Mestre em Psicologia Social pela UFMG. Especialista em Saúde do Adolescente pela Faculdade de Medicina da UFMG – E-mail. biancaroch@yahoo.com.br

²⁷ Graduando em Psicologia pelo Centro Universitário UNA – E-mail. harissonlrf@gmail.com

Ao longo dos encontros, houve a possibilidade de pensar de forma interdisciplinar novas possibilidades de intervenção, atuação e inovação, além da promoção de seminários, rodas de conversas, e publicações sobre a temática do grupo em espaços acadêmicos e outros. Os participantes são da área da psicologia, serviço social e direito, e os encontros acontecem quinzenalmente no Centro Universitário UNA de Belo Horizonte.

JUVENTUDE ENCARCERADA

Em 2017, o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN contabilizou 726.354 pessoas presas no Brasil, houve uma redução do crescimento de 0.59% comparado ao ano anterior, que cresceu em 3.37%, e em 2015 com crescimento de 12,28%. Considerando uma média de crescimento entre os 3 anos de 13,24% para 2018 e 2019, atualmente o número de pessoas presas no Brasil chega a quase/ou já ultrapassou a faixa de 1 milhão de pessoas encarceradas. Ampliando a discussão para o Sistema Socioeducativo (ampliação do Sistema Prisional para a faixa etária de 12 a 21 anos), em 2016 havia 25.929 jovens de 12 a 21 anos cumprindo medida de privação e/ou restrição de liberdade de acordo com os dados divulgados pelo Levantamento Anual do SINASE.

O levantamento mostra que o poder judiciário tem optado mais em prender do que aplicar uma medida de semiliberdade ou provisória. Foi constatado que entre 2015 e 2016 ocorreu aumento das medidas de internação e redução na semiliberdade e na internação provisória. É nítido uma seletividade penal sustentada pelo racismo, pela desigualdade social e a violência. Esses jovens são enquadrados numa realidade que os mantém alijados de sua condição de sujeitos de direitos e desejos, levando-os a uma constante luta por sobrevivência e modos de resistências.

O enquadramento do poder judiciário para as vidas precárias que não são assistidas pelo Estado é composto pela juventude negra de periferia: 55% das pessoas no Sistema Prisional são homens jovens de 18 a 29 anos²⁸, 64% desses homens são negros e a maior parte com baixa escolaridade. A categoria *negros* abrange pretos (17%) e pardos (46%). Carneiro (2011) chama a atenção para a incapacidade de autoclassificação racial decorrente dos mecanismos de embranquecimento. Como a cor/etnia costuma ser autodeclarada, a autora afirma que:

[...] um tom de pele mais claro, cabelos lisos ou um par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são suficientes para fazer alguém que descende de negros se sentir pardo ou branco, ou ser “promovido” socialmente a essas categorias. E o acordo tácito é que todos façam de conta que acreditam (CARNEIRO, 2011, p. 63-65).

No Sistema Socioeducativo o perfil continua o mesmo, dos 25.929 jovens de 12 a 21 anos cumprindo medida de privação e/ou restrição de liberdade, 96% são

²⁸ Faixa etária da classificação do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013).

homens, 60% desses jovens são negros - 16% não tem informação sobre raça/cor, ressalta-se que só no Rio de Janeiro são 2207 jovens encarcerados. Os dados também informam que 326 jovens (2%) tem entre 12 e 13 anos, apontando para precarização prematura da vida.

Sem nos esquecer dos sujeitos temos como ponto de trabalho entender quem são e como se caracterizam aqueles que estão encarcerados. Em todas as pesquisas sobre o perfil das pessoas encarceradas aparecem como um ponto destaque o fato de serem negras ou pardas em sua maioria, sendo este um dado que não nos passa despercebido. Portanto, é importante que a discussão sobre o racismo se faça presente tendo em vista o cenário das prisões no Brasil.

Mbembe em seu livro “A crítica da razão negra” nos mostra que na modernidade o princípio racial e o sujeito de matriz africana foram operados pelo signo do capital, o negro foi visto como produto. Para o autor o negro não existe enquanto tal, ele é produzido gerando um vínculo social de sujeição e um corpo de extração, um corpo exposto a vontade do senhor. É nesse sentido também que há um princípio de servidão perpétua de origem africana, que são estigmatizados por sua cor que, devido a sua progenitura, se tornaram escravos perpétuos. Por isso:

Debater a razão negra é, pois, retomar o conjunto de disputas acerca das regras de definição do negro; aquilo que permite reconhecê-lo; aquilo que nos leva a identificar o espírito animal que o possui; as condições nas quais *ratio* pode penetrar e controlar essa *animalitas*. (MBEMBE, 2018b, p.67).

Debater a razão negra é entender quais são os fatores determinantes para a sujeição dos negros na nossa sociedade e como se encontram do ponto de vista social e subjetivo. Quando pensamos na realidade brasileira entendemos como a sujeição do negro resultou em um racismo e na violência. Vannuchi (2017) ao fazer uma leitura psicanalítica sobre o racismo à brasileira nos aponta que a representação da nação foi criada a partir de uma sociabilidade e uma economia sustentada na violência racista, tendo em vista que os negros eram sequestrados e vendidos como mercadoria. Com a abolição da escravatura houve um grande contingente de “novos brasileiros”, os ex-escravos, que foram incorporados à condição de brasileiros por meio de uma política de miscigenação.

Essa política conduziu o Estado a uma modalidade de racismo à brasileira, pois tendo este passado escravista a assimilação dos comportamentos e da estética dos brancos foi uma saída para os próprios negros se verem longe da condição de escravos.

Diante do ideal branco, o corpo negro pode ser vivido como uma ferida aberta ou um objeto perseguidor. O crime perfeito se consuma justamente quando o negro busca se branquear, o que, no limite, é a negação de si mesmo. Um desejo que deságua no desejo da própria extinção. (VANNUCHI, 2017, p.67).

Sem esgotar a discussão percebemos como há um cenário político, social e subjetivo de negação do negro, o que leva a um cenário de exclusão e violência refletida nos números mencionados acima, com a morte e encarceramento expressivos de jovens negros. Esse cenário compõe a realidade de jovens negros no Brasil e o crescente encarceramento desta juventude. Reflete não somente condições econômicas e sociais, como bem nos aponta Mbembe (2018b), mas é também reflexo de uma política que está em curso, a necropolítica.

NOTA SOBRE A NECROPOLÍTICA

Diante de dados tão alarmantes e que apontam para o encarceramento em massa da juventude negra não nos furtamos de aprofundar nas questões políticas que envolvem essa lógica. Mbembe (2018a) é um importante autor que fornece subsídios teóricos para compreender como o encarceramento em massa tem se apresentado como uma política. Para ele podemos considerar a verdade do sujeito não pela via da razão, pois podemos olhar para outras categorias mais fundadoras como por exemplo, a vida e a morte. Partindo da lógica do biopoder de Foucault, que está relacionada ao poder exercido sobre as vidas, Mbembe aponta que essa noção é insuficiente para explicar na contemporaneidade a subjugação da vida ao poder da morte. Desse modo, a Necropolítica e o Necropoder possibilitam a reflexão sobre como as armas são implantadas com o objetivo de destruição em massa, como populações são submetidas a condição de mortos-vivos. No contexto brasileiro o qual estamos estudando podemos pensar que entre essas populações está a juventude negra e de periferia.

Promovendo um pequeno diálogo entre Mbembe, com a noção de Necropolítica, e Butler (2018) que levanta questões sobre as vidas que não são passíveis de luto, vidas que são precárias desde o nascimento e que mantêm sua precariedade por não terem políticas e condições sociais que as sustentem, podemos compreender algumas estruturas do encarceramento em massa.

Quando essas duas construções teóricas são relacionadas pode-se perceber como a elaboração feita por Butler, com noção de vidas que não são passíveis de luto, se encontra com a lógica da necropolítica e do necropoder que se baseiam em uma política para a morte, conforme propõe Mbembe. Existem sujeitos que são matáveis. Ao trazer essa reflexão para a realidade brasileira percebe-se que essa é uma política que atinge os jovens negros de periferia. Os dados apontam que esses jovens têm suas vidas ceifadas por mortes violentas ou estão em presídios. Para estes jovens não há políticas que sustentem de forma assertiva suas vidas e seus direitos, pois não há luto por suas vidas. Assim

[...] quando essas vidas são perdidas, não são objeto de lamentação, uma vez que na lógica distorcida que racionaliza sua morte, a perda dessas populações é considerada necessária para proteger a vida dos 'vivos'. (BUTLER, 2018, p. 53).

A NECROPOLÍTICA SUSTENTADA PELO ESTADO

Considerando a proposta de ampliar a discussão por meio da mídia e outros dispositivos de transmissão de arte e cultura, exibimos no primeiro encontro do grupo a reportagem “Chacinas nas Periferias” (CHACINAS, 2015), sobre a violência policial e as chacinas no Estado de São Paulo. A reportagem expõe o genocídio da juventude negra através do relato de familiares de jovens vítimas das atrocidades dos agentes do Estado. Débora Maria, mãe de Edson, é uma das entrevistadas, ela relata sobre os episódios onde os policiais forjam a cena do crime: “[...] coloca o revólver na mão do menino e dá tiro, a gente sabe, o próprio Ministério Público sabe (sic) [...]” e complementa sobre o papel da mídia na veiculação da realidade exposta “[...] a mídia e a caneta pública matam mais nossos filhos do que a própria polícia (sic).”²⁹

Butler em Quadros de Guerra (2018) chama a atenção sobre a construção de enquadramentos através da incriminação, esses enquadramentos não captam a verdadeira realidade como ela é, e deixam escapar diversos fatores que sustentam a estigmatização e a desumanização do outro. A autora discorre sobre a possibilidade de uma pessoa ser enquadrada como criminosa com base em provas plantadas pela polícia, que supostamente “provam” a culpa da pessoa, e sobre a necessidade de romper os enquadramentos para que surjam novas possibilidades de apreensão da vida. Outra mãe entrevistada na reportagem conta sobre a percepção do alvo da polícia:

[...] quando eles não conseguem criminalizar aquele jovem que foi morto, eles vêm com esse argumento de que a polícia está despreparada, na minha opinião, que eu sou moradora de favela e vivo com uma realidade que só os moradores de favela e periferias conhece, eu falo mesmo, eles não estão despreparados, eles estão preparados sim para matar, para oprimir, nós que moramos lá na favela (sic). (CHACINA, 2015)³⁰

O Monitor da Violência³¹, promovido entre uma parceria entre o Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da USP e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública com os jornalistas do G1, lançou recentemente um relatório sobre as mortes violentas cometidas por policiais ao longo dos anos de 2017 e 2018. Em 2017 houve 5.012 pessoas mortas pela polícia, em 2018 houve um crescimento de 18%, contabilizando 6.160 vidas interrompidas em intervenções e abordagens policiais.

O relatório mostrou que os policiais são respaldados pelo Estado e não são julgados pelo genocídio da juventude negra que estão promovendo. Considerando apenas um recorte durante uma semana em agosto de 2017, onde 1195 mortes foram registradas, 67 dessas foram comprovadas como morte por intervenção policial, 952 por homicídio.

²⁹ Fala transcrita do documentário “Chacinas nas periferias”.

³⁰ Fala transcrita do documentário “Chacinas nas periferias”.

³¹ Monitor da Violência. 2019. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/monitor-da-violencia/2018/mortos-por-policiais-no-brasil/>. Acesso em 25/09/2019.

Apenas 22% dos policiais foram presos pelo crime cometido³². Enquanto a juventude negra é morta e encarcerada, a polícia mata e continua impune. Butler (2018) afirma que a condição precária de vida também costuma ser induzida e maximizada pelo Estado quando ele expõe determinadas populações à violência arbitrária do Estado. A opção que essas pessoas costumam ter é recorrer ao próprio Estado contra o qual precisam de proteção:

As pessoas recorrem ao Estado em busca de proteção, mas o Estado é precisamente aquilo do que elas precisam ser protegidas. Dependendo do Estado-Nação para a proteção contra a violência significa precisamente trocar uma violência potencial por outra (BUTLER, 2018, p. 46-47).

Para aprofundarmos nesta discussão também utilizamos como recurso o debate sobre a política socioeducativa a partir da apresentação da experiência prática de uma servidora pública que atua no sistema socioeducativo. A utilização desse recurso teve como objetivo conhecer, a partir do cotidiano de trabalho, como as políticas públicas de segurança pública são pensadas e quais os seus dispositivos de trabalho. A eleição da política socioeducativa se deu por se tratar de um trabalho realizado com jovens que vivenciam a situação de encarceramento. Ademais entendemos que a partir da discussão sobre a realidade prática podemos refletir sobre como as políticas se constituem e as possíveis formas de transformação. Nas discussões do grupo foi tido como direcionamento de trabalho a dialética entre teoria e da prática, porque entendemos que não há sujeição de uma em relação a outra, mas sim que ambas constituem e promovem transformações de diferentes realidades.

O exercício de pensar a partir da prática constitui um ponto de trabalho do grupo. As discussões sobre as políticas públicas, que serão realizadas a partir de outras experiências, poderão dar lugar a reflexão e prospecção teórico-prática de outras formas de se fazer políticas para jovens negros e que sejam alternativas ao encarceramento.

ALTERNATIVAS AO ENCARCERAMENTO

Ao discorrer sobre as imagens da prisão de Abu Ghraib, localizada na cidade do Iraque, e as poesias dos presos de Guantánamo, Butler (2018, p. 66) afirma que a imagem ou o texto fora do confinamento não liberta ninguém da prisão, mas “[...] pode oferecer condições necessárias para libertar-se da aceitação cotidiana da guerra e provocar um horror e uma indignação mais generalizados, que apoiem e estimulem o clamor por justiça e pelo fim da violência”. Nessa perspectiva, alguns participantes do grupo de estudos tiveram a oportunidade de assistir um espetáculo teatral sobre os cotidianos e os sonhos de mulheres encarceradas, “Banho de Sol”³³. A peça conta a experiência de 4 atrizes que realizaram aulas semanais de teatro com mulheres presas em uma penitenciária de Belo Horizonte.

³² Monitor da Violência. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/09/22/monitor-da-violencia-dois-anos-depois-quase-metade-dos-casos-de-morte-violenta-continua-em-aberto-na-policia.ghtml>. Acesso em 25/09/2019.

³³ Mariana Maioline e Talita Braga. Banho de Sol. (2019). Espetáculo teatral. Zula Cia. de Teatro. Mais informações: <<https://www.facebook.com/zulateatro>>. Acesso em 29/09/2019.

Como forma de pensar sobre possíveis enfrentamentos aos encarceramentos em massa, discutimos as pautas do Programa Popular de Desencarceramento e Desmilitarização da Agenda Nacional pelo Desencarceramento. A discussão do programa foi proposta a partir da participação de membros do grupo de estudo no Lançamento da Frente Estadual pelo Desencarceramento em Minas Gerais, que aconteceu na Faculdade de Direito da UFMG nos dias 14 e 15 de março de 2019. O Programa Popular de Desencarceramento e Desmilitarização é composto por 10 diretrizes:

1 - Suspensão de qualquer verba voltada para a construção de novas unidades prisionais ou de internação; 2 - Exigência de redução massiva da população prisional e das violências produzidas pela prisão; 3 - Alterações Legislativas para a máxima limitação da aplicação de prisões preventivas; 4 - Contra a criminalização do uso e do comércio de drogas; 5 - Redução máxima do sistema penal e retomada da autonomia comunitária para a resolução não-violenta de conflitos; 6 - Ampliação das Garantias da LEP; 7 - Abertura do cárcere e criação de mecanismos de controle popular; 8 - Proibição da privatização do sistema prisional; 9 - Prevenção e Combate à Tortura; e por fim 10 - Desmilitarização das polícias e da sociedade.

Entendemos que a construção destas diretrizes nos aponta para possibilidades de trabalho que movem as discussões do grupo. Esses pontos ainda serão configurados como temas de trabalho, pois nos ajudam a prospectar possibilidades de fazeres políticos que sejam formas de enfrentamento ao encarceramento em massa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos aqui as construções elaboradas pelo grupo. As discussões são pautadas no compromisso teórico e prático, que se dá através das experiências dos membros do grupo, de refletir sobre as estruturas sociais que mantêm a desigualdade para que possamos a partir dos nossos fazeres cotidianos mudar a realidade que vivemos. Pensamos assim como Butler (2017, p.43) que:

Nossas obrigações são precisamente para com as condições que tornam a vida possível, não para com a “vida em si mesma” ou, melhor dizendo, nossas obrigações surgem da percepção de que não pode haver vida sustentada sem as condições de sustentação, e que essas condições são, ao mesmo tempo, nossa responsabilidade política e a matéria de nossas decisões éticas mais árduas.

Marca-se assim, o compromisso ético de pensar as condições que sustentam essas vidas e a construção de políticas que considerem esses sujeitos. Tendo esse norte continuaremos nosso projeto de grupo visando novas discussões e inovações no campo das intervenções políticas e sociais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Diário Oficial. 2013.
- BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2018.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- DEPEN. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen*. Junho de 2017. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>. Acesso em 23/09/2019.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1. 2018a.
- MBEMBE, Achille. *A crítica da razão negra*. São Paulo: n-1. 2018b.
- MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. *Levantamento Anual do Sinase*. (2018). Brasília. Disponível em: https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_2016Final.pdf. Acesso em 25/09/2019.
- PASTORAL CARCERÁRIA. *Agenda Nacional pelo Desencarceramento 2016-2017*. Disponível em: <https://carceraria.org.br/agenda-nacional-pelo-desencarceramento>. Acesso em 29/09/2019.
- VANNUCHI, M.B.C.C. *Violência nossa de cada dia: o racismo à brasileira*. In: KON, N.M; SILVA, M.L; ABUD, C.C. *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva. 2017.

ENVELHECIMENTO E VELHICE EM TEMPOS NEOLIBERAIS: ESTE É UM TEMA PARA PSICOLOGIA SOCIAL?

Flávio Alves da Silva³⁴

“A coisa mais moderna que existe nessa vida é envelhecer.”

(Antunes, 2009)

INTRODUÇÃO

O envelhecimento da população no mundo é um fenômeno irreversível e sem precedentes na história. Em todo o planeta, o aumento da população de pessoas 60 anos ou mais, é seguido pela queda no número de jovens menores de 15 anos. Estimativas apontam que até 2050, o número de idosos no planeta será maior que o de jovens, pela primeira vez na história.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1950, as pessoas idosas representavam 8% da população; em 2000, representavam 10% e, segundo as projeções, até 2050, deverão corresponder a 21%. Cinquenta e quatro por cento, ou seja, a maior parte das pessoas idosas do planeta, vivem na Ásia. Segue-se a Europa, onde representam 24% da população. Hoje, a média de idade do mundo é de 26 anos. Prevê-se que, até 2050, esta média chegue a 36 anos. (BRASIL, 2014)

O mundo envelhece e o Brasil também. De “país jovem”, como ficou amplamente conhecido ao longo de todo o Século XX, o Brasil hoje é um país adulto cada dia mais grisalho. Segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia – IBGE (2015), 23,5 milhões dos brasileiros têm mais de 60 anos, mais que o dobro do registrado em 1991, número este que cresce diariamente. De acordo com os dados registrados pelo IBGE (2015), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, a proporção de idosos de 60 anos ou mais de idade passou de 9,7%, em 2004, para 13,7%, em 2014, sendo o grupo etário que mais cresceu na população. O mesmo estudo aponta que a Projeção da População por Sexo e Idade, indica tendência de aumento da proporção de idosos na população, como consequência do processo de transição demográfica, sendo que em 2030, esta proporção seria de 18,6%, e, em 2060, de 33,7%, ou seja, a cada três pessoas na população uma terá ao menos 60 anos de idade.

³⁴ Psicólogo pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), mestre em Psicogerontologia pelo Instituto Educatie e professor na graduação em Psicologia da UMC– E-mail. flavioalves.psi@gmail.com

Os idosos são a parcela da população que mais cresce no país, atualmente são mais de 30 milhões, assim, o envelhecimento se configura como um fenômeno novo e desafiador para a sociedade, para as famílias e para o poder público, uma vez que, mesmo com o aumento da expectativa de vida, o Brasil segue sendo um país desigual e que o desmonte neoliberal acelerado após o Golpe de 2016 e aprofundado com o ascenso conservador ultraliberal de 2018, o que acentua as desigualdades sociais e condena as gerações atuais e as futuras à miséria.

No cenário pós-golpe, população idosa é uma das mais afetadas pelo desmonte em curso no país, pois, sua grande maioria, utiliza das políticas de seguridade social, como saúde e assistência social, além de que, em um contexto de empobrecimento, achatamento da renda, redução do papel do Estado e austeridade fiscal, se torna uma das mais afetadas pela ausência de políticas específicas e pela desregulamentação, retirada e negação de direitos.

Paralelo a isso, atualmente, os estudos sobre o envelhecimento e a longevidade assentam-se em três noções predominantes: a compreensão do envelhecimento e do aumento da expectativa de vida como uma vitória social e cultural sobre as determinações biológicas; a velhice tomada como um problema de saúde pública, que reduzem o ser humano a um corpo que envelhece e adoce; e a velhice como um processo de responsabilidade individual (NERI, 2015), tais perspectivas lançam um olhar limitado ao fenômeno do envelhecimento e reduz o sujeito que envelhece a processos orgânicos, despojando-o de suas potencialidades e isolando-o das circunstâncias em que estes processos se deram. Desta forma, definimos o envelhecimento, não por sua complexidade biopsicossocial, mas por características e marcas corporais, que desconsideram todas as vivências, os contextos, os ganhos e perdas ao longo da vida, e que “resultam em como o velho viveu, experimentou, aprendeu, desfrutou de seu processo de envelhecimento” (SANTOS, 2013).

ENVELHECIMENTO, VULNERABILIDADE E EXCLUSÃO

A exclusão social é um conceito dinâmico que pode se referir a processos ou a situações consequentes. Mais abrangente que o conceito de pobreza, que se refere à renda, o conceito de exclusão inclui a natureza multidimensional dos mecanismos pelos quais indivíduos e grupos são alijados das relações sociais, das práticas componentes e dos direitos de integração social e de identidade, vai muito além da participação na vida econômica através do trabalho e engloba elementos como acesso a moradia, educação, saúde e acesso a serviços (VERAS, 2014).

No Brasil, os processos de exclusão estão gerando personagens incômodos politicamente, a quem são atribuídos todos os males da política, as mazelas do país, as mudanças dos costumes. Esses personagens são ameaças sociais, não mais pessoas em vulnerabilidade, mas bandidos em potencial e desnecessários economicamente, um grande contingente de pessoas que não conseguem se empregar no mercado formal de trabalho, pois são despreparadas (SAWAIA, 2014).

Ao envelhecer, o corpo passa por um conjunto de mudanças significativas, e, obviamente, possui desgaste físico em comparação ao corpo jovem. Tais mudanças não significam que esta fase da vida não possa ser vivenciada de maneira saudável e produtiva, nem que pessoas que envelheceram não têm mais funções ou qualquer papel na sociedade. No Brasil ainda persiste a visão de que indesejáveis e desajustados devem ser isolados e controlados, e que determinados grupos sociais são descartáveis, o que dá sustentação à ideia de as pessoas só possuem valor enquanto são produtivas e aptas para o trabalho.

A exclusão contemporânea se difere das formas que existiam anteriormente, uma vez que hoje se cria, no mundo todo, “indivíduos inteiramente desnecessários para o universo produtivo, para os quais não parece haver possibilidade de inserção” (WANDERLEY, 2010, p.25). Tais novos excluídos são seres descartáveis que não servem a ninguém, sua condição de exclusão perpassa por quase toda a vida social, “visíveis na gestão do território, nas formas de difusão culturais e nos problemas educacionais” (WANDERLEY, 2010, p.25).

Tal concepção pensa o velho como uma pessoa não produtiva, logo, um peso, um fardo, e não condiz com a realidade do envelhecimento da população brasileira, na medida em que a maior parte dos idosos brasileiros estão ativos economicamente, chefiando famílias, e participam da vida cultural e política do país, porém, esta representação se faz presente no imaginário social do brasileiro e de tal forma internalizada, que muitos brasileiros não aceitam as mudanças físicas, consomem excessivamente produtos e procedimentos para tentar manter-se jovem, alguns não se conformam com as rugas, outros têm debilidades físicas, outros não aceitam passar o poder para as novas gerações, se deprimem e se isolam enclausurando-se numa solidão desnecessária, quando não são abandonados à própria sorte ou cerceados em seus direitos.

A velhice é, além de destino do indivíduo, uma categoria social, um destino incerto, pois cada sociedade vivencia a velhice e encara o envelhecimento de maneira diferente. Em sociedades mais estáveis “um octogenário pode começar a construção de uma casa, a plantação de uma horta, pode preparar os canteiros e semear um jardim. Seu filho continuará a obra” (BOSI, 1994, p.77), já na sociedade industrial, que é nociva para a velhice, o velho é rejeitado e não recebe condições mínimas para a sua sobrevivência. O velho, ao perder sua força de trabalho, deixa de ser produtor e reproduzidor, perde função na sociedade, torna-se inútil e descartável, pois quando se vive o primado da mercadoria sobre o homem, a idade engendra desvalorização:

Se a posse, a propriedade, constituem [...] uma defesa contra o outro, o velho de uma classe favorecida defende-se pela acumulação de bens. Suas propriedades o defendem da desvalorização de sua pessoa. O velho não participa da produção, não faz nada: deve ser tutelado como um menor. quando as pessoas absorvem tais ideias da classe dominante, agem como loucas porque delineiam assim seu próprio futuro. (BOSI, 1994, p.77)

A exclusão e o abandono de velhos são aspectos do modelo econômico vigente no país, que marginaliza, segrega, discrimina e exclui uma parcela expressiva da população brasileira e amplia a figura da velhice marginal, situação essa que só será revertida de acordo com as medidas que favoreçam o crescimento econômico e o bem-estar social e não ampliem as desigualdades sociais e a concentração de riqueza que tem caracterizado o processo de distribuição de renda e garantias de direitos no Brasil (ALCÂNTARA, 2009).

A expressão “velho” e “velha” é considerada desvalorizante e, em geral, utilizada para menosprezar quem é chamado assim. Desta forma, as pessoas costumam rejeitá-la, dizendo não serem velhas, mas sim idosas, experientes, ‘da melhor idade’, ou outros termos adjetivantes que lhes pareçam mais aceitáveis. Ou seja, tratar alguém por velho é humilhar, desqualificar e, em alguns casos, ofender a pessoa.

Atualmente, muitas pessoas tentam conservar a juventude eterna a qualquer custo, e se submetem a intervenções estéticas excessivas, que longe de deixá-las belas, as tornam uma sombra do que um dia foram. Em nossa sociedade, onde a educação sexual sempre foi deturpada por vários tabus, em que o foco está na performance do homem e no corpo perfeito das mulheres, a sexualidade fica comprometida, já que o sexo (e a sexualidade) permaneceu reprimido por décadas, e hoje:

[...] liberado, ele surge deturpado por meio de propagandas enganosas, que camuflam interesses em cultivar uma imagem jovem, erotizada e sempre bela. Com isso, vendem-se revistas com informações de conteúdo duvidoso, veiculam-se fórmulas mágicas de rejuvenescimento, compostos químicos suspeitos para manter a forma física e psíquica, cirurgias plásticas pouco criteriosas e medicamentos para aumentar a potência sexual masculina. Isso ocorre em um cenário cultural em que se preconiza somente o novo e o belo. Aprende-se nas escolas o ciclo de vida, mas não a envelhecer. De repente, o espelho denuncia o que se temia: estar envelhecendo. (FERIANCIC, 2014, p.40).

Entretanto, é equivocado acreditar que o avanço da idade significa declínio progressivo da atividade sexual, idosos possuem toda capacidade de manter relações sexuais e de sentir prazer, mesmo com as alterações fisiológicas que decorrem do envelhecimento do corpo que reduzem essas sensações. Negar a existência da vida sexual das pessoas idosas contribui para a ausência de políticas de prevenção direcionadas para este público. As infecções sexualmente transmissíveis (IST's) entre idosos, particularmente o HIV/AIDS, têm crescido no mundo todo e é reforçado pela ideia de que idosos não fazem sexo e que na velhice o desejo sexual se converte em relações de amizade e na necessidade de companhia, porém, mesmo envelhecendo, muitas pessoas seguem mantendo vida sexual ativa, com desejos e prazeres, e não se veem como vulneráveis, têm amplo acesso a medicações para as disfunções eréteis, apresentam maior vulnerabilidade biológica às IST's.

No Brasil, a infecção por HIV cresceu significativamente entre os homens jovens (de 15 a 29 anos) e maduros /idosos (de 55 a 60 ou mais), na população feminina a infecção

teve crescimento somente entre a população idosa (60 anos ou mais) (BRASIL, 2018). O aumento das IST/AIDS entre a população idosa se apresenta como um desafio para as políticas públicas de saúde no país, e demanda estratégias que garantam o acesso à prevenção e a mudança do comportamento sexual de risco nesta parcela da população e revelam a fragilidade das políticas, ações e campanhas de prevenção, hoje, focadas quase que exclusivamente no público jovem, que precisam estimular pessoas idosas a fazer uso de preservativos e adotar um comportamento sexual seguro (BRITO *et al.*, 2016; ANDRADE *et al.*, 2017; AFONSO *et al.*, 2017).

Ser velho na sociedade contemporânea é lutar permanentemente para continuar sendo homem e resistir a um conjunto de opressões, como mecanismos institucionais visíveis que burocratizam a aposentadoria ou aprisionam idosos em espaços asilares, e, conseqüentemente, impossibilitam uma vida digna e o exercício pleno de sua cidadania; mecanismos psicológicos, que colocam os velhos na posição de tutelados, inviabiliza o diálogo entre as gerações e os levam a comportamentos repetitivos, a vida monótona e ao banimento e discriminação; mecanismos técnicos, como a necessidade de próteses ou recursos tecnológicos que permitam a execução de atividades de diária e vida cotidiana, e as dificuldades que se apresentam para aqueles que não dispõem de formas de adquiri-los e vivem em situação de precariedade; e por mecanismos científicos, que atestam a incompetência e incapacidade social do velho. (CHAUÍ, 1979 *apud* BOSI, 1994).

Que é, pois, ser velho na sociedade capitalista? É sobreviver. Sem projeto, impedido de lembrar e de ensinar, sofrendo as adversidades de um corpo que se desagrega à medida que a memória vai se tornando cada vez mais viva, a velhice, que não existe para si mas somente para o outro. E este outro é opressor. (CHAUÍ, 1979 *apud* BOSI, 1994)

Na sociedade capitalista, onde vive-se o primado da mercadoria sobre o homem, onde existe a necessidade de produzir cada vez mais e mais rápido, a idade gera desvalorização, o velho deixa de ser funcional, e, em momentos de recessão econômica, são discriminados e se veem obrigados a aceitar subempregos, se sujeitam em relações de trabalho precarizadas, jornadas pesadas e prejudiciais à sua saúde (BOSI, 1994)

A garantia de direitos das pessoas idosas e a oferta de políticas públicas que as tratem com dignidade tem sido um entrave para a promoção da qualidade de vida na velhice para os brasileiros. A situação é agravada quando se sustenta a visão da velhice baseada apenas em aspectos biológicos, como se o corpo envelhecido não fosse habitado por um sujeito-cidadão, e se envelhece em um país onde o envelhecimento populacional aprofundou as desigualdades sociais e hoje representam um enorme desafio para a sociedade na formulação, implementação e oferta de políticas públicas que atendam e protejam a pessoa idosa, promovam seus direitos, respeite suas necessidades e aspirações, tarefa que compete a todo cidadão (MEDEIROS; FEIJÓ, 2011)

Assim, é necessário refletir sobre o processo de envelhecimento da população brasileira, discutir o lugar do velho enquanto sujeito na sociedade brasileira, sua

participação nas relações intersubjetivas, suas necessidades (de afeto, atenção, segurança, autonomia, entre outros), reconhecendo-o como sujeito de desejos (inclusive sexuais), sem contudo, assumir uma perspectiva patologizante da velhice, centradas em perdas orgânicas, limitações ou no declínio do corpo. É necessário compreender como vivem os velhos brasileiros, em que condições, como constroem suas identidades, quais as possíveis restrições que a velhice e a sociedade lhes impõem, com seus preconceitos, com pouco caso, com heteronomia e eventual dependência, com perda de referências, abandono, que geram subjetividades, negações, baixa autoestima, limitam formas de realização pessoal e os relegam à solidão, angústia e depressão, indeterminação entre outros.

O processo de envelhecimento da população brasileira acarretará a necessidade de que haja, nas próximas décadas, uma grande mudança em nossa cultura, inovando na maneira como a sociedade tem encarado a velhice, e desencadeará uma renovação de conceitos e ações (ARRUDA, 2012). A longevidade, a velhice e o processo envelhecimento emergem como tema contemporâneo e, necessariamente, deve, ser objeto de preocupação da Psicologia Social brasileira, logo, é preciso refletir teórica e praticamente, sobre uma condição que é inerente ao corpo humano, produz subjetividades, e que se relaciona diretamente com os contextos sociais, culturais, econômicos e institucionais em que ocorre, com a oferta e acesso a políticas públicas específicas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Vanessa Lopes Munhoz *et al.* *Estruturando o trabalho de prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) em idosos: oficinas educativas.* Revista de Epidemiologia e Controle de Infecção, Santa Cruz do Sul, v. 5, n. 4, p. 206-208, out. 2015. ISSN 2238-3360. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/epidemiologia/article/view/6092/4636>>. Acesso em: 31 out. 2019. doi: <https://doi.org/10.17058/reci.v5i4.6092>.

ALCÂNTARA, Adriana de Oliveira. *Velhos institucionalizados e família: entre abafos e desabafos.* 2. ed. Campinas: Alínea, 2009.

ANDRADE, Juliane *et al.* *Vulnerabilidade de idosos a infecções sexualmente transmissíveis.* Acta Paul. enferm., São Paulo, v. 30, n. 1, p. 8-15, Jan. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002017000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso n 31 Oct. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0194201700003>.

ANTUNES, Arnaldo. *Envelhecer.* In: *lê, lê, lê.* Rio de Janeiro: Rosa Celeste, 2009.

ARRUDA, A. *Envelhecer: uma novidade?* In: TURA, L.F.R. & SILVA, A.O. *Envelhecimento e representações sociais.* Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembrança de velhos.* 19. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. *Manual de Enfrentamento à Violência Contra a Pessoa Idosa. É possível prevenir. É necessário superar.* /Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; Texto de Maria Cecília de Souza Minayo. - Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014.

BRASIL. *Departamento de Vigilância Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis do HIV/Aids e das Hepatites Virais.* Secretaria de Vigilância em Saúde - Ministério da Saúde. Boletim Epidemiológico - HIV Aids: Julho de 2017 a junho de 2018. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BRITO, Nívea Maria Izidro de *et al.* *Idosos, Infecções Sexualmente Transmissíveis e aids: conhecimentos e percepção de risco.* Abcs Health Sciences, [s.l.], v. 41, n. 3, p.140-145, 15 dez. 2016. NEPAS. Disponível em: < <https://www.portalnepas.org.br/abcs/shs/article/view/902>> Acesso em 28 oct 2019.

FERIANCIC, Marisa Margarete. *Sexualidade e velhice.* In: WAKSMAN, Renata Dejtiar; FARAH, Olga Guilhermina Dias (Org.). *Geriatría e gerontologia.* Barueri: Manole, 2014. p. 39-52.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais*. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 137p. Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf> > Acesso em out. 2019.

MEDEIROS, Suzana da A. Rocha; CARVALHO FEIJÓ, Maria das Candeias. *A sociedade histórica dos velhos e a conquista de direitos de cidadania*. Revista Kairós: Gerontologia, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 109-123, set. 2011. ISSN 2176-901X. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/6930>>. Acesso em: 31 out. 2019.

NERI, Anita Liberalasso. *Atitudes e Crenças sobre Velhice: análise de conteúdo de textos do jornal O Estado de São Paulo publicados entre 1995 e 2002*. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes et al (Org.). *As múltiplas faces da velhice no Brasil*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2015. Cap. 1. p. 13-54.

SANTOS, Sueli Souza dos (Org.). *Sexualidade: uma inscrição sem ponto final*. In: SANTOS, Sueli Souza dos; CARLOS, Sérgio Antônio. *Envelhecendo com apetite pela vida: interlocuções psicossociais*. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 2. p. 31-52. (Coleção Psicologia Social).

SAWAIA, Bader. *O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão*. In: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 6. p. 87-97.

VERAS, Maura. *Exclusão Social: um problema brasileiro de 500 anos*. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 2. p. 27-53.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. *Refletindo sobre a noção de exclusão*. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 17-28.

SUBJETIVAÇÃO, POLÍTICA E ESTADO NOS DISSENSOS SOBRE OS SENTIDOS DO PÚBLICO: NOTAS SOBRE O CASO DO IMESF NA CIDADE DE PORTO ALEGRE – RS

Frederico Viana Machado³⁵
Murilo Cavagnoli³⁶

INTRODUÇÃO

Discutiremos o cenário político atual considerando seus desdobramentos em certo modo de “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2009), que expressa dissensos em torno dos sentidos das políticas públicas e do trabalho nelas realizado. O conceito de partilha do sensível, de Jacques Rancière, se refere ao sistema de evidências sensíveis que configura e legitima formas de percepção e significação compartilhadas, caracterizando o *sensorium comum* de uma comunidade e servindo, por vezes, para a manutenção de desigualdades. Abordamos a configuração polêmica da partilha do sensível e as formas nela emergentes de subjetivação política, buscando, deste modo, visibilizar embates políticos e desentendimentos em torno das posições que podem ou não representar os interesses coletivos na gestão e nas ações das políticas públicas.

Ao movimento de estabilização de um modo de partilha do sensível que nos desiguala, amparado pela consolidação de certos vetores estéticos e simbólicos de subjetivação, tomados por naturais e percebidos por todos, Rancière (1996) dá o nome de “polícia”. A “política” emerge em contraposição à esta lógica policial, verificando a igualdade entre humanos e desestabilizando os consensos na partilha. Polícia e política, nesta perspectiva conceitual, caracterizam o “político”: processo ininterrupto de negociação, ruptura/estabilização de sentidos. A política é um processo de subjetivação que redimensiona o campo da experiência sensível, de modo que uma determinada identidade se desidentifique com a parte que lhe é(ra) atribuída. A subjetivação política é, deste modo, a percepção sensível de que uma determinada experiência não implica necessariamente em uma identidade, mas se encontra entre identidades que foram cindidas por um processo de subjetivação (MACHADO, 2013b). Para Rancière (1996), a política emerge em meio a configuração de cenas implicadas em dissensos mobilizados por ações e criações que rompem com o ordenamento estático e abrem o consensual ao encontro com existências e sentidos que o excedem, o perturbam e, por isso, tem potência para transformá-los.

³⁵ Doutor em Psicologia pela UFMG e Professor no bacharelado e Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da UFRGS – E-mail. frederico.viana@ufrgs.br

³⁶ Doutor em Psicologia pela UFSC e professor na Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó) – E-mail. murilocavagnoli@unochapeco.edu.br

Sustentados por este quadro conceitual, tomaremos por cena de dissenso o embate político no encontro entre duas posições discursivas³⁷, emergentes na cidade de Porto Alegre no ano de 2019, frente ao fechamento do Instituto Municipal de Estratégia de Saúde da Família (IMESF).

O IMESF é uma fundação pública de direito privado responsável por manter os serviços de Atenção Básica em Porto Alegre. Em setembro de 2019, o Supremo Tribunal Federal determinou o fechamento da fundação, por ferir princípios constitucionais que atestam sobre as competências públicas e privadas na prestação de serviços. Com esta medida, seriam demitidos mais de 1.800 trabalhadores da saúde, entre médicos, enfermeiros e agentes comunitários. O processo contra o IMESF foi iniciado por 17 entidades, sindicatos e associações que representam categorias de trabalhadores, em 2011, e foi movido pelo fato de que os serviços de saúde só podem ser repassados a entidades da sociedade civil de maneira complementar. A prefeitura, entretanto, além de atribuir aos sindicatos a responsabilidade, aproveitando-se desta situação, planeja substituir a mão de obra contratada por este instituto, pela terceirização completa através de Organizações Sociais (OS). As conhecidas OS, que são privadas, sem fins lucrativos, e recebem subvenção do Estado para prestar serviços de interesse público, trariam a privatização completa do funcionalismo público na atenção básica do município, precarizando os direitos trabalhistas e acabando com a estabilidade dos trabalhadores, uma importante característica do Estado Moderno, pois serve a garantir que as políticas públicas não sejam vulneráveis às mudanças de governo.

Se contrapõem de forma dissensual, de um lado, a prefeitura, que se vale de um discurso desqualificador dos funcionários públicos e enaltecendo a lógica privada. De outro, temos os trabalhadores que tratam de resistir a esta ofensiva por meio de ações coletivas em um contexto bastante desfavorável. Para marcar esta cena dissensual, analisaremos trechos de uma entrevista proferida pelo prefeito da cidade e uma postagem em rede social que viralizou entre os funcionários do IMESF. Estes elementos textuais expressam posições conflituosas de uma arena política que vai além do contexto local, encontrando intertextualidade com discursos nacionais e internacionais. Esta breve análise sobre estes discursos é uma tentativa de compreensão da complexidade do cenário atual, permitindo entrever tensionamentos que expõem movimentos de captura neoliberal das políticas públicas e da noção de “público” como um todo.

A análise apresentada considera que a mobilização de formas de controle social e articulações dos movimentos sociais, bem como os encontros entre usuários e trabalhadores nas ações cotidianas dos distintos setores das Políticas Públicas, podem constituir práticas de enfrentamento que mobilizam processos de resistência às lógicas hegemônicas e podem vir a serem partilhadas como mobilizadoras de processos de subjetivação política. A discussão sobre subjetivação política, no cenário de retrocessos que vivemos nas Políticas Públicas, interroga as relações entre Estado e sociedade, para pensar o campo institucional e a noção de democracia.

³⁷ Neste texto trabalharemos com a noção de discurso apresentada por Fairclough (2001).

Autores como Ortiz (2005), Tejerina (2005), Creveld (2004), entre diversos outros, discutem este contexto buscando nomear e caracterizar o que compreendem como a “Crise do Estado Moderno”, ou “Crise do modelo Estado-Nação” (Eder, 2003). Entre uma infinidade de questões políticas e teóricas, a crise do Estado coloca dificuldades para pensarmos o cotidiano das instituições governamentais e suas políticas públicas em termos propriamente políticos, em outras palavras, a partir de princípios que não estejam limitados por uma perspectiva técnico-administrativa de gestão do Estado (Abad & Cantarelli, 2013). Este contexto dificulta a nomeação e, sobretudo, a legitimação das disputas políticas no interior do Estado, que deve se pautar, na perspectiva defendida pela gestão municipal, apenas pela gestão técnica e eficaz dos serviços, para cidadãos que passam a ser vistos como consumidores.

Para enfrentar estas questões no contexto das políticas públicas, o Estado deve ser considerado como espaço de relações sociais, de conflitos e consensos que respondem a características localizadas e singulares, mas que estão atravessadas por lógicas institucionais hegemônicas. Como argumentamos em trabalhos anteriores (MACHADO, 2013; 2014), estudar as dinâmicas sociais e os discursos estabelecidos entre atores nos espaços estatais requer abordar o Estado como um espaço de interações sociais concretas, considerando os aspectos estruturais das políticas públicas e órgãos governamentais – como orçamentos, conflitos de interesses e correlações de força, fluxos institucionais, precariedades dos estabelecimentos, entre outros elementos – e também os aspectos subjetivos presentes no âmbito governamental – tais como os sentimentos de pertencimento geradores de identidades coletivas, os processos de subjetivação política e a produção de significados que atravessam a formação de discursos sobre a democracia, a política e, sobretudo, sobre o que significa “estar” no Estado (ABAD & CANTARELLI, 2013). Nossa leitura da partilha do sensível situa tais conflitos em meio a emergência de distintas percepções que evidenciam sentidos dissensuais atribuídos ao público e ao privado, ao estado e ao capital.

COMPOSIÇÃO DA CENA: DISSENSOS NA PRIVATIZAÇÃO EM MASSA DA ATENÇÃO BÁSICA EM PORTO ALEGRE

Em meio à crise instalada com o indicativo de fechamento do IMESF, as autoridades públicas trataram de responder ao contexto com argumentos pautados pela valorização do privado, pela desqualificação do Sistema Único de Saúde (SUS) e de seus trabalhadores. “Fazer do limão uma limonada” foi a expressão utilizada para a recriação da estrutura de gestão dos serviços por meio de OS. Deste modo, a ação movida pelos sindicatos produziu um contexto que favoreceu o movimento de privatização das políticas públicas. Em entrevista ao programa Esfera Pública, da Rádio Guaíba, no dia 11 de outubro, o prefeito Nelson Marchezan Júnior, filiado ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), proferiu frases que caracterizam o discurso privatista e que concebe o estado como uma entidade meramente administrativa. Enquanto do lado de fora do estúdio um grupo de trabalhadores protestava, aos gritos de “Fora Marchezan”, ao vivo no programa de rádio o prefeito anunciou seu plano de contratualização de entidades filantrópicas:

A minha pergunta é: quem dos ouvintes aqui quer ser atendido por um médico concursado do SUS? Ou quer ir no Moinhos de Ventos³⁸, na Santa Casa? (...) Padrão de qualidade Moinhos de Vento (...) como alguém pode ser contra isso? (...) Vamos pagar por desempenho, por qualidade de atendimento. (...) Este é o caminho mais moderno, e que vai gerar qualidade para a Saúde Pública de Porto Alegre”.

Os trechos recortados acima são bastante reveladores do discurso privatista e tecnicista sobre o público e sobre o Estado. Quando questionado sobre a precarização da oferta de serviços de saúde na Atenção Básica, em função do fechamento do IMESF, o prefeito posiciona-se pondo em dúvida a capacidade e a qualidade da oferta de serviços do próprio SUS. Após questionar a estrutura física das unidades de saúde, dirige críticas à qualidade dos serviços prestados por médicos e outros profissionais, servidores da saúde pública. É apresentada a reformulação do modelo de atenção, com a contratação de OS, como solução para a má qualidade dos serviços, reafirmando a desqualificação do trabalho prestado pelos funcionários públicos. Para justificar a nova estratégia de gestão, o prefeito defende o “Padrão de qualidade Moinhos de Vento”, associado a possibilidade de “formatar as equipes de saúde como equipes que são monitoradas, com padrão de qualidade” e “remuneração variável por rendimento”. A associação entre privatização da saúde, qualidade e eficiência, no discurso do gestor, assume ares de inexorabilidade, já que este é “o caminho mais moderno e que vai gerar qualidade para a Saúde pública de Porto Alegre”.

A proposta de privatização, que aí se enuncia, ignora as formas instituídas pela Constituição Federal de 1988, pelas leis 8080/90 e 8142/90 e por uma série de normas operacionais posteriores que regulam distribuição de recursos, organização e controle social do SUS. Por exemplo, focar na remuneração por procedimentos executados (como era feito antes do SUS, vale lembrar), ignora as diretrizes criadas para favorecer a prevenção, promoção, monitoramento de indicadores, ações intersetoriais em saúde etc. Além disto, não há evidências de que esta estratégia melhore a eficiência dos serviços. Como argumenta Miranda (2019),

não há evidências consistentes acerca de efetividade ou eficiência que amparem as alternativas de empresariamento estatal (mudança de estabelecimentos da égide do Direito Público para o Privado), de agenciamento empresarial (contratação de “Organizações Sociais” e congêneres) ou de “terceirizações” etc. (...) Particularmente no Brasil, as experiências de agenciamento empresarial de estabelecimentos e serviços do Sistema Único de Saúde (SUS) têm demonstrado mais a negligência governamental em termos de “contratualização” e de controle, do que a melhor eficiência na gestão de recursos públicos ou a melhor efetividade na melhoria assistencial e do estado de saúde de populações (Miranda, 2019).

Quando questionado sobre os protestos dos servidores da saúde, que mobilizaram paralisação em suas atividades como ato político, o prefeito afirma que “a população

³⁸ Refere-se ao Hospital Moinhos de Vento, de alto luxo e situado em um bairro nobre de Porto Alegre.

não tem nada a ver com a decisão do STF”, desqualificando o próprio direito de greve. Reforça esta desqualificação rebaixando a força de trabalho do serviço público ao dizer que “um médico que se ele não for [trabalhar], não vai ter nenhuma consequência, um enfermeiro que se ele não for [trabalhar], não vai ter nenhuma consequência”, e ainda, afirmando que esses trabalhadores, no novo sistema, “vão ter que trabalhar”. Argumenta ainda, sobre os profissionais, que “aqueles que trabalharem mais, eu posso garantir, vão ter uma remuneração melhor do que tem hoje”.

Em primeiro lugar, este discurso é falacioso, pois terceirizações e flexibilizações trabalhistas tendem a precarizar as condições de trabalho e, muitas vezes, reduzir a remuneração. Em segundo lugar, ao atentar contra a integridade dos trabalhadores, se apoia em percepções compartilhadas pela população de desvalorização do funcionário público em um sistema discursivo que, apesar de não ter evidências que o apoiem, favorecem os setores que com ele lucram.

Outra frase chama bastante atenção: “queremos levar o Moinhos de Vento, o Mãe de Deus, a Santa Casa³⁹ e o Cardiologia para as vilas”. Esta frase se apoia na redução da desigualdade à uma questão técnica, de gestão dos recursos. Ignorando o subfinanciamento dos serviços públicos e as inúmeras precariedades existentes devido à pobreza, o prefeito afirma ser possível eliminar a desigualdade na qualidade do serviço prestado – entre um Hospital de Luxo e um serviço de saúde presente nas vilas da cidade – por meio de questões técnicas, que não são possíveis por conta da lógica pública.

Os pontos centrais deste discurso encontram amparo em consensos próprios a uma partilha do sensível e têm facilitado o desmonte das políticas públicas, na medida em que a *aisthesis* comum invisibiliza ou desqualifica os conflitos e desentendimentos que defendem a igualdade. A instauração de uma partilha entre parcelas da população, consideradas distintas em seu modo de vida e demandas, expõem uma naturalização de lugares desiguais, que são traduzidos como diferenças capazes de serem superadas por meio de mudanças meramente técnicas, no caso, emulando procedimentos que reproduzam a “eficácia” e “padrão de qualidade” dos serviços prestados aos “ricos”. Temos uma formação discursiva que conecta a noção de público à ineficiência e de “privado” à qualidade e gestão técnica, operação determinante para a tradução das desigualdades em diferenças.

Toma forma um movimento que privatiza os sentidos das instituições, do público e das questões sociais, oferecendo, além de estratégias sutis de ordenamento dos corpos, vetores de subjetivação que legitimam a percepção do fracasso de lógicas comunitárias, ressaltando o mercado e a individualidade. A pergunta feita pelo gestor durante a entrevista fomenta tal modulação das subjetividades: “Quem dos ouvintes aqui quer ser atendido por um médico concursado do SUS?” A desqualificação da palavra e da ação dos trabalhadores e da estrutura do sistema de saúde, marca a posição discursiva e racionalidade pautada na produtividade, na meritocracia, no higienismo

³⁹ Três hospitais privados de Porto Alegre.

e no tecnicismo, voltada a garantir uma configuração estatal coerente com interesses conservadores e demandas do mercado financeiro. O funcionário público se torna alvo deste discurso, como aquele personagem que não “quer trabalhar”, “trabalha mal”, “busca a mamata”. Conseqüentemente, greves e estratégias coletivas de enfrentamento ou mesmo os argumentos contrários a esta lógica passam a ser vistos como antagônicos aos interesses da população.

Em resposta a este contexto, em defesa dos mais de 1800 empregos em risco, mas também dos serviços públicos e contra a mercadorização de mais este setor das políticas públicas, uma das ações dos trabalhadores foi uma postagem em corrente que circulou nas redes sociais:

Sou funcionária de uma Fundação pública extinta, preciso do meu salário para sobreviver. Ninguém me deu vaga no serviço público, não fui eleita ou indicada POLITICAMENTE por ninguém; trabalho com dedicação; não possuo estabilidade, meu contrato é regido pela CLT, atuo com independência, princípios morais, éticos, e legais de acordo com a Constituição Federal. O desconto para a Previdência (aposentadoria INSS) já vem descontado do meu salário. Concurso público é para todos, qualquer um de nós pode participar e basta ser aprovado. É INJUSTO e COVARDE ver campanha na mídia desmoralizando os servidores públicos, estáveis ou não. Se o governo está em crise, a culpa não é de quem estudou e foi aprovado em concurso público. NÃO SONEGO IMPOSTOS. A crise nas finanças públicas é resultado de corrupção, renúncias fiscais, inadimplência dos grandes devedores, uso indevido da finalidade e má administração dos recursos públicos. Não se deixe enganar! A crise econômica é política, a falta de acesso à saúde, ao ensino e a segurança pública e aos demais serviços por parte da população NÃO É CULPA dos servidores públicos. Nós trabalhamos com empenho e dedicação e muitas vezes sem condições, inclusive com falta de material de trabalho, falta de funcionários e mesmo assim, nos desdobramos e trabalhamos até a exaustão. Há uma política de desmonte por parte do próprio governo, em alguns setores públicos, para ludibriar a população e fazer crer que não funciona. E o pior, grandes empresas e bancos sonégam impostos e têm suas dívidas perdoadas. Isso sim é um ABSURDO!!!! Colega servidor(a), ativo ou inativo, copie, edite, e se achar que estamos precisando de união, repasse!

Este texto nos mostra uma resposta dos trabalhadores ao ataque à imagem do funcionário público e sua responsabilização pela má qualidade dos serviços públicos. Busca ampliar as variáveis em jogo na disputa pela forma de gestão dos serviços públicos, incluindo interesses e irregularidades que não constam no discurso do prefeito. Além disso, ao aproximar o servidor do cidadão que paga impostos e tem seu contrato regido pela CLT, ainda diferencia seu cargo, atribuído por concurso, dos cargos de indicação política. Ao mesmo tempo em que afirmam que a crise econômica é política, abrindo espaço para a radicalização do dissenso, busca se separar da “política”, neste sentido negativo atribuído a ela pelo senso comum. Esse movimento discursivo reafirma o lugar do funcionário público como responsável por proteger as políticas de Estado das mudanças de governo.

A subjetivação política envolve uma enunciação que implica estar entre identidades. Neste trecho analisado, há a negação de uma atribuição identitária, muitas vezes respaldada na partilha do sensível, de desmoralização do funcionário público e, em um mesmo movimento, é afirmada a identidade constitutiva da função pública no âmbito do Estado Moderno, como aquela identidade que se quer partilhar. Desse modo, temos um processo de subjetivação que se configura de forma dissensual e emaranhado à lógica estatal, pautado pela lógica policial, uma vez que afirma regras explícitas na constituição, mas que alarga a percepção sensível das possibilidades de significação do conflito estabelecido.

O encontro entre os discursos do gestor e dos trabalhadores traz elementos para compreender a distribuição consensual de lugares e o rearranjo de formas de identificação em meio a dissensos, ao colocar em atrito uma função – trabalhar nas políticas públicas – e o status a ela associado – um trabalhador desqualificado/desmoralizado ou um agente da cidadania. A desqualificação do público, colada à invisibilização das questões sociais e à percepção, vulgarizada no senso comum sobre o funcionário público corrupto, acomodado e incompetente, pressiona para que a voz dos trabalhadores seja apreendida como ruído, desprovida de legitimidade.

Além dos riscos de sucateamento e fragilização dos serviços públicos, este contexto tem provocado muito sofrimento para os atores envolvidos. Muitos trabalhadores já perderam seus empregos, outros podem ser demitidos a qualquer momento, sem saber como se desenrolará este processo e qual será a resposta institucional. A retirada de um direito, a estabilidade no cargo, que lhes parecia garantido, está produzindo indignação, insegurança, sentimento de impotência e se soma à tristeza de ver se desmanchar os princípios do SUS que mobilizam os afetos e a motivação dos trabalhadores da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nada no horizonte político nos garante que o dissenso em questão produzirá algum alargamento político do sensível compartilhado, de forma que a política possa ampliar a legitimidade dos trabalhadores e dos funcionários públicos, em defesa dos direitos sociais. Ao contrário, a atual conjuntura, marcada por ameaças e produção de inimigos, produz uma

intensificação do antagonismo, da máxima vigilância, da suspensão/abdição de direitos e garantias em nome da proteção contra essas ameaças intangíveis e da rapidez na arrematação de defesas contra o outro, mesmo que ao custo do fogo amigo, da generalização da desconfiança, do medo e da agressividade reativa, dos danos colaterais (BURITY, 2018, p. 26).

O funcionário público, no contexto analisado, se encontra nesta disputa, entre aquele que ameaça, por ser atribuída a ele a responsabilidade pela crise econômica, e aquele que defende as políticas de estado contra as ofensivas privatizantes que se alternam com as trocas de governos. O dano, evidente no encontro entre as posições

da trabalhadora e do gestor, evidencia a condição paradoxal da política, “em que toda legitimidade se confronta com a ausência de legitimidade última, com a contingência igualitária que sustenta a própria contingência não igualitária” (RANCIÈRE, 2015, p.119).

Em uma sociedade democrática, o Estado deve investir suas forças em criar estruturas institucionais e de participação que promovam experiências de liberdade e igualdade (SAFATLE, 2010). Frente a transformações no campo político contemporâneo, destaca-se a força de estratégias populistas na configuração do comum, que tem enfraquecido a lógica democrática: “a estratégia gira em torno de quem é capaz de constituir o ‘povo’ como ator político e, com isso, designar quem está fora do “povo” como enunciador” (SAFATLE, 2017, p.04). A divisão e a desqualificação das vozes dos trabalhadores das políticas públicas, neste sentido, reforçam a percepção compartilhada de uma ausência de legitimidade para representar, a partir da posição estatal, os interesses do povo. Para Rancière (1996), o litígio, necessário à produção da política e à resistência frente a tal desqualificação, diz respeito a negociação dos sentidos do próprio objeto em questão e das partes que pretendem nomeá-lo. A política emerge quando se criam “casos de litígio mediante a demonstração, sob tal ou qual especificação, da diferença entre o povo e ele mesmo” (RANCIÈRE, 1996).

As ações coletivas dos trabalhadores apostam nas possibilidades de que o trabalho dirigido aos destinatários das políticas públicas seja compreendido como elemento constitutivo do comum, com institucionalidade que resista ao desmonte do Estado. Tomam forma vetores estéticos e simbólicos de subjetivação política, amalgamados à visibilização de um excedente à figura do trabalhador apresentada pelo prefeito, mobilizando a instalação de dissensos sobre o ordenamento do social que evoquem identificação dos setores populares pela verificação da igualdade (RANCIÈRE, 2014). Frente a ambiguidade constitutiva da partilha do sensível, somos convocados a pensar sobre as políticas públicas considerando a experiência política em sua radicalidade ontológica (MACHADO & COSTA, 2016), como forma de refletir, ao mesmo tempo, sobre o arcabouço institucional, e sobre a necessidade de expansão do político e do reconhecimento dos novos sujeitos da política.

REFERÊNCIAS

- ABAD, S. & CANTARELLI, M. (2013). *Habitar el Estado: Pensamiento estatal em tiempos a-estatales*. Buenos Aires: Hidra.
- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.
- BRASIL (1990). *Lei 8080, de 19 de setembro de 1990* que Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes, e dá outras providências. Diário Oficial da união. Brasília.
- BRASIL (1990) *Lei nº 8142, de 28 de dezembro de 1990*. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 dez.
- BURITY, J. (2018). *A onda conservadora na política brasileira traz o fundamentalismo ao poder?* In ALMEIDA, R. & TONIOL, R. (ORGs). *Conservadorismos, Fascismos e Fundamentalismos - Análises Conjunturais*. Campinas: Editora da Unicamp, 197p.
- CREVELD, M. (2004). *Ascensão e declínio do Estado*. São Paulo: Martin Fontes.
- EDER, K. (2003). *Identidades Coletivas e Mobilização de Identidades*. In. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 18 nº. 53 outubro.
- FAIRCLOUGH, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília.
- MACHADO, F. (2013). *Do Estatal à Política: uma análise psicopolítica das relações entre o Estado e os movimentos de juventude e LGBT no Brasil (2003-2010)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais.
- MACHADO, F. V.. *Subjetivação Política e Identidade: Contribuições de Jacques Rancière para a Psicologia Política*. *Revista de Psicologia Política*, v. 13, p. 261-280, 2013b.
- MACHADO, F. V. *Analisando as fronteiras entre o Estado e os Movimentos Sociais: considerações teórico-metodológicas*. In: Lima, Aluísio Ferreira de & Lara Junior, Nadir (Org.). 1ed. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 139-164.
- MACHADO, F. V.; COSTA, F. A.. *Ontologia Negativa e o Político: contribuições para a Psicologia Política*. In: Domenico Uhng Hur; Fernando Lacerda Júnior. (Org.). *Psicologia Política Crítica: Insurgências na América Latina*. 1a ed. Campinas: Alínea, 2016, v., p. 65-80.

MIRANDA, A. *Dissolução do Instituto Municipal de Estratégia de Saúde da Família: a saída é pela via pública, não por atalhos privados* (por Alcides Miranda). In Sul 21, 18 de Setembro de 2019. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2019/09/dissolucao-do-instituto-municipal-de-estrategia-de-saude-da-familia-a-saida-e-pela-via-publica-nao-por-atalhos-privativos-por-alcides-miranda>

ORTIZ, R. (2006). *Mundialização: Saberes e Crenças*. São Paulo: Brasiliense.

PASSOS, E. (2013). *Quando o grupo é a afirmação de um paradoxo*. In: BARROS, R.B. (2013) Grupo: afirmação de um simulacro. Ed. Sulina/UFRGS, Porto Alegre, 3ª edição.

RANCIÈRE, J. (1996). *O Desentendimento: política e filosofia*. São Paulo (SP): Ed. 34. 1996.

_____. (2009). *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental org. _____ (2006). *Política, policia, democracia*. Santiago: LOM Ediciones.

_____. (2014) *El método de la igualdad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

_____. (2015). *O ódio à democracia*. Boitempo Editorial.

SAFATLE, V. (2010). *Fetichismo: colonizar o outro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SAFATLE, V. (2017). *Os Fins da Democracia*. São Paulo, SP. Revista Cult, ed. 230, 6 de dezembro.

TEJERINA, B. (2005). *Movimientos sociales, espacio público y ciudadanía: los caminos de la utopia*. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 72, p. 67-97, Out.

SEÇÃO 3

A TERRA E OS TERRITÓRIOS

ACIDENTE DE MOTOR DE BARCO COM ESCALPELAMENTO NOS RIOS DA AMAZÔNIA: PSICOLOGIA, DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Crissia Roberta Pontes Cruz⁴⁰
Ana Carolina Araújo de Almeida Lins⁴¹

Na região amazônica, além de suas metrópoles, há formas específicas de organização social, pequenas cidades e vilarejos que se constroem entorno dos rios, cuja população é conhecida como ribeirinha, pois não apenas vive às margens dos rios, mas estes são parte ativa de seu cotidiano. São, portanto, elemento central dessa forma de organização social, como referido por Oliveira (2006, p. 27): “a vida nas e das cidades amazônicas está ligada ao rio e à floresta”. Para Guimarães e Bichara (2012), o rio funciona para o ribeirinho como seu principal elemento de interação e sociabilidade, na forma como se relaciona com a natureza, mas também na forma como estabelece as relações entre seus habitantes e com as comunidades próximas e distantes.

Os barcos estão, portanto, inseridos de forma significativa no cotidiano destas populações, sendo seu principal veículo de deslocamento para pequenas distâncias - percursos rotineiros, tais como escola, trabalho, compras etc. -, e para viagens mais distantes, para os centros urbanos. Algumas dessas embarcações, porém, apresentam uma peculiaridade. De acordo com Guimarães e Bichara (2012), a partir da segunda metade do século XX os barcos à vela e remo passaram a ser substituídos por barcos com motor, sendo alguns deles – considerados como embarcações clandestinas – com motor artesanal produzido pela própria comunidade. Esses motores possuem um eixo rotacional que produz uma camada de vácuo ao seu redor, atraindo qualquer coisa próxima para dentro do seu campo de rotação.

É nesse contexto que acontece um acidente que há décadas tem marcado os rios da Amazônia: o escalpelamento. Este acidente é caracterizado no Plano Estadual de Enfrentamento aos Acidentes de Motor com Escalpelamento (2017/2018) pelo enrolar dos cabelos no eixo de motor em funcionamento e descoberto, o que acarreta o arranque abrupto do couro cabeludo (total ou parcialmente), e pode provocar ainda a lesão e comprometimento do pavilhão auricular, das sobrancelhas e da face. As principais vítimas desse tipo de acidente são mulheres e crianças.

⁴⁰ Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPA) e Pós-Graduada em Atenção à Saúde da Mulher e da Criança (UEPA/FSCMP). – E-mail. crissiacruz@yahoo.com.br.

⁴¹ Psicóloga pela Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCMPA), mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPA) e professora no Centro Universitário Metropolitano da Amazônia (UNIFAMAZ) – E-mail. anacarolina.lins@gmail.com.

O estado do Pará, uma unidade federativa situada na Amazônia brasileira, possui 144 municípios, dos quais 72 possuem influência hidrográfica. Um território entrecortado e composto por rios, com graves índices de ocorrência desse acidente. As estatísticas no Pará indicam o registro de 430 acidentes com escalpelamento no período de 1980 a 2018, cuja distribuição geográfica é a seguinte: Municípios do Marajó, da Região Metropolitana, Região Nordeste, região do Baixo Tocantins e Tapajós. Contudo, em virtude da peculiaridade geográfica da região, do difícil acesso às localidades, dentre outros fatores, é possível que o número de acidentes seja maior do que o apresentado nos registros oficiais (SANTOS, 2017).

Faz-se importante notar que se trata de um acidente cujos únicos registros de ocorrência são na Amazônia, de modo que, ao mesmo tempo em que se configura como um desafio para o Estado na construção de políticas públicas de assistência às vítimas e de prevenção ao acidente, é também um desafio para a sociedade amazônica de conquistar o reconhecimento do próprio Estado sobre essa problemática, uma vez que se trata de uma demanda nortista, ribeirinha, uma região que, historicamente, vem sendo negligenciada pelo poder público. Assim, nota-se que o acidente de motor de barco com escalpelamento apresenta peculiaridades e marcadores sócio-históricos que não podem ser desconsiderados em uma análise crítica sobre essa realidade.

Além de ser um acidente caracteristicamente amazônico, o fato de as principais pessoas afetadas serem mulheres e crianças evidencia que questões de gênero precisam compor a análise sobre a ocorrência dos acidentes e da forma como a assistência às vítimas se estrutura. Deste modo, o olhar interseccional configura-se como uma ferramenta importante diante do acidente com escalpelamento, por possibilitar uma análise que abrange gênero, raça, classe, território e religião.

Em relação a ocorrência do acidente faz-se necessário reconhecer que essas mulheres e crianças afetadas são amazônicas, ribeirinhas e cujos longos cabelos são marcas de vaidade e feminilidade nesse contexto. No entanto, colocar apenas nos cabelos compridos (característico da origem indígena, além da forte influência religiosa cristã que tem alcançado mesmo as comunidades consideradas, em um pensamento centrado nas metrópoles, como distantes) a responsabilidade pela ocorrência do acidente seria simplificar a questão e ainda mais grave: culpabilizar a vítima.

Para além de um reducionista processo de culpabilização das vítimas e suas famílias, faz-se importante compreender também a dinâmica em torno das embarcações na região norte, bem como os papéis desempenhados por essa população no barco. Há lugares designados para as mulheres e as crianças nessas embarcações, como a retirada de água do barco, e lugares designados aos homens, geralmente como pilotos. Faz-se aqui uma ressalva: ao considerar que há papéis estabelecidos para homens, mulheres e crianças nas embarcações não se propõe que estes são lugares estanques e essencializados nesses corpos; sabe-se inclusive que esses papéis vêm sofrendo mudanças no cenário ribeirinho. Deste modo, faz-se necessário que as estratégias de prevenção ao acidente abranjam a complexidade do evento e dessa população.

O acidente de motor de barco com escalpelamento implica em diversas e graves sequelas físicas e psicológicas na vida das pessoas por ele afetadas. O arranque abrupto total ou parcial do couro cabeludo, somado a possibilidade de lesões na face, sobrancelhas, região cervical e pavilhão auricular, além do risco de Traumatismo Crânio Encefálico (TCE), acarreta a necessidade de internação hospitalar imediata após a ocorrência do acidente, para estabilização clínica da paciente, garantindo assim a manutenção de sua vida.

Este primeiro atendimento de Urgência e Emergência pode ser realizado em um dos Hospitais Regionais mais próximos do município em que ocorreu o acidente, ou em um dos Prontos-socorros da capital paraense (Belém), ou ainda no Hospital Metropolitano de Urgência e Emergência (HMUE), também localizado na Grande Belém, no município de Ananindeua.

Após a estabilização clínica e afastado o risco de morte, a pessoa afetada pelo acidente é encaminhada para a Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCMP) – hospital de referência nessa assistência –, via remoção aérea, fluvial ou terrestre, para que então se iniciem os tratamentos necessários. É previsto que essa assistência funcione pautada na Integralidade, com uma equipe multidisciplinar composta por profissionais da Medicina, Enfermagem, Psicologia, Serviço Social, Pedagogia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição, Fonoaudiologia e pessoal de apoio.

A Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCMP) é uma instituição hospitalar secular, localizada na capital do estado do Pará, no município de Belém. Tem como missão prestar assistência à saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), atuando como hospital geral de ensino e de referência na atenção integral à saúde da mulher e da criança, articulada com as políticas públicas e em parceria com a sociedade civil (Planejamento Estratégico da FSCMP/2007).

Dessa forma, tendo em vista a necessidade de assistência integral a essa demanda de atendimento às vítimas de acidente de motor de barco com escalpelamento, a Fundação Santa Casa criou o PAIVES (Programa de Atendimento Integral às Vítimas de Escalpelamento), que se propõe, entre outras coisas, a articular diversas instituições de assistência em saúde, em todas as esferas de atenção, garantindo assim a integralidade das ações assistenciais direcionadas às vítimas de tal acidente, tão particular desta região do país, em um estado de grande extensão territorial, como é o Pará. O PAIVES então se firma como uma importante política de estado, que busca assegurar essa assistência integral, interdisciplinar e humanizada às vítimas de escalpelamento, nascendo nesse e para este contexto. (PARÁ, 2008).

O PAIVES se organiza em três nichos assistenciais: dois em regime de internação hospitalar e no Espaço Acolher. Os dois primeiros são a assistência na Clínica Pediátrica (para criança até doze 12 anos de idade) e os atendimentos na Clínica Cirúrgica (para adolescentes acima de 12 anos e adultos); o último refere-se à assistência prestada nessa estratégia de acolhimento denominada Espaço Acolher.

A Psicologia compõe a equipe técnica do PAIVES desde seu surgimento. No âmbito hospitalar, desde o início da internação é realizado acompanhamento psicológico com a paciente e acompanhante/familiares. Na primeira internação, a atuação junto a essas mulheres têm evidenciado que as principais demandas da paciente, nesse momento, referem-se à sobrevivência ao acidente. É um período de adaptação à rotina hospitalar, de realização das primeiras cirurgias, de começar a lidar com as dores físicas e emocionais do acidente. Várias outras internações são necessárias ao longo dos anos, visto que o tratamento pode se estender por mais de uma década.

Nessas internações subsequentes, outras demandas começam a comparecer, tais como as questões atreladas à feminilidade, autoestima, autoimagem, convívio social, impacto econômico, começam a comparecer, bem como as demais sequelas físicas deixadas pelo acidente. Ao mesmo tempo é notória a potência de vida que pulsa nessas mulheres que mostram a beleza e força de suas cicatrizes, evidenciando novas formas de feminilidade, de existir como mulher após o acidente que marca seus rostos e suas vidas. Nesse sentido, a atuação da psicologia no âmbito hospitalar visa acompanhar essas mulheres em seus processos de internação e ressignificação de cicatrizes, o que demanda do/a profissional um olhar que ultrapassa os muros do hospital e compreende o contexto social, histórico, político, de relações de gênero no qual a paciente está inserida

A assistência às pessoas afetadas pelo acidente de motor de barco com escalpelamento não se encerra na esfera hospitalar, tampouco a atuação da Psicologia. Como já mencionado anteriormente, o PAIVES prevê assistência integral e que ultrapassa os muros do hospital. Nesse sentido foi projetado o Espaço Acolher, uma casa que não apenas abriga as pacientes durante o tratamento, mas oferece também assistência multiprofissional e acompanhamento educacional através da classe hospitalar, ligada a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

No que se refere à atuação da Psicologia nesse espaço de acolhimento institucional, além do acompanhamento psicológico para as pacientes e seus acompanhantes, são realizadas diversas atividades em parceria com as demais categorias que compõe a equipe multiprofissional, bem como serviços oferecidos no Espaço, a fim de favorecer a inclusão social das mulheres e crianças afetadas, garantindo assim acesso a serviços de saúde e assistência social, através de um diálogo com a rede.

A criação de um espaço como este se fez necessário para garantir a permanência de tais pacientes na capital para continuidade dos tratamentos de longa duração, proporcionando a essas famílias, durante esse período, um ambiente o mais aproximado possível de um lar. A criação deste espaço de acolhimento fez-se importante ainda para atender a comumente precária situação socioeconômica dos residentes das áreas ribeirinhas, caracterizada por extrema pobreza, agravada quando da ocorrência de tais acidentes, dificultando então sua permanência na capital, local muitas vezes totalmente desconhecido e sem suporte social e familiar para essas mulheres e crianças.

A esse respeito, o mais recente Plano Estadual de Enfrentamento aos Acidentes de Motor com Escalpelamento elaborado pela Secretaria de Estado de Saúde Pública (SESPA), reconhece que a ocorrência deste acidente, além de comprometer a vida da paciente, gera impactos na dinâmica dessas famílias, e, portanto, deve-se levar em conta que o tratamento (doloroso e de longo prazo) é realizado exclusivamente em Belém (PARÁ, 2017/2018). No Plano Estadual de Enfrentamento aos Acidentes de Motor com Escalpelamento (2017/2018) é afirmado ainda que a prevenção aos acidentes tem sido o foco da abordagem empregada nas ações de todos os envolvidos com a problemática – governos, ONGS, Ministério Público, Defensoria da União, Marinha e sociedade civil.

Todavia, como ainda não se conseguiu erradicar o acidente, faz-se necessária as ações sistemáticas de fortalecimento da assistência às vítimas, no que o PAIVES tem sido de grande importância. Nesse contexto, avanços foram conquistados no estado do Pará, como a criação da Comissão Estadual de Enfrentamento aos Acidentes de Motor com Escalpelamento (CEEAE) que atua na construção e fortalecimento de estratégias de prevenção e enfrentamento ao acidente com escalpelamento. Essa Comissão está dentro da Coordenação Estadual de Mobilização Social, vinculada à Diretoria de Políticas de Atenção Integral à Saúde (DPAIS) da Secretaria de Estado de Saúde Pública (SESPA), o SUS.

Atualmente, a CEEAE é composta por 18 instituições como membros e 1 instituição na condição de colaboradora. Além de atuar nas esferas municipal e estadual, a Comissão é composta por essas diferentes entidades que, em conjunto, constroem as ações de enfrentamento ao escalpelamento, bem como trabalham em prol do aprimoramento da assistência às vítimas.

Dentre os recentes avanços conquistados pela CEEAE está o fim da exigência de legalização das embarcações para colocação da proteção do eixo do motor. Tal medida é fundamental e sinaliza mais um passo na direção da erradicação do escalpelamento, pois, muitas das embarcações ribeirinhas são clandestinas e podia haver certo receio dos barqueiros em sofrer alguma retaliação. Apesar dos avanços, a colocação da proteção dos eixos de motor ainda se configura como um desafio, visto que é difícil o acesso a diferentes localidades de nosso estado, bem como o mapeamento de todas as embarcações que necessitam de cobertura do eixo de motor, além das dificuldades de conscientização da população para a necessidade de cobertura desses motores já utilizados e a adoção de novos motores para as novas embarcações.

É interessante destacar ainda, como a atuação da Psicologia, através da participação do Conselho Regional de Psicologia (CRP-10) como membro constituinte da CEEAE, tem sido importante, pois muito se fala sobre o impacto psicológico do acidente, muitas vezes cristalizando as pessoas afetadas por ele em uma posição imobilizadora de vítima que também produz sofrimento. Nessa perspectiva, a atuação deste órgão que representa o fazer psicológico no país tem contribuições necessárias a fazer para que se avance mais na forma de compreender o acidente e conseqüentemente na elaboração de estratégias de prevenção e organização da assistência.

Dessa forma, a participação do CRP-10 como membro constituinte da CEEAE garante participação da psicologia nas tomadas de decisão, na construção de saberes e ações coletivas em saúde, atuando na garantia de direitos dessa população, bem como reafirma o compromisso ético político de uma Psicologia Social crítica pautada na defesa dos direitos sociais que, nesse contexto, precisa reconhecer as interseccionalidades que atravessam o acidente de motor de barco com escalpelamento.

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, A. G. M.; BICHARA, C. N. C. *O Processo de Construção de Políticas Públicas em Prol do Ribeirinho Vítima de Escalpelamento na Amazônia*. In: *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 1, p. 1-33, 2012.

OLIVEIRA, L. S. *Escalpelamento: Política Pública para a população invisível*. In: R. Defensoria Públ. União. Nº 9, p. 479-496, jan/dez. Brasília, DF, 2006.

PARÁ, Governo do Estado. *Guia Técnico do Programa de Atendimento Integral às Vítimas de Escalpelamento - PAIVES*. Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará, 2008.

PARÁ, Governo do Estado. *Plano estadual de enfrentamento dos acidentes de motor com escalpelamento*. Diretoria de Políticas de Atenção Integral à Saúde, 2017/2018.

SANTOS, L. M. *Prevenção para redução aos casos de acidentes com escalpelamento no estado do Pará através de ações públicas*. Tese. Universidade Internacional Três Fronteiras, Paraguai, 2017.

HABITANDO O CORPO E VIVENDO O TERRITÓRIO: DECOLONIALIDADE EM CONTEXTOS RURAIS

Saulo Luders Fernandes⁴²

Jader Ferreira Leite⁴³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca realizar reflexões iniciais sobre a expressão dos corpos em contextos rurais e a produção destas expressões na relação com o território. Partimos para a relação destas produções corpóreas ao território, pois entendemos que estas corporeidades não são produções abstratas e muito menos universais, mas habitam lugares que singularizam suas experiências enquanto corpos no mundo. Como aponta Fernandes (2014), para as populações camponesas e povos tradicionais o território é vivido e entendido enquanto instância produtiva dos modos de viver destes grupos. É nele que os sentidos sobre a realidade são forjados, que suas experiências coletivas são construídas e que seus corpos podem ser habitados: pela natureza, pelas cosmovisões, pela experiência coletiva, pela vida política, pelos conhecimentos tradicionais, pelas práticas cotidianas.

Para compreendermos estes corpos como produção na relação com o território, temos que realizar uma crítica inicial à psicologia, alinhados às reflexões de Silva (2017), ao afirmá-la enquanto uma ciência que se construiu historicamente de forma desterritorializada, na compreensão das experiências humanas como um constructo abstrato e universal suspenso da realidade a qual os sujeitos e coletivos vivem. Ou quando esteve territorializada o fez a partir da realidade eminentemente urbana no bojo da modernização e ancorada nos dilemas vividos por habitantes das grandes cidades.

Esta presunção universal e abstrata da psicologia apresenta-se de forma falaciosa quando adentramos as matrizes do pensamento psicológico e suas teorias clássicas, as quais apontam para um modelo de humano geopoliticamente localizado no hemisfério norte: de processos subjetivos constituídos em referências ao homem branco europeu. Portanto, estas teorias e matrizes de pensamento ao se pretenderem universais aliam-se a uma compreensão hegemônica moderna de humanidade, que tem nos ditames das hierarquias raciais e coloniais bases para sua formação (GUIMARÃES, 2017).

Dizemos, com isso, que as matrizes da psicologia moderna alicerçam parte de sua constituição em referências colonialistas. Referências estas que atuam de modo a colonizar

⁴² Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP) e professor no curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Campus Arapiraca. – E-mail. saupsico@gmail.com

⁴³ Doutor em Psicologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e professor associado do Departamento de Psicologia da UFRN. – E-mail. jaderfleite@gmail.com.

outras formas de ser e existir, ao exigir dos modos diversos de expressão subjetiva um mesmo lugar de produção hegemonicamente marcado por recortes raciais e de gênero subsumidos a supremacia branca e ao patriarcado colonizador. Como afirma Quijano (2014), a colonialidade expressa-se como uma continuidade dos processos coloniais de poder atualizados na realidade presente, a qual não se findou com a emancipação das colônias, mas aprofundou, aliado ao capital mundial, as relações de exploração, as hierarquias raciais e as opressões de gênero.

Ainda de acordo com Quijano (2014) a modernidade teve sua formação alicerçada às lógicas da colonialidade do poder, ambas constituem as faces de uma mesma moeda, na qual as racionalidades modernas balizam suas constituições por meio da hierarquizações raciais entre grupos étnicos, e com base nestas hierarquias produzem uma concepção de humanidade calcada em um único modelo de humano, o branco europeu, dito: civilizado, racional e superior, frente a outras tantas cosmovisões e humanidades afirmadas como primitivas, irracionais e inferiores. A produção do conceito de raça fará emergir, assim, corpos destituídos de humanidade, inferiorizados, ilegítimos, justificando, desse modo, as inúmeras e históricas práticas de exploração, aniquilamento e opressão como marca do projeto colonial.

Esta concepção humana presente no projeto político da modernidade, debatidos em tratados e discursos filosóficos, erige-se nas colônias por meio da violência, da morte e da exploração de um outro diferente, que ao não se encontrar como semelhante a este humano ocidental, pode e deve ser usurpado para a promoção da riqueza desta suposta humanidade (FANON, 1968). Assim, a humanidade afirmada na Europa é fruto do processo de negação e de desumanização de muitos povos que foram: submetidos a exploração colonial, desfigurados em suas formas e corpos e destituídos de suas verdades e conhecimentos em face de uma concepção epistêmica pretensiosamente universal e eurocentrada.

COLONIALIDADE DO PODER E A POLÍTICA DO OLHAR

Para Maldonado-Torres (2018), a colonialidade não vai atuar apenas nas produções políticas e econômicas do viver, mas sua racionalidade reverbera nos modos de ser, de como as pessoas vivenciam suas experiências no mundo; e nos modos de saber, nas formas como os sujeitos e coletivos, diante das experiências de violência colonial, conhecem a realidade que os cerca: “[...] a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2018, P. 42).

Neste sentido, para compreender a analítica da colonialidade é necessário nos debruçarmos de forma radical em três dimensões que configuram os processos de subjetivação coloniais: a) a colonialidade do poder, as lógicas políticas e econômicas de exploração das terras e dos corpos colonizados; b) a colonialidade do saber, a destituição do colonizado enquanto um sujeito capaz de conhecimento; c) a colonialidade do ser,

a captura dos modos de experienciar o tempo e o espaço específicos de cada grupo étnico, na tentativa de submissão do sentir, do ver e do viver suas experiências às lógicas de uma hegemonia branca ocidental.

Para Fanon (1968), esta experiência moderna/colonial de subjugação é aglutinada na vida e no corpo, do que ele vai chamar de: os condenados da terra. Os povos, os grupos e os coletivos que viveram o processo de colonização e experienciam no hoje os lastros de sua violência. Para Fanon (1968), o olhar branco ocidental atribui a estes povos o lugar dos condenados da terra. Construiu uma ficção histórica sobre a vida de outros que supostamente passam a existir após a descoberta de suas terras e com elas, eles enquanto objetos a serem conquistados e dominados. Como afirma Maldonado-Torres (2018), nesta ficção ocidental, aos condenados não cabe o conhecimento, pois estes são objetos também descobertos, como suas terras, sem história e sem vida, que devem aprender a viver com quem pretensiosamente lhe atribuiu um nome e um olhar. Um olhar autorreferente e eurocentrado que impossibilita a humanidade de quem é visto.

Este ato de denominar quem é o outro e lhe direcionar o olhar não é uma simples ação de atribuição de elementos ou característica, mas pode ser compreendido como um dos exercícios da dominação colonial que, ao olhar, esquadrinha, controla e delimita, por hierarquias raciais e de gênero, quem seria este outro. Como em *Robinson Crusoe*, de Defoe (2012), que ansiava em suas andanças na ilha onde naufragara a presença de outra pessoa, mas quando este encontro se torna possível, o outro é capturado aos olhos de Crusoe como objeto dócil e incapaz. Esta docilidade e incapacidade vai ser objetivada ao outro pelo nome que lhe foi atribuído, 'sexta-feira', em homenagem ao dia em que Crusoe o encontrou: "Primeiro, dei-lhe a saber que seu nome seria Sexta-Feira, o dia em que eu tinha salvado a sua vida; dei-lhe este nome em memória da data. Ensinei-lhe também a me chamar de "amo", dando a entender que era este o meu nome" (DEFOE, 2012, p. 177).

Em *Crusoe* fica nítido o exercício da colonialidade do olhar, no qual o outro é tornado objeto de captura, salvo das penúrias de um mundo incivilizado, e neste processo objetivado como aquele que pode ser nominado, manuseado e instrumentalizado aos mandos do amo. Há no ato de olhar, como afirma Ferreira e Hamlin (2010), a produção de uma cisão entre o sujeito e o objeto, a promoção de uma distância que dispõe o outro, agora objetificado, ao manejo dos conhecimentos de quem olha: "Ver, nesse contexto, significa a possibilidade de controlar. Ser visto significa a iminência de ser destruído – pois tornar-se objeto e ser destruído aqui significam a mesma coisa." (FERREIRA e HAMLIN, 2010, p. 816).

Esta política do olhar na colônia se expressa em uma política da guerra e da destruição, na qual o olhar branco eurocentrado reivindica para si a dignidade dos outros povos para que ele exista, na reificação de uma lógica colonialista que afirma: para que eu exista o outro deve morrer; ou para que eu exista o outro deve ser subjugado. Como afirma Dussel (1994, p. 08):

De todas maneras, ese Otro no fue “des-cubierto” como Otro, sino que fue “en-cubierto” como “lo Mismo” que Europa ya era desde siempre. De manera que 1492 será el momento del “nacimiento” de la Modernidad como concepto, el momento concreto del “origen” de un “mito” de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de “encubrimiento” de lo no-europeo.

A existência do branco ocidental, aliada às lógicas do capitalismo global, condiciona a sua ontologia à dominação do outro como coisa, mercadoria, objeto. Este processo subjetivo político está alicerçado na racionalidade histórica da conquista. Racionalidade esta que atua como um dos berços de produção das vidas latinoamericanas. Porém, este processo não se circunscreve apenas aos povos colonizados, ele é base formativa do próprio europeu, que funda sua ontologia na lógica da conquista. Tornar-se branco europeu é tornar-se um conquistador, que define a si pelo ato de violência sobre o outro. Violências estas que se estendem e reverberam historicamente em nosso cotidiano: na banalização da morte, na justificativa da tortura e na naturalização do estupro.

Diferente do pressuposto cartesiano moderno/colonial que supunha, nas metrópoles do velho mundo, a existência do sujeito pelo ato da razão, na famosa consideração filosófica “penso logo existo”, nas terras coloniais o dito é outro, o “ego” da razão é cambiado para o “ego” conquistador, “conquisto logo existo”:

La “Conquista” es un proceso militar, práctico, violento que incluye dialécticamente al Otro como “lo Mismo”. El Otro, en su distinción, es negado como Otro y es obligado, subsumido, alienado a incorporarse a la Totalidad dominadora como cosa, como instrumento, como oprimido, como “encomendado”, como “asalariado” (en las futuras haciendas), o como africano esclavo (en los ingenios de azúcar u otros productos tropicales). (DUSSEL, 1994, 41).

Assim, é por meio do exercício político do olhar objetificador e pela operação da conquista que os corpos colonizados passam a se constituir na modernidade/colonialidade. Porém, um olhar ambíguo que ora os veem como natureza imanente e potente, corpos idílicos perdidos no tempo; ora como obra inacabada, selvagem e incivilizada. Ambas as compreensões desumanizam e objetificam estes corpos, que vistos como parte da natureza, ou produtos de vidas irracionais, devem ser domesticados para que eles possam ascender ao progresso e a civilidade. Este papel falacioso e violento, na ficção ocidental, fica encarregado aos brancos, como sujeitos capazes de guiar a vida destes povos e etnias ao desejado projeto civilizatório.

Assim, a desumanização de negros e indígenas passa pela assimilação de seus corpos como parte da natureza, em um processo de animalização de suas vidas, na hipervalorização de suas capacidades físicas, bem como a hipersexualização de seus corpos (FANON, 2008). A animalização e a hipervalorização traz consigo, na concepção branco eurocêntrica, a incapacidade cognitiva destes povos de exercerem atividades intelectuais. Tal prerrogativa é balizada nas hierarquias raciais que justificam na modernidade/colonialidade a exploração e subjugação destes grupos para as tarefas braçais e trabalhos que requeiram força física.

O olhar objetificador faz parte do projeto civilizatório ocidental, que almeja a produção de corpos instrumentais destituídos de intelectos, perceptos e afectos. Corpos feitos mercadorias, utensílios à manutenção da ordem colonial e do capitalismo global. A esta compreensão de corpos instrumentais, Mbembe afirma (2014, p.76): “[...] o Negro é antes de tudo o resto um corpo – gigantesco e fantástico –, um membro, órgãos, uma cor, um odor, carne humana e carne animal, um conjunto inaudito de sensações.”. Um corpo inaudito é um corpo aparentemente sem memória, que é forjado em tentativas de nunca se ouvir soar, ou de nunca se ouvir falar. O corpo negro é um corpo presente, que está em todos os espaços, porém ocupando dentro do sistema moderno/colonial lugar de objeto, ou mesmo de uma aparição, que quando presente assombra e assusta, mas que ao mesmo tempo é destituída de sentidos, compreendida como sem razão e vista como não humana.

No processo de conquista dos territórios coloniais os corpos negros e indígenas não foram descobertos, mas foram encobertos (DUSSEL, 1994) pelo olhar da supremacia branca aliada às lógicas patriarcais, que buscaram marcar e desmembrar as vidas singulares e coletivas desses sujeitos e povos. Esses desmembramentos não se verteram apenas sobre os corpos dos colonizados, mas se acentuam pelos processos de desenraizamentos e deslocamentos forçado vividos: pela população negra, com a afrodiáspora africana, e pelos povos indígenas com a dominação e a expulsão das comunidades de seus territórios.

Trata-se de um ato de profunda violência, uma vez que para estes povos a vida coletiva na relação com o território é base para suas produções cotidianas, amparam a significação de si e suas concepções de ser sujeito no mundo. Deslocar forçadamente estes sujeitos é desfigurar seus corpos e suas vidas, que são significados na relação com a coletividade e germinado no vínculo com a terra e seu território. Este processo de expulsão, captura, sequestro e deslocamento produziu efeitos de uma desarticulação de seus próprios corpos, um despedaçamento de suas memórias, histórias e a fragmentação de seus conhecimentos.

Portanto, não estamos falando de corpos abstratos e cindidos da realidade em que habitam, mas de corpos que viveram o processo violento da conquista, que foram expulsos, ou obrigados a deixar suas terras e comunidades. Esta desvinculação da coletividade ao território gerou um esfacelamento de seus perceptos e afectos diante de outro mundo e realidade que lhe foi imposta. Esse fenômeno responde, em parte, pelo processo de avanço de inúmeras famílias de posseiros para a fronteira agrícola do Brasil, na medida em que eram expulsas de territórios já habitados pela ação brutal dos colonizadores sob a justificativa de povoamento do interior da colônia. Seu efeito, como ação de povoamento é, em grande medida, o extermínio de indígenas, posseiros, quilombolas.

A INSURGÊNCIA DO CORPO COMO TERRITÓRIO

Mesmo diante destas tentativas de desumanização, de desarticulação, de invisibilidade e de despedaçamento, os povos colonizados resistem aos alçozes da modernidade/colonialidade. Em nenhum momento desta história suas memórias foram apagadas, elas permanecem de forma insurgente nas vidas cotidianas e nos coletivos organizados em luta, que articulam, atualizam e corporificam suas experiências subversivas em vários momentos da história e no seu dia a dia.

No Brasil estas forças insurgentes são sinergias moventes de nossa história: nas lutas camponesas pelo direito à terra; nas insurreições quilombolas do passado e a reafirmação destes territórios no presente; na resistência indígena à opressão dos brancos e as lutas pela retomada de suas terras; na marcha das feministas negras, que denunciam a negligência dos direitos à população negra e afirmam seu lugar como protagonistas de seus processos políticos. Estas forças possibilitam uma subversão do olhar, como aponta Mbembe (2014), agora afirmando o branco como uma fantasia criada pelo ocidente, por meio dos processos de profunda exploração e violência estrutural sobre outros povos do mundo. O branco, ao olhar insurrecto, torna-se uma ficção moderna/colonial forjada pela violência ou “[...] como já dissera Aimé Césaire, uma propensão irracional para assassinar” (MBEMBE, 2014, p.87). Para Mbembe (2014), os povos colonizados nunca foram dominados, eles viveram e vivem condições de dominação, o que os fazem insurgentes e capazes de recriar suas vidas, de ocupar seus territórios e de habitar seus corpos.

Esta força insurgente é intensificada nas populações camponesas e tradicionais no encontro e na luta destes povos pela terra e pela autonomia do uso de seu território. A terra para estas comunidades torna-se um espaço de rearticulação das vidas e das memórias despedaçadas ao longo desta história de violência. Uma terra que ao ser reabitada física, simbólica e subjetivamente torna-se território de expressões e recriações políticas coletivas e singulares. Como afirma Silva (2017), o território é uma experiência concreta e cotidiana, não se apresenta como expressão abstrata de um lugar, mas um espaço usado e vivido que converge nele variados atores sociais.

Para as comunidades camponesas e os povos tradicionais a retomada, retorno e apropriação do território torna-se lugar de encontro entre eles como sujeitos políticos, como espaço capaz de fazer emergir suas histórias e memórias, mesmo diante das tentativas impostas por outros grupos destas reminiscências ao esquecimento. Elas são reativadas e ganham expressão vivas na experiência concreta, coletiva e cotidiana do território.

A terra retomada como luta política, tornada território coletivo de ocupação das vidas e das experiências, apresenta-se como um dispositivo potente de rearticulação dos corpos, não como expressão individualizada e cindida, mas como um território

ocupado e um corpo habitado. Habitar este corpo/território é povoar a si mesmo enquanto uma instância vivida com muitos outros entes: humanos, não humanos, espirituais, naturais e coletivos.

É a relação destas vidas ao território que permitem a produção do corpo como uma nova morada, um lugar vivente de afectos e perceptos que possibilitam a leitura de si, do outro e do lugar como parte de uma experiência de resistência entre corpos e afetações coletivas. Como afirma Galindo e Milioli (2017), o encontro com este território vivente possibilita a geração de afectos alegres capazes de potencializar esses corpos tomados como territórios e expressões de vidas insurrectas.

Estes corpos e as afirmações de suas potências propõem projetos de vidas para além do poder colonial, como afirma Maldonado-Torres (2018), como corpos abertos, que habitam as fronteiras entre a proposta imposta pelo poder colonial e os outros diversos modos de vida já presente e enraizados na América Latina. Corpos que vivem em mais de um mundo e por isso são capazes de narrar outras histórias e produzir um mundo no qual outros mundos e projetos de sociedade possam conviver, habitar e se expressar. Tem sido essa a perspectiva com que, por exemplo, mulheres negras têm discutido a proposta de um feminismo decolonial:

A decolonialidade requer um compromisso com o corpo como algo aberto, como uma zona de contato, como uma ponte e zona de fronteira que segundo Cherríe Moraga e Gloria Anzaldúa, aproximam um amplo número de mulheres negras que avançam em várias formas do que poderiam ser considerados feminismos decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 47).

Nas realidades camponesas, dos povos indígenas, quilombolas e das comunidades tradicionais, a construção de uma proposta decolonial, que luta contra as lógicas da colonialidade no momento presente produzem corpos abertos ao território, como espaço capaz de refazer e atualizar as lutas políticas históricas vividas por gerações. Há um campo de composição entre o corpo e o território que permite a estes povos e comunidades a retomada de suas reminiscências, e com elas a afirmação de suas histórias como corporificação das expressões de resistência. Expressões estas que se construíram historicamente na capacidade destes povos habitarem mundos dissonantes e fazer da fronteira lugar de criação coletiva contra a lógica colonial/moderna.

A composição entre corpo e território, produzida nos cotidianos destas comunidades, permite questionar as tentativas de colonização do pensamento propostas pela ficção branca colonial. Estes corpos experienciados como territórios vivos retiram do plano metafísico moderno/colonial a suposta subjetividade universal, agora corporificada em experiências de afirmação de vidas territorializadas.

Este ato de corporificação do território e de territorialização do corpo permite uma rearticulação de vidas e histórias que foram despedaçadas, mas que agora são vividas enquanto território incorporado. Este processo produz afetos capazes de recriar

as narrativas e histórias destes povos, bem como, criam alternativas para enfrentar os esquadrinhamentos, a morbidez e o automatismo impostos pela sociedade moderna/colonial. Como afirma Krenak (2019, p. 26):

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido do viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além de uma crítica a suspensão dos processos subjetivos ao território, ao falarmos das expressões dos corpos nos variados contextos rurais brasileiros, adentramos também a uma problemática moderno/colonial que se apresenta também à psicologia. Uma psicologia moderna que, na pretensão de construir suas bases epistêmicas em um humano universal, desterritorializa as experiências subjetivas e alinha suas produções teórico metodológicas a tentativas de colonização do pensamento dos povos colonizados.

As expressões do corpo no território presentes nos contextos rurais apresentam-se como produções capazes de romper este projeto colonizador moderno: na encarnação das experiências cotidianas e na territorialização dos processos subjetivos. A relação entre corpo e território trazem elementos que possibilitam uma reposição da psicologia para além de uma ciência integrante do projeto moderno/colonial:

- 1 - Retira o caráter abstrato e universalizante dos processos subjetivos, agora compreendidos como experiências vividas no cotidiano e corporificadas no território.
- 2 - Sustenta os saberes como produções localizadas e corporificadas, na afirmação dos povos e comunidades como sujeitos e coletivos de conhecimento capazes de narrar suas próprias histórias.

Assim, para pensarmos uma psicologia que se pretende aliada aos contextos rurais, seus povos e comunidades, devemos propor ao menos dois deslocamentos: o primeiro, como afirma Silva (2017), que busca territorializar as experiências subjetivas retirando seus aspectos universalizantes, para compreender seus processos na relação com a vida cotidiana e seus atores sociais; e o segundo é compreender o corpo como força viva capaz de resistir às tentativas de colonização do pensamento impostas pelo projeto moderno/colonial (FANON, 1968) .

Compreender a articulação entre a expressão do corpo e do território presentes nos contextos rurais é produzir uma psicologia que busca lutar contra a pretensa cisão

produzida pela colonialidade do poder, que ao almejar a colonização do pensar, segmenta as experiências vividas pelos povos e comunidades de seus territórios e corpos.

Assim, afirmar os processos subjetivos presentes nos contextos rurais como corpos territorializados e territórios incorporados é base para a construção de uma psicologia que desmistifica o caráter metafísico da subjetividade e que compreende a realidade dos povos e comunidades rurais como experiências vivas e encarnadas, não mais como objetos de conhecimentos, mas enquanto sujeitos e coletivos de conhecimento. Tal construção alinha-se a proposta de uma psicologia decolonial que possibilita, como afirma Guimarães (2017, p.265) “[...] a construção de saberes outros que desloquem desde as fronteiras do conhecimento, o pensamento (ou a racionalidade) do sistema epistemológico eurocêntrico, não porque ele é totalmente inválido, mas porque não dá conta da multiplicidade do que somos.” (GUIMARÃES, 2017, p. 265).

REFERÊNCIAS

DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoé*. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

DOLORES, Galindo e MILIOLI, Daniele. *Para esquecer futuros salvíficos, e permanecer com o problema*. In: RASERA, Emerson Fernando; PEREIRA, Maristela de Souza; GALINDO, Dolores (Orgs.). *Democracia participativa, estado e laicidade: psicologia social e enfrentamentos em tempos de exceção*. p. 243-262. Porto Alegre: ABRAPSO, 2017.

DUSSEL, Enrique. *El encubrimiento del otro : hacia el origen del mito de la modernidad*. La paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Editorial/EditorPlural Editores, 1994.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1968.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador, BA: Ed. UFBA. 2008.

FERNANDES, Saulo Luders. *Revisitando os saberes psicológicos: reflexões por uma psicologia do campo*. Cadernos de subjetividade, 2014.

FERREIRA, Jonatas e HAMLIN, Cynthia. *Mulheres, negros e outros monstros: ensaio sobre corpos não civilizados*. Estudos Feministas, Florianópolis, 18(3): 811-836, set/dez, 2010.

GUIMARÃES, Rafael Siqueira. *Por uma Psicologia decolonial: (des) localizando conceitos*. In: RASERA, Emerson Fernando; PEREIRA, Maristela de Souza; GALINDO, Dolores (Orgs.). *Democracia participativa, estado e laicidade: psicologia social e enfrentamentos em tempos de exceção*. p. 263-276. Porto Alegre: ABRAPSO, 2017.

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

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas*. In: BERNANRDINO-COSTA, JOAZE; MALDONADO-TORRES, NELSON & GROSFOGUEL, RAMÓN (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiapórico*. (27-54). Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Portugal: Antígona, 2014.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad/descolonialidad del poder*. En: QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural*. Buenos Aires : CLACSO. 2014.

SILVA, Ana Paula Soares *Pesquisa e atuação da psicologia na cidade e no campo: apontamentos e deslocamentos produzidos desde a categoria espaço*. In: RASERA, Emerson Fernando; PEREIRA, Maristela de Souza; GALINDO, Dolores (Orgs.). *Democracia participativa, estado e laicidade: psicologia social e enfrentamentos em tempos de exceção*. p. 301-314. Porto Alegre: ABRAPSO, 2017.

CAMPESINATO E QUESTÃO AGRÁRIA: UMA CONVOCAÇÃO À PSICOLOGIA

Neiza Cristina Santos Batista⁴⁴

INTRODUÇÃO

Estudar os camponeses é importante, não só porque os intelectuais podem produzir conhecimento voltado para os interesses dos camponeses, mobilizar-se e lutar por eles, ou tentar fazer com que eles se mobilizem. Os camponeses podem nos ensinar uma variedade de coisas que nós não sabemos. (SHANIN, 2008, p.28)

Ao nos convidar a aprender com os camponeses, Shanin nos alerta a aprender sobre um modo vida que partilha o amor à terra, o amor à família, a solidariedade e a autonomia como princípios fundamentais à organização do trabalho. Frente a esta convocação, de que maneira a Psicologia Social pode contribuir às questões da terra no Brasil?

Debutante em “pisar na roça”, a Psicologia registra um histórico recente quanto a atuação em questões ligadas às questões da terra no Brasil. Os registros indicam uma primeira reflexão sobre o tema no final da década de 70, na primeira reunião de cientistas sociais do Norte e Nordeste (PB), com o tema “Para Além da Dicotomia Rural-Urbana” (SCOTT, 2009, p.155). Em 2007, no VI Congresso Nacional de Psicologia - CNP, a categoria escolhe as Questões da Terra “[...] como uma área de referenciação para atuação profissional de psicólogos e psicólogas” (CFP, 2013, p. 17). Em 2008, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) organizou o seminário “A questão da terra: desafios para a Psicologia” e o conjunto de publicações do Sistema Conselhos de Psicologia “Série Gente da Terra: seminário subjetividade e a questão da terra”. Em 2013, o CFP publica “Referências Técnicas para Atuação das(os) Psicólogas(os) em Questões Relativas a Terra” e, em outubro deste mesmo ano, ocorre o I Congresso Latino-americano de Psicologia Rural que, em 2019 teve sua terceira edição. A construção destes espaços registra uma preocupação da área relacionada à subjetividade na relação com a produção de vida ligada à terra, relação que tece intersubjetividades ao longo de toda a história.

Visualizando as contradições de um sistema econômico que prevê a subsunção de trabalhadores e trabalhadoras e de todo sistema agroalimentar ao capital – discutir o Trabalho no espaço agrário, sob o enfoque do campesinato, surge como um desafio. Partindo da Psicologia Social e outras disciplinas que “pisam na roça” há mais tempo

⁴⁴ Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP). Atualmente trabalha na Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) – E-mail. neizabatista78@gmail.com

– como a Geografia e a Sociologia – proponho um diálogo contextualizado em meio à ordem capitalista de produção, circulação e consumo dos alimentos. Partindo de registros de natureza etnográfica, convido o(a) leitor(a) a trilhar um caminho que nos possibilite refletir, aprender e construir conhecimento a partir de estratégias empreendidas pelos próprios camponeses.

CAMPESINATO E QUESTÃO AGRÁRIA: PARA ALÉM DAS RELAÇÕES CLÁSSICAS DE TRABALHO

Por que é que eu deixei o norte?
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava
Mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer

(Lúcio Barbosa)

Em **Cidadão**, o compositor nos possibilita refletir sobre o reconhecimento do sujeito enquanto produtor do objeto e do camponês que, sendo reconhecido e reconhecendo-se pelo fruto do seu trabalho, sente o peso da expropriação de um processo de valorização cujo valor-de-troca se sobrepõe ao valor-de-uso, e que prioriza a exclusão do Outro em detrimento à solidariedade. Tratando do camponês que, no papel de proletário, questiona a impossibilidade de usufruir dos frutos de sua força trabalho, Lúcio Barbosa nos aproxima da visão marxista de que o Trabalho é visto como uma das dimensões da vida humana que revela nossa humanidade (CHAUI, 2000, p. 33).

Nesta perspectiva, situamos o campesinato enquanto uma forma de trabalho, assim como aquele que define o operário. No entanto, enquanto “o operário se situa no mundo através do seu *trabalho*. [...] o camponês se situa no mundo através de seu *produto*. Além disso, entendemos o campesinato enquanto uma forma de organização de trabalho que se define a partir de um modo de vida que, no contexto brasileiro, se mostra plural. Como registra Oliveira (1991, p.49), as diferentes formas de apropriação da terra resultaram em uma diversidade de formas de “ser” camponês dentro do espaço agrário brasileiro. Assim sendo, enquanto no interior de São Paulo encontramos propriedades de descendentes de italianos e japoneses – que representam a terceira e quarta geração de imigrantes que chegaram ao Brasil, com o propósito de aqui residir e construir vida nova, contando com apoio do próprio governo brasileiro ou de seus países de origem – no Nordeste brasileiro temos, predominantemente, a herança da mão de obra escrava e do coronelismo, cuja a forma de apropriação da terra é marcada pela disputa com os latifúndios, sobretudo, por meio de lutas em prol da reforma agrária.

Tratando dos meios de produção camponês, o mesmo autor destaca a importância da presença e qualificação da força de trabalho enquanto elemento de análise. Quanto a este aspecto, destaca-se a força do trabalho familiar.

Procurando trazer mais informalidade à conversa, perguntei se podia colher umas acerolas... **R** prontamente nos levou até o pé de acerola, providenciou um pote para colher as frutinhas e conversamos. Ele mencionou que aquela propriedade é do seu pai. Que ele é casado e que, embora more em outro povoado, ele e seu irmão (que também é casado) cuidam da propriedade do pai criando galinhas, plantando e vendendo verduras e legumes na feira. Ele tem duas irmãs, uma que é casada, mora na propriedade do pai em outra casa e teve um problema sério de saúde que a impede de trabalhar com eles no sol e a outra que está dedicada apenas para estudar. O dinheiro recebido com o que é produzido, serve toda a família. Já o pai cuida da propriedade do “vovô” onde criam alguns carneiros e gado. (Registro de Diário de Campo)

Como relata o registro, a força do trabalho familiar aparece como propulsora da produção e manutenção desta família (que extrapola o núcleo familiar simples), de maneira que o dinheiro que é recebido com o que é produzido na propriedade, serve toda a família, inclusive aqueles que estão impedidos de trabalhar na roça. A força de trabalho aqui não é transformada em mercadoria mas, utilizada segundo seu valor-de-uso. Cada participante da família desempenha um trabalho útil e concreto segundo a necessidade e a sua capacidade de trabalho, a qual é diferente da força de trabalho individual ofertada pelo operário.

Desse modo, estrutura-se dentro da família uma divisão técnica do trabalho, articulada pelo processo de cooperação, resultando numa jornada de trabalho combinada dos vários membros da família. Nesse sentido, a família camponesa transforma-se em um trabalhador coletivo” (TAVARES SANTOS *apud* OLIVEIRA, 1991, p.56).

Esta forma de organização do trabalho pressupõe uma divisão de atividades baseada em uma jornada de trabalho que varia de acordo com a necessidade do calendário agrícola e das possibilidades de cada membro desta força de trabalho coletiva. Por vezes, esta forma de organização demanda um reforço à força de trabalho.

Frente a nossa surpresa com a forma de distribuição que ele construiu com uma grande rede varejista de frutas, **L** passou a nos explicar as dificuldades enfrentadas por ele e sua família nesta relação.

L: Minha empresa é pequena, é familiar. Eu e minha esposa somos funcionários. Mas é complicado, nós somos muito pequenos frente ao que eles querem, entendeu? Uma vez eu falei que eu ia sair porque estava difícil nós acompanharmos os números que eles queriam. [...] Aí chegou um ponto que minha esposa ficou doente com stress e fadiga pelo trabalho. Aí não dá, não combina! Meus funcionários tendo problema de saúde... Aí eu tive que dar uma segurada. (Registro de Diário de Campo - São Paulo, 2018)

N: O senhor trabalha sozinho, **D**?

D: Não. Aqui eu não consigo trabalhar sozinho. Tenho dois irmãos, que eu pejei para entrar, prá trabalhar comigo mas eles não quiseram. Não quiseram mudar para o orgânico. Aí o que fiz? Peguei os meninos que já trabalhavam para mim, que me ajudavam e dividi a terra. Acertei com eles: “Isso aqui você planta pra você, não paga energia, não paga água”. Eles plantam para eles e estão me ajudando! Produzem para mim e prá eles. Eu vendo na feira para eles e pago pra eles também.

N: Então ficou todo mundo junto agora?

D: Viramos parceiros. (Registro de Diário de Campo - Sergipe, 2018)

As diferentes formas de força de trabalho aqui relatadas (assalariada e parceria) somam à força de trabalho familiar, de maneira a viabilizar o atendimento das demandas de comercialização nas quais as famílias agricultoras estão inseridas. Estas estratégias trazem, também, especificidades às diferentes formas de produção camponesa no espaço de complexidades nas quais estão inseridas. Cabe ressaltar que, no caso da produção camponesa, a contratação do trabalho assalariado diverge da exploração da força de trabalho capitalista já que, neste caso, a força de trabalho familiar sobrepõe-se ao trabalho assalariado, representando a força de trabalho enquanto valor-de-uso necessário à produção e não a exploração da mais-valia. Nos casos em que pequenos agricultores passam a exercer a mais-valia, passam da ordem de camponeses para pequenos capitalistas.

O campesinato, enquanto forma de trabalho “[...] tem um caráter fundamentalmente social”, de maneira que enquanto força de trabalho não possui qualquer possibilidade de ser uma atividade solitária, como demonstram todos os relatos apresentados. Isto posto, ao ser realizado com os outros e para os outros, este trabalho torna-se “[...] subordinado a um objetivo coletivo, organizado, coordenado, canalizado, gerido. Assim, ele é objeto de enfrentamentos e conflitos (LHULIER, 2013, p. 483).”

Embora pautada na solidariedade, a organização do trabalho camponês não corresponde à idealização urbana da vida bucólica no campo. Longe da idealização de “um lugar de mato verde, prá plantar e colher” e de uma divisão de tarefas pautada em uma aceitação plena por toda a família camponesa, a organização do trabalho no interior deste modo de vida comporta conflitos que podem, inclusive, impossibilitar o uso da força de mão de obra familiar. Um exemplo deste fato é apresentado no relato de **D** ao explicar sobre a parceria que construiu com os rapazes que, anteriormente trabalhavam para ele. Atentando ao início de seu discurso observamos um conflito entre ele e seus irmãos quanto ao sistema de manejo a ser utilizado. Ao optar pela produção orgânica, **D** estabelece uma forma de organização do trabalho diferenciada do cultivo tradicional com o uso de agrotóxicos que o distancia da possibilidade de trabalhar com sua família.

Analisando, ainda, a força de trabalho familiar como mola propulsora à organização do trabalho camponês, Oliveira (1991, p. 57) sinaliza a presença do trabalho acessório como outro elemento importante. O trabalho acessório corresponde à constituição de outras formas de renda pelas quais “[...] o camponês pode se transformar periodicamente em trabalhador assalariado [...]” de maneira a suplementar a renda familiar. Uma das formas tradicionais de venda da força de trabalho no Nordeste, apresentada como “acessório” por Andrade já em 1986 (p. 134), refere-se ao “trabalhador alugado” cujo significado, tive a oportunidade de aprender com uma agricultora em Sergipe:

A: A minha inspiração de eu ser o que eu sou é a minha avó, a mãe de minha mãe. A minha avó tirou meu avô do alugado, sabe o que é alugado?

N: Não.

A: Vou explicar o que é o alugado. Alugado é o agricultor que não tem terra nenhuma e que trabalha nas roças dos outros.

N: Ah! Tá...

A: Chamavam na época de trabalhador alugado. Há 30, 50 anos atrás... Meu avô trabalhava alugado e minha avó tinha uma consciência, uma percepção. Aí vocês me perguntam: “**A**, por que que você é assim?”. Eu sou assim de natureza, foi Deus que me fez assim. A minha avó, minha inspiradora... Ela tinha no quintal, assim, um pedaço até aquela estufa ali... Manga, laranja, coco, fava, quentão [...]. (Registro de Diário de Campo - Sergipe, 2017)

Hoje, ainda que possuindo terra, muitos camponeses e camponesas do Nordeste atuam como “alugado” para ter complementação de renda, de forma a garantir a subsistência da família. Outros, buscam outras formas de trabalho acessório. Camponeses que estudaram um pouco mais, por exemplo, terminam por buscar “o acessório” em atividades de natureza diferente do trabalho agrícola. Este é o caso de **R** e **P** que, embora trabalhem juntos na propriedade do pai e do avô, atuam também na prefeitura do município.

A proposta do curso era de que os próprios agricultores partilhassem sobre a experiência daquela forma de manejo, de maneira que os demais agricultores pudessem aprender com seus pares. [...] Após a fala de **R**, **P** complementou a apresentação falando sobre sua percepção sobre a qualidade das hortaliças produzidas pela aquaponia e sobre as vantagens e dificuldades frente à experimentação deste sistema. Ao final, empolgado, **P** compartilhou: Então gente, vocês sabem que eu tenho emprego mas, eu amo a roça! Eu cresci aqui! Se tiver sempre para quem vender, é um sonho! (Registro de Diário de Campo - Sergipe, 2017)

Para **P**, “crescer na roça” lhe traz uma relação de afeto com esta forma de trabalho a ponto de categorizá-la diferentemente da atividade na prefeitura. Enquanto expressa seu

amor à roça, a ponto de descrever como um sonho a possibilidade de viver exclusivamente da roça, classifica o trabalho na prefeitura como “emprego” e, ponto final.

Assim como **P**, ao relatar sobre sua paixão pela roça e sua infância ligada a este modo de vida, **A** separa o trabalho na roça do “ser costureira profissional”:

Minha avó tinha isso, cebolinha no caqueiro, pimenta, pimentão, tomate, fava, tudo num quintalzinho. Quando chegava um verão desse, sabe o que ela fazia? E eu era criança, e eu vendo ela fazer tudo aquilo! Ela irrigava todas essas plantinhas dela, e ela não comprava nada disso! Nem tomate, nem pimentão, nem quento, nem o quentão... Tudo isso. Então, eu já cresci vendo aquilo! Então, como nasceu essa ideia de irrigação? Já veio dela. Tudo o que ela irrigava dava, ela molhava tudo. Ela ia buscar água lá longe. Me dizia “Tome, minha filha, seu potinho”. Me dava um potinho desse tamainho. E lá ia eu, né? Criança de cinco, seis anos. Aí botava assim (mostrou botando na cabeça) e aí “Pá”, meu potinho caía pelas costas... Aí me desesperava... Aí, meus Deus, perdi meu potinho, perdi meu potinho! Aí minha avó dizia que ia comprar outro, de barro, né? Então, a minha filosofia é assim, já vem de natureza. Eu comecei a trabalhar, sou costureira profissional, tenho diploma, tenho tudo, mas não gosto. O que eu gosto é isso aí! Mostrou sua plantação. E se você perguntar “Por que você não planta florzinha?”. Eu gosto de plantar coisa de comer. Eu planto, ali tem palmeira, olha ali as bichinhas tudo sofridinha, feinha... Mas eu não me preocupo, eu me preocupo é com o que tem pra comer. (Registro de Diário de Campo - Sergipe, 2017)

Dialogando sobre o cultivo do alimento ligada à afetividade e à produção de sua identidade enquanto agricultora, **A** traz uma reflexão sobre a necessidade de “[...] se reconhecer em algo: uma história comum, um produto, uma técnica, uma linguagem, uma marca, um *métier*, uma trajetória. Sem esse “algo” que propicia um mínimo de orgulho, é muito difícil “ser alguém” (CLOT, 2017, p.19).

Outro aspecto importante sobre o trabalho camponês se refere ao fato de que, enquanto detentores da força de trabalho e dos meios de produção, camponeses constituem-se como sujeitos da organização do trabalho, o que lhes possibilita autonomia quanto à definição do que cultivar, do sistema de manejo e da organização do trabalho.

A: Eu cultivo as plantas ordenadas, alinhadas, tudo na linha. Aí o pessoal falou lá na reunião que tava bom da gente prestar solidariedade uns aos outros. Prá mim tá bom, só que quando for a minha vez eu dispenso. (Demos risada) Porque não sabem fazer lera... As minhas leras é na linha! [...]

Ói, impressionante, eu fico indignada por dentro. Porque quando eu chego lá ainda criticam minhas leras! Se você chegar nos outros colegas, você vai dizer: “Não, não é possível”. Eu digo, como é possível? Vocês têm que aprender tratos culturais! Ói tem que ter a ferramenta, eu tenho a enxada pra horta prá uma espécie, tenho gadanho, tenho a forma de gadanho, tenho a forma de riscar. Eu estou lá trabalhando em uma lerinha dessa, eu tenho cinco ferramentas aqui

do lado. Prá que isso? Cada uma para cada etapa. Eu tenho uma enxadinha desse tamanho que eu adotei da vizinha. Que ela não usava eu disse, você não quer mais, deixe prá mim! Porque não acha mais no comércio, só acha grande. Aí eu tenho lá, prá quê? A lera ela tem mais ou menos isso aqui de altura (nos mostrou a altura na metade da panturrilha dela). Mas, por que você faz isso? Porque eu planto cenoura, beterraba, alface, quento, cebolinha. É prá tudo ao mesmo tempo. Quando eu planto a cenoura, ela desce, desce, desce... Fica aquela cenoura desse tamanho minha filha, chega a tocar no chão. [...] E as pessoas dizem: “O que é que você está botando nas cenouras?”. Eu respondo: Água mineral. (Demos risada). Eu faço assim, um canteiro é dessa altura, a lateral dele. Aí, a facilidade do manejo, eu pego a enxadinha pequenininha, inclino ela... Vocês estão pensando que é só prá escrever que tem que ter a mão leve, é? Prá isso também tem que ter, senão você esbagaça a lera todinha! [...] É o manejo que facilita, gente! Não é só a forma de plantar, de ganhar dinheiro não. É o manejo! (Registro de Diário de Campo - Sergipe, 2017)

Ao explicar a forma de manejo utilizado para o preparo de suas leras – o modo de fazer, os instrumentos utilizados e a forma de utilizá-los – A reconhece-se em ações a partir das quais extrai também reconhecimento externo, seja por meio do reconhecimento dos seus produtos por aqueles que compram, seja por meio do confronto ao sistema de manejo de outros agricultores. Como detentora dos meios de produção e da força de trabalho, esta agricultora demonstra tamanho domínio do trabalho que termina por usufruir de espaço ao exercício da criatividade na cotidianidade do Enfrentamento do Real, revendo saberes e modos de fazer. Como nos mostra seu relato, os próprios instrumentos de trabalho (alguns adaptados à sua forma de fazer) tornam-se seus aliados nesta empreitada.

Ao esquadrihar sentidos no trabalho em sua relação com a natureza e com relações sociais específicas, camponeses e camponesas expressam prazer em ações nas quais tais sentidos são reconhecidos de si mesmos e pelos outros (LHUILIER, 2013, p.483), atravessando elementos básicos de todo processo de trabalho: o objeto de trabalho, os instrumentos de trabalho e o próprio trabalho (LAURELL E NORIEGA, 1989, p.106).

Na relação com o trabalho, o Enfrentamento ao Real perpassa, portanto, o real das relações sociais e o real físico, que, como já dialogamos, ressignifica-se em todo processo de trabalho, trazendo idiosincrasias que tornam o Campesinato uma forma de trabalho que se constrói para além das relações clássicas de emprego.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como discordar de Shanin. De fato, “os camponeses podem nos ensinar uma variedade de coisas que nós não sabemos”. Entre tantos aprendizados, saliento o Campesinato enquanto forma de trabalho diferenciada no espectro do Capitalismo, forma esta que caminha contígua a um modo de vida no qual trabalho, autonomia e solidariedade articulam-se fractalmente à relação com a natureza e com a priorização

das relações interpessoais que se pautam, sobretudo, no valor-de-uso do fruto do seu trabalho. Deste modo, instituem uma forma de resistência aos padrões de racionalidade hegemônicos (ainda que de forma inconsciente), diferenciando-se da lógica urbana e industrial que pauta um modo de vida muito diferente.

Embora ainda pouco presente na roça e, especialmente, em questões ligadas ao Campesinato (que necessariamente perpassa a questão agrária), a Psicologia Social em diálogo com outras ciências, também preocupadas com o trabalho enquanto processo social, pode sinalizar caminhos que nos possibilite tensionar ideias postas como naturais e a arquitetar “andaimes conceituais” que nos proporcione outras formas de agir.

Ciente de que discutir sobre o Trabalho no espaço agrário – sob o enfoque do campesinato – surge como um desafio e que ainda temos muito a aprender, desejo que as reflexões apontadas a partir das estratégias empreendidas pelos próprios camponeses e camponesas na relação com o trabalho, nos encoraje ao Enfrentamento do Real. Que estejamos atentos às idiosincrasias presentes nas diferentes formas de trabalho, inclusive aquelas que se constroem para além das relações clássicas de emprego, de forma que novas formas de saber e agir perpassem nosso compromisso com um mundo mais justo.

NOTA DE FIM DE TEXTO

¹ OLIVEIRA, Fábio de. Anotações em sala de Aula. Abordagens teóricas da saúde mental relacionada ao trabalho. São Paulo: IPUSP, 2018.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Manuel Correia de. *A terra e o homem no Nordeste: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1986.
- CHAUÍ, Marilena. Introdução. In: LAFARGUE, Paul. *O Direito à Preguiça*. São Paulo, SP: HUCITEC e Editora UNESP, 2000. pp.9-56.
- CLOT, Yves. *Clínica da Atividade*. Horizontes, v.35, no.3, pp. 18-22, set/dez, 2017.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. *Referências Técnicas para Atuação das(os) Psicólogas (os) em Questões Relativas a Terra*. Brasília: CFP, 2013.
- LAURELL, Asa Cristina; NORIEGA, Mariano. *Para o estudo da saúde na sua relação com o processo de produção*. In: LAURELL, Asa Cristina; NORIEGA, Mariano. *Processo de Produção e Saúde: Trabalho e desgaste operário*. São Paulo, SP: HUCITEC, 1989.
- LHUILIER, Dominique. *Trabalho. Psicologia e Sociedade*, no. 25 (3), 2013. pp.483-492.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Questões Teóricas sobre a Agricultura Camponesa*. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A Agricultura Camponesa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991, pp. 45-72.
- SCOTT, P. *De quem é o campo e de quem é a cidade? Territórios negociados e poderes entre gerações*. In: BERNARDES, J.; MEDRADO, B. (Orgs.). *Psicologia Social e Políticas de Existência: fronteiras e conflitos*. Maceió: ABRAPSO, 2009. pp.155-162.
- SHANIN, Teodor. *Lições Camponesas*. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (Orgs). *Campesinato e territórios em disputa*. São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2008. pp.23 – 47.

CRISES E DESASTRES: URGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA

Leandro Roberto Neves⁴⁵

INTRODUÇÃO

Esse ensaio é resultado de um conjunto de reflexões realizadas a partir da minha experiência em sala de aula, com as disciplinas que lecionei para o curso de Educação do Campo na UFF e para o curso de Psicologia na UFRR. As reflexões expostas nesse ensaio, não são novas, diversos pesquisadores já o fizeram, como: Milton Santos, Henry Lefebvre, Victor M. Toledo, Narciso Barrera-Bassols, Virginia Fontes, entre outros pensadores e pensadoras das ciências sociais, naturais e humanas. O texto perpassa pela minha visão de mundo e a natureza na sociedade capitalista, na sequência apresenta a noção da Psicologia das Emergências e Desastres, para finalizar com a crise de um modelo de racionalidade econômica que leva a destruição das espécies e, para contrapor esse processo de destruição urge a construção de um novo paradigma de humanidade.

Nesse ensaio, o escopo da preocupação foi o deslocado da atuação do psicólogo (a) em situações críticas ou de desastres, para o desastre, como crise da humanidade. A não preservação da vida no planeta e o modelo hegemônico de racionalidade econômica engendra o surgimento de uma “era não humana”¹.

O deslocamento se deu pela compreensão que, existe um esgotamento do sistema econômico, pautado puramente na racionalidade econômica, sistema esse que opera na contramão da preservação da vida no planeta. Tal racionalidade, tem como princípio a dominação da natureza. Entretanto, mesmo sendo uma racionalidade que promoveu avanços no ponto de vista tecnológico e no conforto das vidas humanas, no seu revés, promoveu muitas desigualdades sociais, econômicas e culturais e **antecipa/acelera o desastre em massa da vida humana e da diversidade biológica**. Adiante no texto dados que confirmam essa afirmação.

Paradoxalmente, a ideia da destruição em massa nos parece distante, mesmo com ocorrência diária dos desastres, mas eu parto do suposto que desastre, pode ser entendido como sinônimo de crise do tempo social em que vivemos, advinda das ações na esfera macroeconômica e política. Para Santos (2001), nosso tempo social tem escalas de tempo lento e rápido², que se materializam no cotidiano das cidades. Os desastres nos parecem acontecimentos externos, distantes, de um problema que tem diretamente relação com o modelo de vida capitalista. As explicações pela qual houve no campo perceptivo das

⁴⁵ Doutor em Psicologia Social pela PUC SP, professor e pesquisador na Universidade Federal Fluminense (UFF)– E-mail. leandroneves@id.uff.br.

peças uma separação do ser humano da natureza são alvo das discussões filosóficas, apenas ressaltando que vivemos em um período em que o *tempo rápido* domina as relações, entre humano e objeto, e a natureza nesse processo é apartada dessa relação, como algo distante e inacabável.

Tem-se como hipótese que, nas próximas décadas ocorrerão desaparecimentos de espécies e culturas, entretanto, a ideia do desaparecimento do humano a partir do desastre do paradigma da humanidade na terra é relativa, pois informações do relatório da NASA, publicado na reportagem do jornal o globo, no mês de outubro, anuncia uma expedição americana de colonização do planeta Marte até o ano de 2030, cujo objetivo é ter terráqueos vivendo em Marte de forma independente e possibilitando o desenvolvimento da espécie humana e de outras, naquele planeta.

Para chegar nesse suposto, elenquei adiante algumas reflexões, para compartilhar com o leitor e participante do Simpósio: Psicologia Social em Tempos de Crises, Emergências e Desastres, realizado no XX Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social.

Devo salientar que esse texto é um ensaio construído para essa palestra e necessita maiores discussões e pesquisa devido a sua amplitude, contudo, mesmo consciente dos riscos que isso significa na academia, apresento adiante uma construção inconclusa, com o objetivo de suscitar no leitor indagações e inquietações, quiçá, interesse para o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos interventivos, como resposta aos problemas suscitados.

A temática do simpósio era ampla e possibilitava vários direcionamentos, contudo fiz um recorte a partir da tríade – crise, desastre e sociedade – para dialogar com a minha colega da mesa Mary Jane Spink. Entendo, que vivemos em uma conjuntura societária de crises econômicas, sociais e políticas, cujo fulcro está na crise da espécie humana, ou seja, uma crise das relações humanas, ou melhor dizendo uma crise da preservação humana na terra.

DE ONDE EU PARTO PARA COMPREENSÃO SOCIETÁRIA?

Parto da concepção que, nós somos seres sociais e sobrevivemos não apenas pelos vínculos societários, mas também pelo vínculo com a natureza. Pois, como seres de necessidades, nos apropriamos da natureza transformando-a e somos transformados. Virginia Fontes (2017), comenta que temos medo, temor da natureza e por isso tentamos dominá-la e a enxergamos como máquina, como algo a ser dominado/controlado e utilizado.

Contudo, a apropriação da natureza produz na perspectiva imediata resultados, é o que presenciamos com a produção de mercadorias e com as tecnologias e a longo prazo os resultados são prejudiciais a vida humana e a natureza.

Essa autora, parte das bases filosóficas do materialismo histórico e dialético, para a compreensão a respeito da exploração e expropriação da natureza e do trabalho, no sistema capitalista, um sistema que se fundamenta na acumulação de capital e opera na contramão da diversidade cultural e natural.

Em outros termos, a sociedade capitalista repousa sobre a produção incessante de necessidades, a partir da necessidade central do capital – a valorização do valor. Tais necessidades – quer emanem do estômago ou da fantasia – estão recobertas pela forma de coisas disponíveis como mercadorias.” (FONTES, 2017, p. 410)

A sociedade capitalista é, um sistema que produz crises cíclicas pela relação descontrolada e estratégica entre necessidades e produção de mercadoria e, a impossibilidade de saciar todas as necessidades humanas criadas nessa lógica. Ressaltando que a grande maioria da população é excluída desse processo. A produção incessante de mercadorias tem uma relação direta com a devastação ambiental e o tempo espoliado do (a) trabalhador (a).

Virginia Fontes, ainda comenta que existe uma “(...) crise, ainda, pela ruptura do socio metabolismo existente entre o ser social e a natureza, gerando devastação do ambiente necessário à existência (...)” (FONTES, 2017, p.11). No sistema capitalista a degradação ambiental é operada pela expropriação dos recursos naturais e os seres humanos não se reconhecem enquanto natureza.

PSICOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS E DESASTRES: UMA BREVE EXPOSIÇÃO

A Psicologia das Emergências e Desastres estuda as situações e os comportamento das pessoas nos *eventos críticos* (DAS, 1995) e *acontecimentos traumáticos* (KNAUSS, 2012), ou seja, eventos adversos provocados por crimes ambientais, desastres naturais de origem natural e/ou antrópica.

O profissional de psicologia pode atuar em uma ação preventiva, na pós catástrofe e realizar intervenções para compreensão dos diversos problemas ocasionados nas vítimas, assim como, auxiliar equipe de apoio, sobretudo a defesa civil.

Para Bruck (2007), a emergência pode ser compreendida como situação crítica e de atenção imediata, advinda de acontecimentos repentinos e perigosos, os quais exigem providências imediatas e inadiáveis.

A palavra desastre, na literatura da Psicologia e da Sociologia, tem diversas definições, mas aqui uma síntese de várias dessas noções adotada pela Ministério do Planejamento Orçamento/Defesa Cível Desastre, cuja compreensão que, desastre é o resultado de situações e eventos adversos, naturais ou antrópicos, sobre lugares e/ou ecossistema, causando danos humanos, materiais ou ambientais e consequentes prejuízos econômicos, sociais e culturais. Em muitos casos, o acontecimento pode ser considerado crime

ambiental e social, pois advém da exploração natural e social, de forma irresponsável visando apenas o lucro.

Para Molina (2006), Eduard Stierlin, iniciou em Zurique, os primeiros estudos psicológicos em emergências e desastres, com sobreviventes de um acidente de mina, após terremoto na cidade de Messina, Itália. Outro estudo, considerado pioneiro, é o do médico psiquiatra Erich Lindemann, em 1944, o qual efetuou um trabalho com sobreviventes e famílias das vítimas do incêndio, em um clube na cidade de Boston, Estados Unidos da América.

Os estudos dessa área, nos últimos anos vêm crescendo no Brasil, sobretudo nos países latino-americanos, devido à ocorrência de catástrofes de diversas naturezas. O envolvimento da Psicologia em contextos de desastres e emergências tem sido progressivo, inicialmente voltada apenas para o pós-desastre e, no século XXI, incluindo ações de prevenção. A partir de 2006, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), em parceria com outras entidades intensificou a participação dos profissionais de psicologia e estudantes de Psicologia nos debates científicos sobre o tema, envolvendo os Conselhos Regionais de Psicologia (CRP). Devo salientar que os encontros da ABRAPSO, também são espaços em que essas questões foram expostas, mas sem um delineamento específico da área.

Contudo, Souza (2017) em seu artigo sobre “A Atuação da Psicologia em Situação de Emergência e Desastre...” fez questões importantes que replico aqui para caminhar a minha reflexão. *O que é a psicologia de desastres e emergências? qual a sua finalidade? o que ela deveria ser? quais deveriam ser seus objetivos? e qual a sua responsabilidade social?*

Em um estudo, realizado posterior a inundação, em uma cidade no interior paulista, intitulado “Além da Superfície: A produção das trincheiras espaciais simbólicas” (NEVES, 2013; 2016), foi possível fazer alguns questionamentos, acerca da importância dos objetos e da cultura no processo da constituição da memória dos vitimados, mas o estudo também revelou que o evento crítico, orquestrou negociação entre os entes públicos estatais, a iniciativa privada e as vítimas. Essa situação suscitou o questionamento: qual é o papel da psicologia nesse processo?

Tais questões postas elencam indagações, que a meu ver, exigem um olhar da Psicologia para além da caracterização técnica dessa disciplina, urge um debate epistêmico, no qual nos forçará a buscar alternativas teóricas e metodológicas para avançar na compreensão da *crise (desastre) da humanidade*.

CONCLUSÃO: CRISE DE UM MODELO DE RACIONALIDADE ECONÔMICA

Considerando os estudos evolucionistas das ciências naturais, os seres vivos na terra têm aproximadamente 3,5 bilhões de anos e a evolução dos seres humanos beira

os 200 mil anos. Para Toledo e Barrera-Bassols, “a história da terra é uma história de diversificação, e esse processo tem se produzido em diferentes escalas, ritmos e períodos” (2015, p.29). É através da diversidade que, na perspectiva evolutiva contribuiu para aumentar a variedade, heterogeneidade e a multiplicidade das espécies vivas e não vivas. A diversidade biológica e cultural dá origem a outras diversidades, tais como, a agrícola e paisagística. A diversidade das espécies no planeta é substancial, para a evolução do planeta terra, tal diversidade que fez a terra como ela é hoje.

Todavia, temos como pressuposto que a natureza funciona por ela mesma, ela se autoconstrói e se destrói, mas sempre se diversificando. Ao longo do tempo geológico, houve pelo menos cinco eventos de extinção de massa, onde grande proporção de espécie existentes foram extintas. Evidências que o último fenômeno de extinção de massa ocorreu no período Paleoceno, em torno de 54 milhões de anos.

Nesse passeio histórico, está a natureza e sua evolução, mas vamos acrescentar o ser humano nesse processo de apropriação da natureza no capitalismo da era global, óbvio que a interferência dos seres humanos remonta milhares de anos, mas para essa análise vamos recortar e pegar alguns dados da intervenção humana nos últimos 500 anos.

Para Toledo e Barrera-Bassols (2015), existem algumas estimativas para as próximas décadas que são alarmantes, tais como:

- A extinção de espécies, induzida pela atividade humana em uma velocidade cem vezes maior, que extinção em condições naturais;
- Redução da diversidade, com aproximação, a redução ocorrida nas grandes catástrofes naturais que ocorreram no final das eras;
- Extinção de 10% das espécies das florestas tropicais nos próximos 20 anos. O Relatório da União Internacional para a Conservação da Natureza, relacionou 16.306 espécies em extinção de plantas e animais;
- Extinção de centenas de culturas e, em torno de 1490 línguas; se manter o processo de extinção cultural, 90% dos idiomas podem chegar à extinção durante o séc. XXI;
- No Brasil foram extintos centenas de povos originários, considerando o período do início da colonização europeia no território;
- Em quase 100 anos (1900 e 1995), as guerras causaram três vezes mais mortes, que entre o ano zero de nossa era e o final do séc. XIX;
- Estima-se que os genocídios somados com as mortes de outros fatores, como fome e sede por exemplo, podem se chegar aos bilhões de seres humanos;

- Mais de 75% da diversidade genética de cultivo foi perdida durante o século passado. Como exemplo a Índia, perdeu mais de 30 mil variedades de arroz e agora produz 10 variedades em 75% das terras cultiváveis;
- Na Europa, metade de todas as raças de animais domésticos (cavalos, vacas, ovelhas, cabras, porcos e aves de curral) foram extintas nos princípios do séc. XX e, um terço das 700 restantes estão em perigo de desaparecer;
- No Brasil, quantas culturas e animais desapareceram nesses últimos 50 anos? Considerando toda adversidade política que vivemos, a última de grande impacto, foi o fogo na Amazônia e os crimes ambientais de Brumadinho e Mariana, entre outras...;
- Os dados da Organização das Nações Unidas (ONU), revelam que no Brasil, o ano de 2018 ficou entre os quatro anos mais quentes já registrados, e desde 2012, a temperatura tem aumentado;
- Cerca de 226 milhões de pessoas são afetadas por desastres naturais e 102 milhões de pessoas são afetados por enchentes a cada ano no mundo;
- Segundo dados do The International Disaster Database (EM-DAT), entre 1995 e 2015, foram registrados 6.457 desastres relacionados ao clima, que causou 606.000 óbitos e afetou mais de 4 bilhões de pessoas, entre, feridos, desabrigados ou que precisaram de ajuda de emergência (SOUZA, 2017);
- Em média, 205 milhões de pessoas foram afetadas por “desastres” no Brasil;

Esses são alguns dados, para nos alertar que a sociedade industrial e urbana (LEFEBVRE, 2008) vive uma crise de paradigma, pois tal sociedade tem uma escala, de intensidade e ritmo, que a preocupação central não é a vida da espécie humana em conformidade com a natureza. Claramente nos mostra um “impulso de destruição” nesse modelo de sociedade, orquestrados pelas ideologias racionalistas, mercantilistas, militares, que invadem boa parte das visões atuais dos governantes mundiais e das empresas transnacionais.

Tal impulso de destruição se torna evidente, pois é mais importante no capitalismo o lucro, do que a distribuição do recurso, como foi citado no início desse texto, esse sistema opera a partir da expropriação da natureza e do trabalho.

Considerando os dados apontados acima, o desastre pode ser configurado como crime do humano, contra outro humano, e um crime do humano contra a natureza, pois na relação entre natureza e seres humanos, ocorre um processo de destruição, uma tendência destrutiva nesses últimos 500 anos, comprovada pela perda da diversidade das espécies e, isso significa a extinção da experiência biológica e cultural, nossa civilização

moderna está acabando com a diversidade bicultural e com a variedade da espécie humana.

O mundo globalizado encontra-se fincado na exploração do social e da natureza. E que tal processo, essencialmente econômico, aprofunda as desigualdades sociais e a diversidade é vista como problema, pois o modelo de desenvolvimento hegemônico segue princípios como os da competição, especialização e hegemonia. Podemos apontar que o motor do mundo globalizado é o tripé: mercado, estado e ciência, subordinado a um sistema estritamente econômico.

Como pensar a Psicologia das Emergências e Desastres, nesse contexto? Retomando, iniciei do ponto que, o desastre deve ser entendido como crise em um tempo social (Valêncio, 2012), e me aproprio da definição de Franco (2005), a “crise é uma interrupção de um estado “normal” de funcionamento, que resulta em inconstância e expressivo desequilíbrio no sistema, familiares e comunidades, onde são todos afetados, independentemente de estarem associados ou não ao evento”. Fazendo também um apanhado na noção de desastre da psicologia e da sociologia, no qual se coloca desastre como agente externo e ameaçador e desastre como expressão social da vulnerabilidade, o desastre tem dimensões simbólicas e concretas e são de diversos fatores: socioeconômico, ambiental, sociopolítico, tecnológico e outros. Também pode ser classificado quanto a sua intensidade em níveis.

Assim, nessa reflexão faço o esforço de ampliar essa noção de desastre, pois a partir dos argumentos colocados, o desastre como um evento de destruição de massa, está cotidianamente acontecendo, entretanto, só tem visibilidade os episódios transmitidos nas mídias, mas a destruição em massa ocorre diariamente com a população morrendo de fome, sede, com a exploração do trabalho, com a destruição das políticas de proteção social, entre outros eventos críticos cotidianos.

Nós humanos, a partir da nossa racionalidade, intervimos na natureza e construímos diversos ambientes. Essa intervenção na natureza, a partir da perspectiva do materialismo dialético se dá através das necessidades. Mas vivemos em um sistema que cria sempre necessidades, esse processo do humano, de intervir na natureza para satisfazer a sua necessidade, tem em torno 200 milhões de anos, o que muda é que nos últimos 500 anos, o processo de intervenção acentuou, em função da consolidação e universalização de um sistema de produção capitalista. Há um ciclo econômico que envolve a Natureza, Humano, Necessidade, Produção.

Nesse contexto, temos um movimento de homogeneizar os espaços e comportamentos, primazia da massificação e redução da diversificação, podemos afirmar que estamos em um sistema suicida, considerando, que a acumulação de capital está na contramão do equilíbrio natural. Estamos acelerando a catástrofe natural de destruição de massa e diariamente produzindo crimes contra a humanidade, em escalas catastróficas que põem em alerta a vida humana, caminhando para o que estamos chamando de uma “era não humana”.

Pois de acordo com Reich (2016, p. 52) “a degradação ambiental, coloca em risco a biodiversidade, pressuposto da vida e a própria dignidade humana, é o mesmo que cortar um dedo, ou uma perna, pois todo corpo sofre. Se cortarmos demais, a própria vida deixa de existir... a violação da natureza é, de uma forma ou de outra, um ato de violação e degradação humana”.

Diante do exposto, esse ensaio inconcluso, deixa como escopo uma questão: Como a ciência e suas disciplinas podem contribuir para a construção de um novo paradigma de humanidade? Como a Psicologia Social, Psicologia das Emergências e Desastres podem contribuir para desconstrução da noção de catástrofe como episódio isolado? E apontar novas possibilidades de compreensão e intervenção?

Obrigado!

NOTA DE FIM DE TEXTO

¹ Essa é uma acepção futurista e intuitiva, merece mais atenção em função do ritmo acelerado de aniquilamento das espécies que a intervenção humana está provocando. Nesse sentido, compreendo como “era não humana”, um período societário em que a terra passa por constante destruição em massa causada por eventos antrópicos e naturais. Os seres humanos correm risco de extinção assim como as outras espécies vivas e recursos naturais. Os avanços tecnológicos avançam de tal forma em que os robôs começam a executar quase as todas as atividades dos seres humanos o substituindo e trabalhando a serviço do capital. Os seres humanos iniciam um projeto de abandono do planeta, visto a insustentabilidade da vida.

² O humano cria objetos e após criação, “os depositam num lugar e eles passam a se conformar a esse lugar, a dar, digamos assim, a cara do lugar, esses objetos impõem à sociedade ritmos, formas temporais do seu uso, das quais os homens não podem se furtar e que terminam, de alguma maneira, por dominá-los” (SANTOS, 2001, p. 22). Nessa relação homem e objeto, o tempo acelerado tem uma veiculação direta com a circulação de capital e sobrepõe ao tempo lento. Penso o tempo rápido em que vivemos envolve a produção dos objetos e sua utilização, promovendo um fluxo de consumo humano insaciável e incompatível com a renovação natural dos recursos ambientais.

³ Vide site do Jornal do Globo: <https://oglobo.globo.com/sociedade/ciencia/nasa-detalha-seu-projeto-para-colonizar-marte-ate-2030-17733437>

REFERÊNCIAS

BRUCK, Ney Roberto V. *Psicologia das Emergências: Um estudo sobre angústia pública e o dramático cotidiano do trauma*. Rio Grande do Sul, 2007. 195p. Tese (Psicologia) – PUC Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em:<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/932?mode=full>. Acesso em: 1 Nov. 2019.

DAS, V. *Critical Events: An Anthropological Perspective on Contemporary Índia*. New Delhi: Ox Ford University Press, 1995.

FONTES, V. *Capitalismo, Crises e Conjuntura*. Scielo. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n130/0101-6628-sssoc-130-0409.pdf>. Acesso em: 1 Out. 2019.

FRANCO, Maria Helena P. *Atendimento Psicológico para emergências em aviação: a teoria revista na prática*. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/261/26110203.pdf>. Acesso em: 2 Ago. 2017.

KNAUSS, P. *A cidade como sentimento: história e memória de um acontecimento na cidade contemporânea*. Revista Brasileira de História, São Paulo, p. 31, 4abril 2012.

LEFEBVRE, H. *A Revolução Urbana*. 3. ed. Minas Gerais: EDUFYG, v. 1, 2008.

MOLINA, Rodrigo. *História e desenvolvimento a partir da perspectiva chilena: Mesa Redonda: Psicologia das emergências e dos desastres: uma área em construção*. In: ANAIS ELETRÔNICO DO SEMINÁRIO DE PSICOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS E DOS DESASTRES, 1. 2006. Anais [...] Brasília: CFP, 2006. Disponível em: www.pol.org.br. Acesso em: 3 Mai. 2019.

NEVES, Leandro Roberto. *Além da Superfície: A produção das trincheiras espaciais simbólicas*. São Paulo, v. 1, 2013. 192 p. Tese (Psicologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-28062013-155707/pt-br.php>. Acesso em: 21 Nov. 2019.

NEVES, Leandro Roberto. *Psicossociologia Urbana: Catástrofe Socioambiental de Enchente*. Curitiba: Juruá, v. 1, 2016. 179 p.

RECH, Adir Ubaldo; RECH, Adivandro. *Cidade Sustentável: Direito Urbanístico e Ambiental - Instrumentos de Planejamento*. Caxias do Sul: EDUCS, v. 1, 2016. 525 p.

SANTOS, Milton. *O Tempo nas Cidades*. USP, 2001. 2 p. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v54n2/14803.pdf>. Acesso em: 31 Jul. 2019.

SOUZA, Neyde Lúcia de Freitas. *A Atuação da Psicologia em Desastres e Emergências: Uma atuação estratégica*. 2017. 12 p. Disponível em: <https://www.esg.br/estudos-estrategicos/labsdef/atuacao.pdf>. Acesso em: 2 Out. 2019.

TOLEDO, Victor M; BARRERA-BASSOLS, Narciso. *A memória biocultural: A importância ecológica das sabedorias tradicionais*. São Paulo: Expressão Popular, v. 1, 2015. 272 p.

VALÊNCIO, Norma. *Para além do “do dia do desastre”*. Curitiba: Appris, v. 1, 2012.

PSICOLOGIA E CONTEXTOS RURAIS: DESAFIOS PARA A PESQUISA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Clarice Regina Castelan Ferreira⁴⁶

Cândida Maria Bezerra Dantas⁴⁷

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado resulta de uma Roda de Conversa desenvolvida no XX ENABRAPSO, referente ao eixo *Território e modos de vida: atuação e pesquisa em Psicologia Social na cidade e no campo*. Consiste em experiências com atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no meio rural para graduação e pós-graduação em psicologia.

O território nacional brasileiro é enorme em extensão e em diversidades, e quando nos dedicamos às questões ligadas à vida no campo, temos nos deparado com inúmeros desafios ao avanço da saúde e da qualidade de vida em contextos tão carentes de políticas públicas efetivas e tão impregnados de lutas e interesses divergentes.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), divulgados em 2015, apontam que cerca de 15,28% da população nacional vive no território rural, sendo que 25% dessa população vive em extrema pobreza (Ministério do Desenvolvimento Social, 2014). Povos indígenas, quilombolas, assentados e pequenos produtores moradores de comunidades rurais vivem distantes dos centros urbanos e, na maioria das vezes, em contextos de vulnerabilidade e pobreza, com dificuldade de acesso às políticas públicas que de fato colaborem com a solução de suas dificuldades.

Ademais, o atual cenário de crise econômica, social e ético-política que atinge o Brasil, desde o “Golpe Midiático-político-jurídico” de 2016 (Dias, 2018), tem aprofundado os índices de pobreza e desigualdade, sobretudo da população do campo, além do aumento da violência, o agravamento dos conflitos ambientais e crescimento do número de mortes no campo. Considerando esse cenário nacional, apontamos como de fundamental importância discutir sobre as problemáticas enfrentadas por aqueles que vivem nestes contextos e sobre os desafios enfrentados pelos psicólogos que atuam junto à população em contextos rurais.

⁴⁶ Psicóloga pela Universidade de Londrina (UEL), mestre pela Universidade de Maringá (UEM) e professora no curso de graduação em Psicologia da UNIPAR em Umuarama-PR – E-mail. claricercf@gmail.com

⁴⁷ Psicóloga, mestra e doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde atua como professora no Departamento de Psicologia. – E-mail. candida.dantas@gmail.com

Dividimos este trabalho em duas partes, de acordo com a fala das autoras: uma versa sobre experiências vivenciadas na graduação em psicologia na Universidade Paranaense – UNIPAR no Paraná e a outra sobre os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa “Modos de Subjetivação, Políticas Públicas e Contextos de Vulnerabilidade”, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; em especial os vinculados à linha Psicologia e Contextos Rurais e suas interfaces com o campo de estudos sobre gênero.

PSICOLOGIA E CONTEXTOS RURAIS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NA GRADUAÇÃO

O curso de graduação em psicologia na UNIPAR é oferecido no período noturno. A experiência em contextos rurais é possibilitada pela realização de estágios específicos e de projetos de pesquisa. Relataremos aqui duas experiências vivenciadas em estágio e uma experiência desenvolvida em pesquisa científica.

Em uma experiência de estágio, inserimos alunos da graduação em psicologia para trabalhar com um grupo de adolescentes de uma comunidade rural, distante 50 quilômetros da cidade. O atendimento fazia parte das ações do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e teve como objetivo trabalhar o fortalecimento de vínculo e desenvolvimento de ações educativas abordando questões como sexualidade, planejamento familiar, orientação profissional e noções de saúde – tais como as infecções sexualmente transmissíveis, abuso de substâncias e violência. Por meio desta prática, foi possível conhecer um pouco da realidade destes adolescentes e as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano. Aspectos como a escolarização e a perspectiva profissional são bastante influenciados pela vida neste contexto rural marcado pelo agronegócio, onde não há muito trabalho a ser desenvolvido. Tal realidade é resultado do processo de mecanização da produção e da lógica empreendedora que dispensam a presença humana no trabalho direto com a terra e empregam máquinas que requerem apenas combustível e um número muito reduzido de operadores; enquanto a administração da terra fica a cargo de administradores.

Também a pecuária neste contexto recorre à ordenha mecânica e aos criadouros de aves e suínos com comedouros e bebedouros também mecanizados – a presença de poucos trabalhadores é necessária apenas para operar os sistemas implantados. Os aspectos mencionados resultam no aumento do desemprego e na transformação destes trabalhadores rurais em operários para o trabalho em indústrias urbanas, tais como frigoríficos e abatedouros.

A perspectiva de uma vida voltada às atividades comumente associadas à vida rural, como o cultivo da terra e o manejo de animais, está cada vez mais distante da realidade de trabalho destes jovens. Se, por um lado há a diminuição de trabalho rural a ser desenvolvido, por outro lado, a condição de pobreza destas pessoas e o precário acesso que elas têm à educação e preparação para o trabalho, as deixam muito aquém das

exigências do mercado de trabalho nos centros urbanos. Para a análise destes aspectos, tomamos como base os trabalhos de Landini (2015), Monteiro (2015), Baquero & Klein (2012) e Albuquerque & Pimentel (2004).

Em outra experiência, também de estágio, inserimos alunos da graduação em psicologia para trabalhar em uma Unidade Básica de Saúde (UBS), distante 20 quilômetros da cidade. Neste contexto, foi atendido um grupo de mulheres encaminhadas com questões relacionadas à saúde mental. Esta comunidade é marcada pela presença de pequenas propriedades administradas pelas famílias donas da terra ou por famílias contratadas para cuidar da propriedade e sua produção. As mulheres encaminhadas apresentavam sintomas relacionados à saúde mental – depressão, esgotamento emocional, irritabilidade, entre outros – e problemas relacionados a questões envolvendo os papéis desempenhados por cada gênero além de problemas relacionados com o trabalho que é tradicionalmente atribuído à mulher moradora da área rural nesta comunidade e que acumula responsabilidades tais como a administração da casa, da alimentação, da horta e da produção de leite. Tudo isso além do cuidado das crianças, dos idosos dependentes de atenção especial e daqueles que ficam enfermos.

Os principais relatos revelam um duro cotidiano de dificuldades inerentes à vida longe da cidade e em localidades isoladas, onde tais mulheres precisam ficar em casa para cuidar de seus afazeres, não podendo ausentar-se. Como consequência, vivem bastante sozinhas e não tem com quem conversar ou a quem pedir ajuda. Não surpreende o aumento da incidência de exaustão física e emocional entre as mulheres encaminhadas. Assim, para a realização deste estágio, grande parte dos atendimentos foram domiciliares para que se garantisse o acesso a estas mulheres. Autores como Dimenstein & Leite (2013) e Monteiro (2015) subsidiaram as reflexões pertinentes às intervenções realizadas.

Por último, apresentamos a experiência de participação em uma pesquisa nacional coordenada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) intitulada *Impactos da pobreza no desenvolvimento da saúde comunitária: avaliação psicossocial de comunidades rurais das regiões Nordeste, Norte e Sul*. A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2014 e 2016, tendo como parceiras a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade Paranaense (UNIPAR), com a aplicação de questionários e grupos focais junto a moradores de áreas rurais dos municípios de Pentecostes – CE, Humaitá – AM e Cascavel – PR. Ao todo, foram aplicados 1.113 questionários e 14 grupos focais. A pesquisa teve como objetivo geral analisar o modo como a pobreza está presente e suas implicações na vida cotidiana, no desenvolvimento do psiquismo e na saúde das pessoas residentes da área rural. A pesquisa permitiu levantamento de informações que possibilitaram análises sobre as categorias Opressão e Enfrentamento da Pobreza, levando em conta aspectos como o fatalismo (MARTÍN-BARÓ, 1996), a vergonha, e a humilhação (GÓIS, 2003).

Sendo cidades de regiões brasileiras com aspectos tão peculiares, os dados coletados revelaram o contraste destas regiões nos aspectos pesquisados. Por exemplo, no Ceará,

há vivências significativas com a seca; no Amazonas, com as enchentes; e no Paraná, com estiagens e geadas. Todas elas gerando impacto na economia e na qualidade de vida da população pesquisada.

A experiência vivenciada nesta pesquisa permite ao acadêmico o conhecimento de uma realidade bastante diferente daquela ensinada tradicionalmente na universidade. A experiência de ir até a área rural e passar por tantas residências oportunizou o conhecimento do modo como a população rural organiza sua residência e sua rotina de vida. Permitiu também o conhecimento do modo como a população tem acesso às políticas públicas na zona rural e de sua carência por atendimentos de qualidade. Tanto as experiências vivenciadas pelos estágios como também pela pesquisa aqui relatados corroboram com as discussões de Albuquerque (2002), que sinaliza o fato de que a formação em psicologia tem uma matriz eminentemente urbana e que os saberes psicológicos são aplicados no meio rural de forma descontextualizada.

Para o planejamento das intervenções de estágio, foi necessária a realização de pesquisa de autores e metodologias que não são comumente estudados nas disciplinas obrigatórias da graduação, bem como o levantamento de indicadores bastante específicos e pouco conhecidos – senão completamente omitidos – na graduação. Com relação à pesquisa relatada, todo o preparativo metodológico e logístico para a coleta de dados representou a possibilidade de um novo olhar para práticas que se voltam para comunidades rurais.

PSICOLOGIA, CONTEXTOS RURAIS E RELAÇÕES DE GÊNERO: DESAFIOS PARA A PESQUISA

O Grupo de Pesquisa “Modos de subjetivação, políticas públicas e contextos de vulnerabilidade” possui quatro linhas de pesquisa envolvendo docentes, alunos de graduação e pós-graduação, e colaboradores externos. São elas: Psicologia e contextos rurais; Relações de gênero, território e modos de vida em contextos de pobreza; Saúde Mental e Atenção Psicossocial no SUS; e Trabalho em contextos de vulnerabilidade social: condições, significados e políticas públicas. O presente texto objetiva discutir alguns aspectos vinculados à linha da Psicologia e contextos rurais e suas interfaces com a questão de gênero. Essa linha tem por objetivo investigar as formas de aproximação da Psicologia, enquanto ciência e profissão, aos contextos rurais; realizar estudos sobre processos de subjetivação relativos à participação política em movimentos sociais do campo e a produção de sentidos sobre as ruralidades por sujeitos e coletivos que têm variadas formas de relação com a terra, em especial, assentados da reforma agrária, quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais.

No sentido de aproximar cada vez mais as pesquisas em Psicologia da realidade dos contextos rurais de modo a subsidiar as ações no campo das políticas públicas e da prática de psicólogos nesses territórios, o grupo tem se dedicado à investigação e produção bibliográfica, divulgada em nível nacional e internacional, sobre problemáticas

referentes às populações rurais. Assim, nos últimos anos, tem produzido estudos em assentamentos rurais e comunidades quilombolas sobre as condições de vida, saúde mental e acesso às políticas públicas.

No decorrer das investigações, a questão do gênero se tornou uma categoria fundamental para entendermos as singularidades que atravessam os modos de vida e os processos de subjetivação das mulheres no campo. O gênero se apresenta como uma categoria analítica capaz de problematizar os modos de relação e as práticas cotidianas que se sustentam em nome das diferenças atribuídas socialmente a homens e mulheres (SCOTT, 1995).

A literatura sobre a questão de gênero no meio rural destaca que as mulheres desempenham importante função na produção agrícola, mas que tal esforço é ignorado ou considerado como ajuda por serem confundidos como atividades domésticas (ABRAMOVAY e SILVA, 2000; SILVA & SCHNEIDER, 2010; TORRES & RODRIGUES, 2010). Outra questão apontada diz respeito à violência contra a mulher e a violência doméstica como expressão de uma forte cultura patriarcal que se atualiza no campo, fragilizando redes de apoio familiares e comunitárias, somada a falta de assistência em decorrência da ausência ou dificuldades de acesso aos serviços de proteção existentes (SCOTT *et al.*, 2016; SILVA, SILVA & PINTO, 2015).

Por outro lado, a participação política de mulheres em movimentos de luta na/ pela terra possibilita um importante movimento em direção a uma maior autonomia e empoderamento das mulheres seja na melhoria das condições de vida por meio de organizações e associações comunitárias que realizam projetos de geração de renda, seja no enfrentamento à violência e tensionamento das relações hierárquicas de gênero (BONFIM, COSTA & LOPES, 2013; OLIVEIRA & LEITE, 2016; SCOTT, CORDEIRO, & NANES, 2016).

Neste caminho, destacamos os resultados de uma pesquisa realizada por nosso grupo em duas comunidades quilombolas, uma no estado do Rio Grande do Norte e outra no Piauí, com mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família, no período de 2018 a 2019. A pesquisa tinha por objetivo analisar os tipos de trabalho e as formas de gestão do Bolsa Família desenvolvidas por mulheres quilombolas rurais e os efeitos desse programa nos modos de vida e autonomia nas atividades laborais cotidianas. Destacamos dois aspectos que ilustram a intersecção entre as particularidades dos contextos rurais e as questões de gênero.

O primeiro refere-se à centralidade do trabalho doméstico e de cuidado no cotidiano das mulheres. Além dessas atividades, aparecem outras que indicam um papel cada vez mais ativo da mulher no sustento econômico da família, como os trabalhos que realizam no roçado, no cuidado com os animais, como faxineiras na cidade, na cooperativa, no extrativismo e no pequeno comércio domiciliar. Entretanto, essa participação ativa das mulheres na subsistência e na organização familiar não significou mudanças consideráveis nas hierarquias de gênero, mantendo relações históricas de poder com efeitos nefastos para a vida e saúde das mulheres. É importante salientar que a titularidade e gestão das mulheres do benefício do bolsa família reconfiguram, em parte, essas hierarquias por

promoverem maior autonomia, por exemplo, para as mulheres decidirem sobre o cuidado com os filhos já que dispõem de algum recurso, mesmo que mínimo, para garantir a permanência das crianças na escola.

Outro eixo importante de discussão diz respeito à participação política das mulheres quilombolas que, mesmo com os atravessamentos das desigualdades de gênero e as dificuldades de ordem material, que dificultam a adesão e permanência nos espaços de participação, promove algumas mudanças com efeitos na organização comunitária e formação política das mulheres. Entretanto, nossa pesquisa identificou que as mulheres, na sua maioria, são ouvintes e expectadoras nesses espaços, corroborando com Ramos (2015) que a divisão sexual do trabalho incide também sobre a organização política, destinando as mulheres à participação em atividades comunitárias e locais, como pastorais, associações de moradores e cooperativas de produção.

Assim, esses aspectos abordados na pesquisa ilustram a necessidade de ampliar cada vez mais os estudos sobre gênero nos contextos rurais em suas diferentes expressões considerando as singularidades históricas, sociais e culturais que atravessam os modos de vida e os processos de subjetivação das mulheres nesses contextos. Do ponto de vista teórico, é fundamental dialogar com as reflexões oriundas dos chamados feminismos periféricos (MARTÍN, 2013), a exemplo dos feminismos negros, femininos decoloniais/pós-coloniais e das perspectivas interseccionais, no sentido de romper com perspectivas racistas, classistas e de matriz heterossexual que incidem sobre o pensamento acadêmico e político ocidental com importante influência na Psicologia brasileira. Desse modo, pretendemos contribuir com a Psicologia, como ciência e profissão, para avançar no conhecimento dessa realidade e na construção de práticas sensíveis e comprometidas ética e politicamente com as necessidades dessa população.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Acreditamos que um espaço como este, desenvolvido no ENABRAPSO, com uma Roda de Conversa sobre a temática das intervenções em contextos rurais, nos aproxima de discussões como as apresentadas pelos autores citados ao longo deste trabalho e pelo Conselho Federal de Psicologia. Tal aproximação ocorre graças à proposta de discutir a importância da atuação profissional comprometida com a psicologia como ciência e profissão, que requer dos profissionais o conhecimento da realidade da demanda sobre a qual irão atuar, e que considera as questões relativas à terra, dentre elas a subjetividade da vida em contexto rural, assuntos de suma importância para que os direitos humanos daqueles que são atendidos e a qualidade dos atendimentos sejam garantidos em seus aspectos epistemológicos e técnicos (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013).

Esperamos que a discussão ora apresentada favoreça a reflexão sobre o nosso papel enquanto psicólogos.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, F. J. B. (2002). *Psicologia Social e Formas de Vida Rural no Brasil*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18, n. 1, p. 37-42.
- Albuquerque, F. J. B.; Pimentel, C. E. (2004). *Uma Aproximação Semântica aos Conceitos de Urbano, Rural e Cooperativa*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20, n. 2, p. 175-182.
- Abramovay, M.; Silva, R. (2000). *As relações de gênero na Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais (CONTAG)*. In: M. I. B. Rocha (Org.), *Trabalho e Gênero: mudanças, permanências e desafios* (p. 347-366). São Paulo: Ed. 34.
- Baquero F. S.; Klein E. (2012). *Políticas de Mercado de Trabajo y pobreza rural en América Latina*. Roma: Food and Agricultural Organization of the United Nations (FAO). Disponível em <http://www.fao.org/3/a-i3872e.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia (2013). *Referências Técnicas para Atuação das(os) Psicólogas(os) em Questões Relativas a Terra*. Brasília: CFP.
- Dimenstein, M.; Leite, J.F. (Coords.) (2013). *Psicologia e contextos rurais*. Natal-RN: EDUFRN.
- Góis, C. W. L. (2003). *Psicologia Comunitária*. *Universitas Ciências da Saúde*, n. 1, v. 2. Disponível em <http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/cienciasaude/article/viewFile/511/332>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016)*. Países: Brasil. Disponível em <http://paises.ibge.gov.br/#/pt/pais/brasil/info/populacao>
- Landini, F. (Coord.) (2015). *Hacia una psicología rural latino-americana*. Buenos Aires: CLACSO.
- Martín-Baró, I. (1996). *O papel do psicólogo*. *Estudos de Psicologia*, v. 2, n. 1, p. 7-27.
- Martins, A.M. (2010). *A formação em Psicologia e a percepção do meio rural: um debate necessário*. *Psicologia: Ensino & Formação*, n. 1, v. 1, p. 83-98.
- MARTIN, R.M. (2013). *Feminismos periféricos, feminismos-otros: una genealogía feminista decolonial por reivindicar*. In: *Revista Internacional De Pensamiento Político*, 8, 53–79.
- Monteiro, R.C. (2015). *Educación y ruralidades contemporáneas. Aportes psicológicos para el debate*. En F. Landini, F. (Coord), *Hacia una psicología rural latino-americana* (p. 103-106). Buenos Aires: CLACSO.

Bonfim, E. G.; Costa, M. C.,; Lopes, M. J. M. (2013). *Vulnerabilidade das mulheres à violência e danos à saúde na perspectiva dos movimentos sociais rurais*. Athenea Digital, n. 13, v. 2, p. 193-205.

NOTA DE FIM DE TEXTO

¹ “Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas” (BRASIL, 2017b).

² Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019. Disponível em: <http://escolacivico.militar.mec.gov.br/>

³ Projeto de lei n° 3.688-g de 2000. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=30503D49C900A08522D955425147CD84.proposicoesWebExterno2?codteor=1807831&filename=REDACAO+FINAL+-+PL+3688/2000

