

# **TRABALHO, FORMAÇÃO DE TRABALHADORES E LUTAS SOCIAIS**

**no campo da garantia de direitos à criança e ao adolescente**



# TRABALHO, FORMAÇÃO DE TRABALHADORES E LUTAS SOCIAIS

no campo da garantia de direitos à criança e ao adolescente

**Organizadores:**

**LAURA SOUZA FONSECA**

**GRUPO TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA**



**Apoio:**



**UFRGS Gráfica**  
**Porto Alegre - 2017**

Gráfica da Universidade  
Rua Ramiro Barcelos, 2500 | Porto Alegre, RS, Brasil | CEP 90035-003  
Fone/fax +55 (51) 3308-5083 | grafica@ufrgs.br  
© Direitos reservados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Organização: Grupo Trabalho e Formação Humana  
Foto da Capa: Hamilton Rosa dos Santos, “*O Engraxate*”  
Diagramação da Capa: Mateus Ballardin.  
Contracapa: Grupo Trabalho e Formação Humana  
Orelhas: Grupo Trabalho e Formação Humana  
Diagramação: Grupo Trabalho e Formação Humana  
Revisão: Grupo Trabalho e Formação Humana  
Editoração: Grupo Trabalho e Formação Humana

#### DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

**T758**

Trabalho, formação de trabalhadores e lutas sociais no campo da garantia de direitos à criança e ao adolescente / Laura Souza Fonseca, Grupo Trabalho e Formação Humana (organizadores). – Porto Alegre : Ed. UFRGS, 2017.

276 p.

ISBN: 978-85-9489-076-4

*Às comunidades que o GTFH e as/os participantes do curso de aperfeiçoamento “Mediações Necessárias entre as ‘Boas Práticas’ e a Experiência Refletida nas Políticas de Proteção ao Sujeito Infantojuvenil” têm intervenção – em especial a Grande Cruzeiro, onde enquanto grupo temos atuação desde 1998.*

*Às e aos trabalhadoras/es que, com todas as dificuldades advindas da precarização do trabalho, participam do curso de aperfeiçoamento.*

*À classe trabalhadora que cada vez mais tem seus direitos negados.*

*Resistiremos!*



## SUMÁRIO

Prefácio .....	8
Apresentação.....	15
Trabalho e a formação nas políticas de proteção infantojuvenil.....	23
Desenvolvimento, trabalho e educação.....	35
Crise, conjuntura brasileira e lutas sociais: da centralidade do trabalho à destituição da identidade de classe.....	45
Um desafio permanente .....	61
Relação público-privado na educação básica: a democratização da educação?.....	79
A educação infantil no município de Canoas: contextos da oferta e desafios para a implementação da matrícula escolar obrigatória na pré- escola.....	101
Por uma perspectiva interseccional na promoção dos direitos infanto- juvenis: enfrentando violências, construindo proteções .....	115
Juventudes no contexto do estado penal .....	129
Observatório do trabalho e dos direitos do infantojuvenil e as emergências do campo: a dupla face do trabalho, a rede invisível, a dupla violação de direitos e a violência de Estado.....	145
Estudos, políticas e lutas de gênero, etnia e sexualidade .....	159
O cuidado a usuário de álcool e outras drogas e o debate das internações compulsórias .....	179
Três mulheres e seus diálogos com os religiosos de matriz africana, haitianos e indígenas na Lomba do Pinheiro/RS .....	189
Concepção educativa presente na política da assistência social: o caso do SCFV.....	208

O começo da vida: família, proteção integral e precarização do trabalho .....	224
Trabalho infantojuvenil e violação de direitos - particularidades da forma “ajuda” .....	235
Notas iniciais sobre formação em serviço para trabalhadoras que operam direitos .....	251
Autoras/es .....	271
Apêndice .....	277



## **PREFÁCIO**

### **UM OLHAR MICROPOLÍTICO A INTERROGAR A NOSSA PRODUÇÃO**

Prefaciador um trabalho coordenado por Laura Fonseca é da maior responsabilidade. Sua história como professora de uma universidade pública, com intensa e atuante produção, muito nos ensina. Uma história tecida por práticas aliadas a princípios éticos que afirmam o compromisso com o espaço público democrático, tornando cada ação um enfrentamento radical à desigualdade e à discriminação, inclusive nas nossas casas de estudo. Escrever, mais do que ao lado de Laura Fonseca, em um livro fruto de uma dessas atividades nos deixa claro que, para além dos produtivismos, o saber acadêmico em sua acepção mais séria configura-se como um modo de estar presente nas lutas contemporâneas, é um convite que honra. O curso de aperfeiçoamento “Mediações necessárias entre as ‘boas práticas’ e a experiência refletida nas políticas de proteção ao sujeito infantojuvenil”, colheita de aulas e debates presenciais registrada nestas páginas, amplia o acesso a trabalhos fundamentais para entender as tensas e opressivas relações políticas que caracterizam o Brasil e particularmente o estado do Rio Grande do Sul nos anos de 2016 e 2017. Mais do que uma coletânea de artigos, temos em mãos um episódio a mais de um fazer contínuo comprometido com a formação profissional.

Pesquisas sobre estruturas de exploração do trabalho, perspectivas conceituais, gestão de equipamentos sociais, prestadores de serviços, educação, cultura, escolarização, álcool e drogas, práticas penais, entre tantos outros temas que pulsam a diário e demandam a urgência do pensar, compõem esta obra. Brota dela e ela brota da preocupação com o momento de

repressão que vive o Brasil e o modo como o estado do Rio Grande do Sul se insere em um quadro com características de autoritarismo exacerbado, aguçamento do militarismo, clamor à discriminação, silenciamento, celebração do extermínio dos que recusam certo padrão moral e a tortura, todas elas presentes na institucionalização da exploração do trabalhador, atualizando o que há de mais vil nas relações humanas e que, de acordo com os registros recentes da nossa história, estaria a léguas de distância da nossa realidade.

Um livro que fala das formas de governar, não apenas circunscritas aos foros qualificados como de decisão política. A convocação a pensar nas ‘boas práticas’ é a problematização do que os serviços públicos produzem, da forma como se institucionaliza a política e do que a produção acadêmica imputa relevância. Por que “boas” as práticas? Quais seriam as “más”? Trata-se de uma convocação a transcender o julgamento moral por meio da aliança com espaços coletivos não discriminadores, com a produção que se arrisca pela criação de outros olhares, mas sobretudo pela perspectiva ética de reconhecimento do outro em suas potências, sem pretensões de subjugamento, instrumentalizando a luta por relações livres de toda forma de opressão. Uma luta no miúdo, pouco identificada, porque reconhecê-la seria um contrassenso para os grandes movimentos de captura conduzidos não só por governos, mas também por organismos internacionais e a sociedade civil (hoje identificada como terceiro setor) – braço do Estado, como nos ensina Gramsci (2000). No dizer de Deleuze e Guattari (2012), “boa ou má, a política e seus julgamentos são sempre molares, mas é o molecular, com suas apreciações, que a ‘faz’” (p.112).

Molecular ou campo micropolítico é o espaço de visibilidade da política, na que o Estado está presente por ser a composição de um poder que se exerce “...sobre um tecido micrológico onde ele só existe enquanto difuso, disperso, desacelerado, miniaturizado, incessantemente deslocado, agindo por segmentações finas, operando no detalhe e no detalhe do detalhe” (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p. 115). O poder do Estado é uma produção material e subjetiva, que torna imperceptível a sua presença em cada um se não objetivado o campo microfísico, onde se corporifica a chamada política. Ao lado dos artigos circunscritos a um viés conceitual, são as práticas em ação nos campos de intervenção, colocadas em análises, que compõem o livro. Uma leitura necessária por abrir debates, não com o olhar avaliativo do que os outros fazem e pensam, mas como um exercício de questionamento do que todos fazemos e pensamos, estejamos onde estejamos, obedecendo ou insubordinando-nos em meio a relações profissionais que sempre são políticas. Distante da tradição

pedagógica de impor um pensamento, este livro convida a uma análise de nossas implicações (LOURAU, 1993) nas relações que compomos.

As intervenções cotidianas dos que estão em frentes de trabalho destinadas a usuários que demandam por serviços, assim como a produção de conhecimento que interroga as relações hegemônicas, compõem as políticas que no campo micropolítico deixam clara a intensidade de um poder que nos constitui e atravessa as nossas práticas. Os programas por meio dos quais são implementadas as políticas públicas e os modos de pensar presentes tanto neles como nas pesquisas acadêmicas renovam um debate que não se esgota, ampliando as possibilidades de sempre deslocar-se dos instituídos e construir novos horizontes. A escola não é conduzida por uma autoridade que dita ou rege leis, mas por aqueles que executam o que se entende por uma política de educação, em meio às prescrições institucionais. Ler tais políticas pelas resistências é um modo de colocar em tensão as produções subjetivas que acionam e fazem funcionar o que chamamos campo das políticas. Interrogações provocadas pelos textos aqui reunidos, apontando tanto adesão das práticas profissionais a um poder sustentado na subalternização e exploração, quanto ressonâncias de deslocamentos construídos no compasso de apostas de ruptura que despontam movimentos instituintes. São agenciamentos de forças potencializadas pela relação com o coletivo: com a história, com a cultura, com todo tipo de vidas e não só as aprovadas por julgamentos morais, com as lutas desqualificadas porque subvertem os controles governamentais. As leituras desta edição mostram como o pensamento coletivo e as análises trazem dimensões fora do discurso oficial, ofertando ferramentas para pensar mudanças e o combate às práticas instituídas.

Sublinho a dimensão analítica das pesquisas aqui reunidas, em particular o efeito de deslocar a leitura individualizada do fazer profissional para uma lógica articulada, social, histórica, que convida à intervenção seja por meio de ações pontuais ou propostas institucionais. Insistir no olhar para a micropolítica é a urgência de ouvir pesquisas sobre espaços, experiências, estudos, fora da dimensão quantitativa que os torna discursos menores em suas possibilidades de produzir transformações. A riqueza dos estudos que compõem este livro está na afirmação de processos de singularização. Penetrar em uma abordagem micropolítica ao lado de análises estruturais sobre a sociedade atual permite entender os acontecimentos não como um fragmento de um movimento pré-concebido, mas como a possibilidade de dar asas às virtualidades dos processos, por reconhecê-los como históricos e por isso provisórios, sempre atualizando-se, em oposição aos modelos fechados sustentados em critérios de verdade. As esferas macro e micro não se opõem, se complementam, na

medida em que uma constitui e atravessa a outra permanentemente. O registro do curso que dá origem a esta publicação coloca em questão um sistema privatizado e individualizado que prevalece no Brasil atual em todos os terrenos governamentais de condução das condutas, fazendo com que as pessoas, cada vez mais, se pautem, como diz Guattari (GUATTARI E ROLNIK, 1996, p. 38), segundo padrões universais *que serializam e individualizam*, vedando a possibilidade de criação de modos de organização ou *processos de singularização*.

Na contramão das competências, da formação em série, da tecnocracia, como um convite a pensar, a reunir-se, a alimentar os coletivos, a ouvir os profissionais e usuários dos serviços, a criar com eles as estratégias e não a trazer pronto um modelo para enquadrá-los, leio esta obra. Um curso subversivo. Um ataque à submissão porque instrumentaliza muito mais que uma proposta concreta, incentivando o questionamento do sentido das ações. Longe dos movimentos judicializantes que paralisam porque derivam para um grupo de profissionais distante aos interesses que movem as ações e com grande poder sobre os rumos das contendas, o exercício do pensar coletivo pautado pelo compromisso de enfrentar as formas de exploração e discriminação potencializa e articula a ação dos grupos. Nada mais urgente no ano de 2017 no Brasil.

Ver avançar forças conservadoras, repressoras, com práticas de sobre-exploração dos trabalhadores e discursos sustentados em discriminações intensas e extensas é a expressão de um movimento que resiste ao chamado conservadorismo. Não seria necessário tamanho enfrentamento aos direitos, mesmo sendo a garantia de direitos um protocolo da democracia burguesa e por tanto longe da erradicação das relações de exploração, sem um movimento ameaçador para aqueles que ocupam os lugares instituídos de condução das políticas. Trazer para a universidade o debate sobre o pensamento que sustenta as práticas profissionais e articular muito mais que docentes e discentes, ao colocar nas salas de aula a população alvo de nossos estudos, é um modo de abrir a casa de produção do saber para que ela interrogue o sentido da sua produção.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol.3. São Paulo, Ed. 34, 2012.

GRAMSCI, Cadernos do cárcere, volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LOURAU, Renné. Lourau na UERJ. Rio de Janeiro, EDUERJ, 1993.

Rio de Janeiro, 14 de agosto de 2017.

Estela Scheinvar

Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro



## APRESENTAÇÃO

O livro aqui apresentado tem como base o curso de Aperfeiçoamento descrito no apêndice. Formado por 16 capítulos nos quais as/os autoras/es escolheram suas parcerias, e a temática dos capítulos dialoga com a exposição de pelo menos um/a das/os autoras/es representando os eixos dos diferentes blocos que compuseram o curso.

O primeiro capítulo de autoria da professora Rosa Maria Castilhos Fernandes, *Trabalho e a Formação nas Políticas de Proteção Infantojuvenil* discorre sobre a educação permanente como estratégia formativa, articulada às experiências e à reflexão crítica, potencializando aquisição de saberes para a defesa dos direitos e a resistência necessária às adversidades que emergem das condições e relações de trabalho. Recortamos o último parágrafo pela síntese-significativa que tem no debate que fazemos...

Contudo é importante destacar, que um projeto de formação não é constituído por uma coleção de cursos e de palestras, tampouco pelo acúmulo de técnicas apreendidas. A bagagem essencial dos trabalhadores é resultado das experiências e da reflexão crítica sobre estas e, fundamentalmente, de (re) construção de uma identidade pessoal e profissional. Sigamos aprendendo coletivamente para que possamos ser fonte de inspiração para a população infantojuvenil, que muito haverá de lutar socialmente por um mundo justo e humano! (p. 33)

As professoras Sueli Goulart e Camila Furlan da Costa assinam o segundo capítulo de nosso livro, refletindo sobre a relação trabalho e educação e desenvolvimento. Situa a TCH e aportam na TMD contextualizando a necessária disputa por um projeto de formação em *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*, do qual extraímos um parágrafo-como-referência

*No discurso do capital, a sociedade do conhecimento exige a qualificação do trabalhador, a ampliação da produtividade e da inovação. Para quê? Para alcançarmos o desenvolvimento! E o que é o desenvolvimento em*

*países dependentes? A reprodução da dependência, isto é, subdesenvolvimento, desigualdade, exploração. (p. 43)*

O terceiro capítulo escrito pela professora Mailiz Garibotti Lusa, *Crise, conjuntura brasileira e lutas sociais: da centralidade do trabalho à destituição da identidade de classe* discute e conjuntura brasileira, nestas crises de modo de produção e de legitimidade do governo, também de mobilizações e lutas sociais. Visando reconhecer os principais determinantes estruturais e os componentes conjunturais do momento, a fim de identificar novas estratégias de lutas sociais, voltadas para a superação da atual ordem societária. Capturamos um parágrafo como expressão do debate.

O marco, sem dúvidas, é o chamado para a reorganização da classe trabalhadora e de construção de caminhos para a reversão desta conjuntura de regressão de direitos. É imperioso, portanto, construir alternativas ao sistema de Estado, governo e, mais do que tudo, ao modo de produção capitalista. Logo, é indispensável reforçar as lutas e construir alternativas para conquistar o poder popular, o que requisita barrar as contrarreformas, através da mobilização e das greves gerais. (p. 61)

O professor Fernando Dillenburg escreve o quarto capítulo de nosso livro, *Um desafio permanente*, onde pretende enfrentar o problema histórico capaz de proporcionar o reconhecimento mútuo entre os dois níveis de consciência, a direção e a base. A densidade do desafio prático-teórico nos parece expressa nesta conclusão.

[...] apesar de toda a teoria já elaborada a partir da experiência de luta prática da classe trabalhadora há mais de 2.300 anos, chegamos, infelizmente, ao século XXI sem termos realizado a perspectiva que para Marx, Engels e Lênin estava, por assim dizer, ao alcance da mão. Ao comemorarmos o centenário da Revolução Russa e o sesquicentenário da publicação do Livro I d'O Capital, é preciso reconhecer, com base na milenar tradição dialética, que o principal bloqueio à revolução socialista mundial é a dificuldade das direções revolucionárias de realizar o descenso dialético e dar os primeiros passos na condução da classe trabalhadora pelo “rude e íngreme caminho” da luta de classes em direção ao exterior da caverna. (p. 79)

*Relação público-privado na educação básica: a democratização da educação?* É a contribuição da professora Vera Maria Vidal Peroni, concebendo Estado e sociedade civil perpassados por correlações de forças de classes sociais e projetos societários distintos, e destacando que as pesquisas de seu grupo referem à sociedade civil mercantil, onde o privado está vinculado ao mercado. Analisam a privatização do público, na lógica mercantil, com implicações para a democratização da educação. Pensando a democracia como materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social.



Questionamos países em que, como o Brasil, estão iniciando o processo de construção da democracia, a privatização da educação pública traz consequências importantes, não apenas para a efetivação do direito à educação que ainda não é uma realidade para todos no país, mas também acerca do conteúdo da educação que tem o mercado com parâmetro de qualidade. (p.98)

A professora Maria Luiza Rodrigues Flores escreveu com Bianca Bortolini e Teresinha Gomes Fraga o sexto capítulo, *A Educação Infantil no Município de Canoas: contextos da oferta e desafios para a implementação da matrícula escolar obrigatória na pré-escola* no qual analisam dados de Canoas (RS) sobre a oferta de educação infantil e o alcance das metas dos PNEs 2001-2010 e 2014-2024. Os dados foram obtidos por uma pesquisa quali-quantitativa, com estudo da legislação vigente, dados estatísticos do IBGE, Instituto Nacional de Ensino e do TCE do Rio Grande do Sul.

[...] percebeu-se a relevância do monitoramento da oferta, mas também, a necessidade de aprofundar os estudos quanto à qualidade dessa oferta e as formas de conveniamento que vem se dando nesse e em outros municípios do estado e do Brasil, com o objetivo de expansão das matrículas. Torna-se necessário fortalecer o controle social de maneira a que as parcerias público-privadas sejam devidamente acompanhadas, e sem que as crianças percam seu direito a uma educação de qualidade. (p. 113)

*Por uma perspectiva interseccional na promoção dos direitos infanto-juvenis: enfrentando violências, construindo proteções*, sétimo capítulo, produção da professora Raquel da Silva Silveira, expondo as contribuições que os conceitos de produção de subjetividade e interseccionalidade entre os marcadores sociais de raça-etnia, gênero-sexualidade, classes sociais e deficiência física e/ou mental podem trazer às análises sobre violências e proteções ao público infanto-juvenil. Sem o propósito de explicitar as especificidades teóricas de cada um dos conceitos, e desejando provocar desassossegos, e instigar a curiosidade do pesquisador.

[...] finalizo reiterando a relevância de apropriação teórico-prática das discussões interseccionais sobre gênero/sexualidade-raça/etnia-classe social-deficiência física e/ou mental nos espaços de formação continuada para um exercício crítico-reflexivo de nossa atuação com crianças e adolescentes que chegam aos nossos serviços.(p. 113)

É de autoria das assistentes sociais Luciana do Nascimento da Silva e Gabriela Machado da Silva, e o cientista social Osmar Belusso o oitavo capítulo, *Juventudes no contexto do Estado Penal* cujo objetivo é debater as relações estabelecidas entre a construção da categoria juventudes e o Estado Penal. Com vistas a elucidar as práticas que legitimam e reproduzem os discursos e as práticas repressivas no Brasil, incrementando o Estado Penal

Mudar o foco na formulação de políticas públicas, na realidade brasileira, não é tarefa simples, especialmente no que diz respeito ao seu papel na construção formulação de políticas públicas intersetoriais que visem promover o acesso das juventudes ao lazer, à educação de qualidade, que respeite as diferentes formas de manifestação de cultura, enfim, que respeitem os jovens na sua condição de pessoa portadora de direitos, reunindo condições de possibilidade para uma sociedade mais igual, inclusiva, justa, menos violenta, opressora e segregadora, principalmente em razão da necessária alteração no entendimento dessas políticas e na prioridade que devem receber do Estado, em detrimento de ações meramente repressivas.(p. 143)

O ensaio *Observatório do trabalho e dos direitos do infantojuvenil e as emergências do campo: a dupla face do trabalho, a rede invisível, a dupla violação de direitos e a violência de Estado*, produzido pelas professoras Marina El Hajjar Meneghel e Laura Souza Fonseca é o nono capítulo. A escrita expõe compreensões sobre políticas públicas (educação, saúde e assistência social) e rede de proteção: como se articulam para combater a violação de direitos; quais os encaminhamentos sobre exploração do trabalho infantojuvenil e exploração sexual e comercial de crianças e adolescentes e se há resolução dos casos. Uma referência às condições/relações objetivas de trabalho dimensiona as (im)possibilidades na garantia de direitos.

[...] a partir da análise feita concluímos que as políticas públicas – de educação, saúde e assistência social – encontram diversos problemas e limites para concretizar a proteção à criança e ao adolescente. Limites que esbarram em questões vinculadas a estrutura de trabalho, falta de recursos humanos, diversas formas de vínculo empregatício – concursados, contratados, voluntários, estagiários, terceirizados – dificultando a organização desses trabalhadores para reivindicar direitos, já que eles não têm os mesmos direitos trabalhistas. (p. 157)

*Estudos, políticas e lutas de gênero, etnia e sexualidade* de autoria das professoras Janaina Barbosa da Silva e Karen Moraes dos Santos é o décimo capítulo. Situando sociedade e política no Brasil, analisam essas opressões como estruturais e estruturantes, e, portanto, componentes da manutenção do sistema capitalista. Tomam a categoria trabalho como central na reflexão. Devidamente conjunturado, o extrato abaixo a dureza do tempo em que vivemos.

Em momentos de crise do sistema há um período de recrudescimento do que existe de mais reacionário no que tange aos direitos humanos. Questionam-se as demandas de direitos erguidas por mulheres, negras/os e pela população LGBT. Como na Alemanha nazista, setores da elite buscam saídas econômicas que restringem liberdades, submetem a níveis extremos de exploração, chegando até mesmo ao extermínio de pessoas. No caso brasileiro, pelas opressões serem estruturais e estruturantes, mesmo vivendo em uma democracia essa realidade já é imposta à classe trabalhadora. De

forma paulatina e sistematizada, pela fragmentação pós-moderna que existe as lutas, não entendemos que os ataques são na totalidade da classe. (p. 177)

O professor Luiz Alberto dos Santos Ferreira produziu nosso décimo primeiro capítulo, *O cuidado a usuário de álcool e outras drogas e o debate das internações compulsórias* apresentando um debate recorrente no campo da saúde mental – as questões relativas ao cuidado de pessoas que usam, abusam ou dependem do uso de drogas e de sua rede social e afetiva, contextualizando este tempo de retirada de direitos: um cenário de retrocessos, internações compulsórias, serviços terceirizados, principalmente por instituições de cunho religioso, onde na maior parte das vezes existe doutrina forçada e violação dos direitos humanos. Em um dos parágrafos da conclusão a leveza da utopia do pesquisador diante de um tema tão sofrido.

[...] gostaria de levar à tona o debate de como estamos compondo o trabalho nas equipes dos espaços dos CAPS, sobre o perigo que vejo no retorno de algumas dessas práticas de controle e totalizantes. Para que possamos compor o trabalho em equipe nos CAPS como produtores de vida, significados outros que não da vigilância e captura de existências. Que possamos produzir encontros prazerosos e potentes, que dialoguem com o cotidiano, com as culturas locais onde nos propomos a atuar. Que possamos construir práticas em saúde voltadas aos princípios e diretrizes do SUS e contribuam para seu avanço e fortalecimento, e para além disso, que sirva de alavanca para a autonomia, saúde e liberdade dos sujeitos (p. 188).

O décimo segundo capítulo, *Três mulheres e seus diálogos com os religiosos de matriz africana, haitianos e indígenas na Lomba do Pinheiro/RS* assinado por Eliane Almeida de Souza, Cenira Pinheiro Almeida, Pâmela Marconatto Marques, Roseli da Rosa Pereira e Adílio Almeida de Souza trata de múltiplas formas de opressão que o capital utiliza para assegurar a exploração. As autoras e o autor que a construção desta escrita se deu atravessados pela diferença que ainda marca lugares de fala no mundo, ancorado na história de três mulheres comprometidas com as questões dos Direitos Humanos. Destas, duas são mãe e filha, mulheres negras residentes na Lomba do Pinheiro. Referências comunitárias e líderes de seus terreiros, exercendo o cargo de Ialorixás (mães de santo). A terceira componente é uma mulher branca, descendente de pai negro, pesquisadora de temas relacionados às comunidades negras latino-americanas em especial a haitiana, com a qual reencontrou-se no Brasil, no bairro em questão, por meio de imigrantes haitianos que ali estabeleceram-se.

Esse trabalho coletivo tem colhido frutos importantes ao longo de sua caminhada, entre eles a participação de representantes da ONG IAFRA (Instituto África e América) integrada por todas as pesquisadoras aqui citadas, em revista nacional, pela menção em capa de revista local; organização de encontros, Seminários de formações, palestras, entrevistas e outros eventos que vem impactando as comunidades negra e não negras.

Portanto, socializar parte dessa práxis nesse livro, é como uma devolutiva dessas três e muitas outras mulheres que se colocam no caminho da vida e de mais mundos: disponibilizando-se a trabalhar com a educação em diferentes espaços, mas principalmente em rede. (p. 206)

A professora Karine Santos é autora de nosso décimo terceiro capítulo, *Concepção educativa presente na política da assistência social: o caso do SCFV*. No texto busca compreender na perspectiva da questão social como gestão estratégica da pobreza, como são utilizados os dispositivos educativos por meio das políticas de assistência social que regimentam os programas e projetos, particularmente no atendimento à criança e ao adolescente no SCFV. Como se articulam, contraditoriamente, a concepção educativa voltada para a cidadania e o caráter compensatório das políticas?

O autor (Pedro Demo) refere ainda que o que há de menos importante na assistência é a prestação de serviços, embora, sejam fundamentais. Mais decisivo deve ser o ato pedagógico implícito, voltado para a cidadania, tendo-se sempre em conta o caráter dialético complexo e contraditório deste desafio. Não há como negar que a operacionalização da política, ainda que demonstre avanços na concepção de sujeito, no aspecto da garantia de direitos deixa a desejar quando condiciona e responsabiliza um terceiro agente no processo. Assim, consideramos que as respostas a que consegue alcançar não ultrapassam microespaços isolados sem uma repercussão macrossocial. O impacto substantivo de suas ações converge para desviar o foco da garantia de direitos tornando o cidadão um mero usuário. (p. 223)

A psicóloga Luciana Francisca de Oliveira escreveu o décimo quarto capítulo *O começo da vida: família, proteção integral e precarização do trabalho*, tendo como mote o documentário “O começo da vida”, o texto busca relacionar seu conteúdo com a questão da precarização do trabalho e a produção da desigualdade social. O documentário mostra elementos importantes a serem considerados e discutidos acerca da proteção integral, bem como das políticas públicas e a garantia de direitos fundamentais à dignidade humana. O último parágrafo é definitivo na exposição da autora sobre o processo acelerado de precarização da vida, mesmo quando falamos de proteção integral ao infantojuvenil.

Na atual conjuntura, aprovada uma contrarreforma trabalhista que amplia a jornada de trabalho, e as terceirizações também para as atividades-fim, forçará que o trabalhador dispenda mais tempo para o trabalho e ainda que precise mais de um trabalho para dar conta da sobrevivência. Este quadro de retirada de direitos trabalhistas acarretará condições mais precarizadas ainda para se exercer a parentalidade. Assim, aponto duas questões não abordadas ou invisibilizadas na discussão da garantia da proteção integral ao sujeito infantojuvenil que são a precarização do trabalho e a não implicação do Estado enquanto agente produtor deste “ambiente desfavorável”, melhor denominado como desigualdade social produzida. Em uma estrutura marcada pela desigualdade social, vimos que o “ambiente favorável”, preconizado como essencial ao desenvolvimento, não depende apenas de

uma vontade individual da família, mas de uma estrutura social na qual o Estado não se implica como produtor nem como articulador de mudanças estruturais. (p. 223)

O décimo quinto capítulo, escrito pelo professor Mateus Ballardin e pela professora Laura Souza Fonseca, *Trabalho infantojuvenil e violação de direitos – particularidades da forma “ajuda”*. Expõe a questão do trabalho e da violação de direitos de crianças e adolescentes, à luz da teoria marxista. Portanto, considerando sua dupla face do trabalho infantojuvenil, ontológico e histórico. Constatam e problematizam a existência e as formas de manifestação, enfocando a forma “ajuda”. Como nos demais capítulos, um excerto da conclusão nos ajuda a dimensionar o tema e sua abordagem.

Não pretendemos responder às questões levantadas na discussão deste trabalho, mas apontar a necessidade de olharmos o fenômeno sob um espectro mais amplo, levando em consideração as tensões e contradições que se desdobram de uma sociedade dividida em classes e pautada na exploração do trabalho. Concluimos transitoriamente que o TIJ existe e se manifesta de diversas formas, algumas delas invisibilizadas por questões morais, de costume, e de confusão conceitual nas próprias instituições protetoras. Consideramos ainda, que as políticas protetivas vêm sendo precarizadas e privatizadas, tornando-as cada vez mais insuficientes, por vezes operando uma dupla violação de direitos. O TIJ na sua forma hegemonicamente atual se configura como uma grave mazela social que não pode ser naturalizada. É fundamental a auto-organização da sociedade civil, em torno de movimentos sociais, que garantam a tensão ao Estado, para que este cumpra seu papel, e, ao mesmo tempo, avançarmos na construção de formas superiores de poder que superem a centralização dos aparelhos nas mãos das classes dominantes. (p. 249)

Em *Notas iniciais sobre formação em serviço para trabalhador@s que operam direitos* organizado pela professora Laura Souza Fonseca, com a participação da professora Janaína Barbosa da Silva e das acadêmicas Adriana Zimmermann e Mariana Schleder Rheinheimer, o décimo sexto e último capítulo de nosso livro. As autoras expõem um pouco do percurso de construção do curso de Aperfeiçoamento e do fazimento da *experiência refletida* como uma possibilidade metodológica para a formação permanente e em serviço de trabalhadoras/es que operam direitos.

[...] buscamos o diálogo com Freire e Marx, além daquela pequena aproximação com Thompson e Hobsbawm. A partir de Freire (1994) que, falando sobre a prática educativa docente, nos instiga quando afirma que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, queremos reafirmar o ato unitário de ensinar/aprender para além da docência, como exercício coletivo alicerçado na crítica reflexiva sobre a prática. Um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, na perspectiva de superação do pensamento ingênuo/mágico, cujo ponto de partida é o saber de experiência feito, sustentado por uma leitura de mundo. Aqui, particularizamos o saber

de experiência feito no trabalho, também sustentado pela leitura de mundo de cada um/a. Um saber que submetido à crítica coletiva, a reflexão sobre a experiência, nos permite o salto qualitativo da leitura da palavra-mundo: avançando epistêmica e politicamente na produção de um conhecimento autêntico/legítimo. (p. 268)

Como vai ficando evidente na exposição dos capítulos, em meio a concepções e práticas distintas, temos como regularidade a crítica à situação de exploração/opressões em que estamos inseridas/os, e a reflexão e as lutas como possibilidades superadoras. Também nos diferenciamos no agir político, mas não abrimos mão da luta política.

Somos professoras/es universitárias/os (UFRGS, UNIPAMPA e UNISINOS); trabalhadoras/es no setor público (não necessariamente servidores públicos) na educação básica, na assistência social e na saúde; servidora técnica-administrativa da UFRGS; doutoras/es e doutorandas/es, mestres e mestrandas/es, especialistas, residentes, licenciadas/os e licenciandas/os, graduadas/os e graduandas/os; militantes de movimentos sociais; lideranças comunitárias...

Desejamos, com esta produção que, publicada, se torne coletiva, e retorne aos territórios de trabalho das cursistas, certamente com os livros e se possível com alguns/mas autoras/es de maneira a potencializarmos momentos de formação em serviço. Utopia? Bueno... é o que nos faz caminhar!

Uma deliciosa leitura a todas e todos.

**Grupo Trabalho e Formação Humana**

# **TRABALHO E A FORMAÇÃO NAS POLÍTICAS DE PROTEÇÃO INFANTOJUVENIL**

Rosa Maria Castilhos Fernandes

## **INTRODUÇÃO**

O cenário social, político e econômico brasileiro e suas engrenagens para o desmonte das políticas sociais públicas vem ameaçando o sistema de proteção infantojuvenil, assim como, a efetivação dos direitos sociais conquistados pelos processos de redemocratização (nos anos 1980 e 1990) e que nas décadas posteriores (anos 2000 e 2010) foram sendo efetivados por meio de um conjunto de políticas, programas e serviços sociais e educacionais. Entretanto, a implementação das políticas sociais que asseguram os direitos das crianças, dos adolescentes e das juventudes, sempre exigiram modelos de gestão que estivessem comprometidos com a efetivação e ampliação da proteção social.

Podemos dizer que não são poucas as situações de vulnerabilidade e risco social, vivenciadas por este segmento populacional, que podem decorrer da pobreza, da ausência de renda na família, assim como, o desemprego, do precário ou nulo acesso aos serviços públicos, da intempérie ou calamidade, da fragilização de vínculos afetivos e de pertencimento social decorrentes de discriminações etárias, étnicas, de gênero, relacionadas à sexualidade, deficiência, entre outros aspectos. Estudos demonstram a magnitude dos homicídios entre os jovens negros no Brasil, a exploração e o abuso sexual infantil ainda é uma realidade, o envolvimento de adolescentes e jovens no tráfico de drogas e outros atos infracionais é presença nos territórios, o uso abusivo de substâncias psicoativas inicia-se cada

vez mais cedo, os maus tratos e o abandono familiar, o bullying escolar, a falta de vagas na educação infantil, a fome ou o frio são expressões da questão social. São situações desafiadoras e complexas, são demandas que chegam nos espaços das políticas sociais, e requerem uma intervenção técnico- operativa dos profissionais de diferentes áreas do saber, tais como assistentes sociais, pedagogos, educadores sociais, psicólogos, oficinairos, nutricionistas, enfermeiros, entre outros.

É neste contexto que situamos a gestão do trabalho no âmbito das políticas sociais – seja na assistência social ou na educação, citando essas como exemplo – como sendo uma relevante estratégica para a qualidade dos serviços disponibilizados por meio de projetos e programas socioassistenciais, planos pedagógicos e/ou socioeducacionais. Entretanto, sabemos que a forma como serão prestados estes serviços, vai depender da estrutura do trabalho, dos processos formativos desencadeados envolvendo os profissionais e, até mesmo, da forma como são tratados e valorizados nos seus ambientes de trabalho.

Para fins de sistematização, além destas notas introdutórias, este artigo está organizado em duas partes. Iniciamos trazendo os subsídios teóricos que contribuíram para as reflexões acerca da gestão do trabalho nas políticas de educação e assistência social. Em um segundo momento, tratamos dos processos de educação permanente nas situações de trabalho nas políticas de proteção infantojuvenil, como sendo uma importante estratégia de formação profissional e resistência as questões adversas que emergem das condições e relações de trabalho.

## **SUBSÍDIOS TEÓRICOS E REFLEXIVOS: O TRABALHO NA ASSISTÊNCIA SOCIAL E NA EDUCAÇÃO**

O trabalho no âmbito das políticas sociais cada vez mais vem exigindo um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes éticas e políticas por parte dos profissionais, assim como, dos gestores. A realidade atual é desafiadora e contraditória, na medida em que a gestão do trabalho destes espaços (público e/ou privado) se diferem desde a forma do vínculo institucional, das relações e condições de trabalho até as possibilidades e oportunidades dos trabalhadores(as), para a aquisição de saberes nas situações de trabalho. Importante sublinhar que a operacionalização dos programas, projetos e serviços voltados para o público infantojuvenil é realizada além da esfera governamental, pelas entidades vinculadas à esfera pública não governamental; essas, por meio de convênios e parcerias, pelo menos no âmbito



municipal, têm se destacado na operacionalização dos serviços e programas socioassistenciais e inclusive com relação à educação infantil. Este contexto caracteriza um modelo de gestão das políticas públicas que requer vigilância e reflexão crítica permanente, sob pena de assistirmos a total violação dos direitos protagonizada pela desresponsabilização do Estado com a efetivação das políticas de proteção social infantojuvenis.

Em que pesem os objetivos, as definições de prioridades, atribuições e da arquitetura organizacional prevista para cada política social, como a assistência social e a educação, é possível considerar que a maneira como se dá a implementação de uma política pública no âmbito municipal, depende do modelo de gestão e das estratégias adotadas pelos seus implementadores. Afinal, a gestão de uma política social, é uma instância de disputa política, de interesses, de conflito de classes, de várias concepções culturais, sociais e históricas que impactam no seu modo de gestão, incluindo aquelas voltadas para o atendimento das necessidades sociais infantojuvenis.

Política social entendida aqui como sendo “ação do Estado, gerida pelos governos, para atender às demandas e necessidades coletivas [...]” cujos diferentes serviços (seja no campo da educação, assistência social, saúde, entre outros) e benefícios são “financiados pelo Estado e regulados administrativamente” (PEREIRA, 2016, p.204). Uma das primazias do Estado - mesmo com todas as suas contradições e parte de uma sociedade capitalista - está em garantir os direitos de cidadania por meio da efetivação das políticas sociais. Essas por sua vez, possuem uma arquitetura organizacional que prevê mecanismos para que a proteção social ocorra e a legislação que lhe rege possa ser posta em prática.

Assim, sobre o marco legal, no que diz respeito aos direitos infantojuvenis o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, contempla, no seu art. 4º: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. Já o Estatuto da Juventude, sancionado em 2013 (Lei 12.852), dispõe sobre os direitos dos jovens (15 a 29 anos), e sendo muito recente, ainda requer um reconhecimento por parte da sociedade em geral, assim como de gestores, conselheiros dos direitos das crianças e adolescentes, professores e demais profissionais que desenvolvem ações junto às juventudes.

Entretanto, mesmo diante dessas legislações brasileiras, é preciso sublinhar que ainda existem resistências, desconhecimentos e posturas conservadoras que não reconhecem as

crianças, os adolescentes e as juventudes como sujeitos de direitos. Ao contrário, os estudos e pesquisas realizadas por Waiselfisz (2012), demonstram que embora tenhamos o ECA, como um aparelho de recomendações, normas e resoluções,

diariamente somos surpreendidos com notícias de graves violações, de atos de extrema barbárie praticados, em muitos casos, pelas pessoas ou instituições que deveriam ter a missão de zelar pela vida e pela integridade dessas crianças e adolescentes: suas famílias e as instituições públicas ou privadas que, em tese, seriam os responsáveis pelo resguardo dos mesmos. Ainda mais: o que chega à luz pública, o que consegue furar o véu da vergonha, do estigma e do ocultamento, parece ser só a ponta do iceberg, uma mínima parcela das agressões, negligências e violências que, de fato, existem e subsistem em nossa sociedade. (WAISELFISZ, 2012,p.5).

Assim sendo, precisamos avançar no que diz respeito ao atendimento das necessidades da população infantojuvenil no sentido de protegê-las das adversidades e violações dos seus direitos. Para tanto, entendemos que também precisamos avançar e defender os direitos dos trabalhadores que atuam nas políticas sociais, como aqueles que se voltam para a defesa dos direitos do segmento populacional foco deste artigo. Trabalhar na política de assistência social ou na educação não é uma tarefa fácil e que exige o conhecimento dos seus mecanismos de estruturação, tanto para poder aprimorá-los e ou defendê-los nas situações de fechamento e ou sucateamento dos serviços, por vezes de (ir)responsabilidade da gestão.

No âmbito do SUAS, por exemplo, entre os serviços de proteção social básica<sup>1</sup>, destinados a crianças e adolescentes, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), se organiza por faixa etária, considerando o ciclo de vida dos participantes ( para crianças de 0 a 06 anos; SCFV para crianças e adolescentes de 06 a 15 anos; e SCFV para adolescentes e jovens de 15 a 17 anos). Já os serviços de proteção social especial se dividem em média e alta complexidade. No âmbito da média complexidade estão: o Serviço Especializado de Abordagem Social (se refere ao antigo Programa Ação Rua) atende também

---

<sup>1</sup> Esses serviços de acordo com a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (2009, revisada em 2014) devem ocorrer nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e no caso da proteção social de média complexidade nos Centros de referência Especializado de Assistência Social (CREAS), mas sabemos que na inexistência destes equipamentos, os serviços podem ocorrer em outros espaços de acordo com as orientações da gestão municipal. Sobre a Tipificação sugere-se ver em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/tipificacao.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf). Acesso em: 10 de julho de 2017.

crianças, adolescentes e jovens, visando identificar ocorrências de trabalho infantil, exploração sexual e situação de rua, entre outros; e o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade. Na proteção da alta complexidade estão os serviços de acolhimento institucional que atendem crianças e adolescentes (assim como outras pessoas) em situação de risco social que demandem afastamento temporário do núcleo familiar e/ou comunitário de referência; os Serviços de Acolhimento em República jovens entre 18 e 21 anos em processo de desligamento de serviço de acolhimento para adolescentes ou ainda jovens e adultos em processo de saída das ruas<sup>2</sup>.

Outro exemplo é a educação infantil, considerada uma conquista recente da sociedade brasileira, rompendo com a história de atendimento à criança, na qual os cuidados, na faixa etária que se propõe abranger, eram promovidos pela família, por cuidadores domiciliares ou, ainda, por creches alocadas no âmbito da Assistência Social. O direito à educação infantil supera a velha ideia de cuidar de crianças como algo que não exigisse planos pedagógicos e recursos humanos compatíveis para as exigências do desenvolvimento infantil e de uma nova dimensão da educação integral que atenda a necessidades destes sujeitos de direitos (BRASIL, 2006). De acordo com Tejadas “a contribuição que a política de educação infantil dará à formação das crianças brasileiras depende da seriedade em torno da qualidade da política ofertada à população” (TEJADAS, 2012, p.51).

Não podemos deixar de citar ainda que muito sucintamente, a realidade dos profissionais das escolas de ensino fundamental que são cotidianamente desafiados a construir estratégias para superarem as dificuldades encontradas na condução da arte de ensinar. Dificuldades essas que vão desde as estruturas organizacionais promovidas ou não pelo gestor municipal, passam pelas relações de trabalho e vão até as múltiplas problemáticas que vivenciam seus alunos e a comunidade escolar, e que adentram os muros escolares. Certamente, são situações que se diferenciam, pois as escolas estão em territórios distintos com particularidades sócio-históricas, com suas culturas, identidades, suas resiliências, suas formas de manifestações sociais, considerando aqui o próprio protagonismo e potencial dos educandos.

Contudo o que foi tratado até aqui, encontramos subsídios para refletir acerca da importância dos profissionais que atuam nos processos de trabalho das políticas sociais

---

<sup>2</sup> A indicação destes serviços na Tipificação Nacional também não tem garantido a existência desta proteção aos jovens o que requer planejamento e iniciativa política para sua efetivação.

citadas e que se voltam ao atendimento dos direitos sociais infantojuvenis. De uma maneira geral, as estratégias acionadas para a implementação de uma política ou programa se diferenciam umas das outras, pois são muitos os fatores que devem ser levados em conta, tais como: a compreensão e o comprometimento com a política social por parte dos gestores e trabalhadores; a capacidade de planejamento participativo e democrático garantindo o protagonismo dos sujeitos, as possibilidades de monitoramento e avaliação; as referências ideopolíticas, a autonomia dos implementadores, a criatividade e as competências das equipes interprofissionais; as especificidades territoriais, a coerência das ações com as necessidades sociais dos sujeitos de direitos, entre tantos outros.

É então nestes contextos, que os trabalhadores precisam construir estratégias para o enfrentamento das adversidades institucionais e dos modos de gestão, assim como, para atender as demandas trazidas pelas crianças, adolescentes e juventudes que são atendidas tanto na assistência social como na educação.

## **A EDUCAÇÃO PERMANENTE NAS SITUAÇÕES DE TRABALHO NAS POLÍTICAS DE PROTEÇÃO INFANTOJUVENIL**

Partimos da compreensão de que a educação permanente se constitui numa dimensão formativa vivenciada nas situações de trabalho dos trabalhadores, que se dá através da problematização coletiva das demandas que se apresentam, do desejo político e ético profissional e da reflexão crítica sobre os processos de trabalho em que se inserem os trabalhadores e, neste caso, os que atuam na defesa da proteção infantojuvenil. A educação, neste estudo, é entendida como um processo permanente e difuso em toda a vida social; portanto, possui um papel central a desempenhar, como, por exemplo, no âmbito da consolidação dos direitos das crianças, dos adolescentes e jovens por meio das políticas de proteção social. A interlocução da educação com o trabalho, não é tratada aqui, como mero instrumento a serviço de interesses econômicos vigentes ou de acesso aos processos produtivos e de manutenção a lógica excludente que atende aos interesses do capital, mas ao contrário, educação no e para o trabalho visando à emancipação humana. (FERNANDES, 2016).

Isto significa considerar que a tarefa educativa desenvolvida nos processos de trabalho “é muito mais ampla do que a produção e difusão do saber” (TONET, 2013,

p.271). Afinal, o que faz um trabalhador ser ou não emancipador, não é somente o seu compromisso político, e neste caso com a consolidação de uma política social “mas o seu domínio do saber e da difusão do conteúdo específico e de um modo que sempre estejam articulados com a prática social” (TONET, 2013, p. 270). Ou seja, quanto mais o trabalhador compreender a relação dos vínculos de sua prática com a prática social global, mais poderá contribuir com a democratização da sociedade brasileira e com a efetivação dos direitos sociais vinculados aos projetos socioassistenciais, assim como, aos educacionais.

É então, nesse contexto, que a perspectiva da educação permanente aparece como um princípio reorganizador de todo o processo educativo vivenciado pelos trabalhadores. Esta orientação propõe-se a superar as concepções dominantes e as práticas escolarizadas, disseminando novas práticas de formação, valorizando as aprendizagens advindas das situações de trabalho, das reflexões dos coletivos que discutem os programas e ações do sistema, incluindo os conselhos locais de controle social<sup>3</sup>, espaços de participação popular e democrático e, portanto, de reflexão crítica sobre a condução das políticas de proteção infantojuvenil. Assim sendo, o que dá sentido à educação permanente é o diálogo provocado entre os gestores, trabalhadores, conselheiros e os sujeitos de direitos, a análise rigorosa dos processos de gestão em que se inserem, das intervenções e a procura coletiva de melhores formas de agir por meio da interlocução dos saberes (FERNANDES, 2016).

As possibilidades de formação vivenciadas pelos trabalhadores sociais, que se inserem no âmbito das políticas sociais, devem contemplar a reflexão crítica sobre os interesses em disputa, principalmente, quando tratamos da necessária efetivação da proteção infantojuvenil. Esses processos formativos, não se limitam aqueles vivenciados na formação acadêmica, ou somente em cursos de capacitação ou especializações, ou ainda em atividades formativas que partem dos níveis centrais em que os profissionais são convocados pelos gestores, sem exatamente haver uma relação direta com as necessidades advindas do trabalho; mas dizem respeito às experiências vivenciadas no trabalho profissional; pois somente este pode indicar quais saberes são necessários para o atendimento das necessidades sociais dos sujeitos de direitos contemplados nesta reflexão. (FERNANDES, 2016).

---

<sup>3</sup> Dos espaços democráticos de fortalecimento de participação e controle social das políticas de proteção social às crianças e aos adolescentes, emergem movimentos e contínuas reivindicações em prol da garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Destacam-se, por exemplo, o Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (FMDCA), o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) da cidade de Porto Alegre, instâncias essas protagonistas do processo sócio-histórico do controle social democrático local.

Assim sendo, a reflexão crítica sobre os processos de trabalho permite aos trabalhadores revisitar seus conhecimentos, questioná-los e a partir das oportunidades de discussões e partilhas vivenciadas nas equipes com outros profissionais e/ou colegas, construir outros saberes para colocá-los em uso, pois se não fosse assim, qual o sentido do conhecimento dos profissionais que operacionalizam as políticas de proteção infantojuvenis? A aprendizagem é significativa porque atribui um sentido ao trabalho (CECCIM e FEURWERKER, 2004) a um serviço prestado, que ao ser problematizado questiona e avalia o processo, caso contrário, qual o sentido, o significado, a intenção do serviço? Esses são questionamentos importantes de fazermos, principalmente quando existe a impressão de que o trabalho perde o sentido, ou ainda, quando falta fôlego aos trabalhadores para exercerem seus ofícios na perspectiva da concretização dos direitos das crianças e adolescentes.

Também, é importante considerar que a perspectiva metodológica dos processos de educação permanente experienciados pelos trabalhadores de um serviço público, desencadeia reflexões sobre o seu modo de produção ou construção de uma prática, é um jeito de pensar o seu fazer, pois o vir a ser constitui parte deste pensamento. “Tal elemento é fundamental para analisarmos os saberes produzidos no trabalho e discernir sobre aquilo que reproduz e aquilo que possibilita algo novo no pensamento e na prática social.”(VENDRAMINI, 2006,p.125).

Como o visto, estamos tratando de aprendizagens, de processos educativos, de experiências sociais, de saberes e conhecimentos adquiridos, mas a grande questão é se o que aprendemos de uma forma ou de outra, está a serviço de quem ou ainda do quê? Mészáros (2008), ao fazer referência ao significado da educação, que inclui praticamente todos os momentos de nossas vidas, nos provoca com os questionamentos:

A grande questão é: o que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana[...] (2008 , p.47).

Conforme os argumentos expostos, a concretização de processos de educação permanente está diretamente relacionada a um conjunto de fatores interligados. Dentre estes fatores estão o compromisso de interrogar a lógica dos processos de exclusão social e problematizar os seus rebatimentos na vida cotidiana dos sujeitos (a população infantojuvenil e suas famílias), considerando-se cada história de vida e a forma como esta se expressa como demandadas nas escolas e nos serviços socioassistenciais. Conhecer o perfil dos sujeitos de direitos, das famílias, requer um reconhecimento das determinações históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais da população do território da qual fazem parte esses serviços públicos.

Outro fator, diz respeito à construção do trabalho interprofissional e a emergência da articulação intersetorial, ou seja, entre as políticas sociais de um território para o real atendimento das necessidades das crianças e adolescentes. É preciso romper com as fronteiras dos saberes, e quando isto acontece existe uma possibilidade de compreensão do que é específico de cada profissão, reconhecendo-se suas atribuições e particularidades técnico-operativas. Resta-nos saber, se a quantidade de trabalhadores em atuação alinha-se com as normas operacionais dos recursos humanos mínimas para o funcionamento destas políticas sociais, o que tem sido uma grande problemática nestes espaços, ou seja, faltam trabalhadores para dar conta do recado.

Também as condições de trabalho que caracterizam os ambientes escolares e dos serviços socioassistenciais, requerem por parte dos trabalhadores uma consciência crítica com relação à influência da dinâmica organizacional, caracterizada por diferentes padrões de relações de trabalho, que podem favorecer ou não a criação de espaços compartilhados para a aprendizagem e a formação profissional no âmbito do trabalho.

Mesmo assim, em que pesem todos os determinantes estruturais e de gestão, o desejo do profissional, ético e político, se constitui num dispositivo fundamental para que haja uma desacomodação que poderá implicar os sujeitos na efetivação de mudanças. O contexto de trabalho é reconhecidamente um espaço-tempo de produção de identidades; são nesses contextos que se desenvolvem dinâmicas e interações que potencializam ou limitam as possibilidades de estruturação de desejos e do projeto profissional. Um dos potenciais, estão nas crianças e nos jovens, sujeitos de direitos, que protagonizam suas formas de expressões na sociedade e, que por vezes, nos encham de esperanças mantendo a utopia de que pode ser possível viver com justiça e dignidade humana numa sociedade capitalista, ainda com todas as suas contradições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizarmos estas reflexões é importante considerar que elas são oriundas dos estudos sobre a temática que viemos desenvolvendo nos últimos anos e que por conta disso, proferimos uma fala (em parte discorrida nessa sistematização), a convite do Grupo de Trabalho e Formação Humana (GTFH/UFRGS), no curso de aperfeiçoamento “Mediações necessárias entre as ‘boas práticas’ e a experiência refletida nas políticas de proteção ao sujeito infantojuvenil”. Sem dúvida o GTFH, com a iniciativa, demonstra o compromisso com a coisa pública e a efetivação da proteção infantojuvenil nos espaços escolares, nos serviços e programas desenvolvidos no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), entre outros. Mas fundamentalmente, ao instituir no âmbito acadêmico um espaço para que os trabalhadores, conselheiros e demais atores sociais, pudessem refletir criticamente sobre os modos como vem operacionalizando o atendimento dos direitos sociais da população foco deste artigo, é sem dúvida uma oportunidade de educação permanente.

Sabemos que a restrição dos direitos dos cidadãos e deveres do Estado, vem caracterizando o cenário contemporâneo cujo desmonte das políticas sociais, vai desobrigando o próprio Estado da primazia na condução e consolidação dessas políticas. É neste contexto que os profissionais que atuam nas políticas de proteção infantojuvenil exercem um papel estratégico e fundamental, de agentes críticos dos rumos e das tendências dessas políticas sociais. Assim, os processos de formação vivenciados no trabalho contribuem para os enfrentamentos das precariedades do trabalho e superação das situações que possam influenciar na violação dos direitos das crianças e adolescentes, assim como, dos próprios direitos dos trabalhadores.

Contudo é importante destacar, que um projeto de formação não é constituído por uma coleção de cursos e de palestras, tampouco pelo acúmulo de técnicas apreendidas. A bagagem essencial dos trabalhadores é resultado das experiências e da reflexão crítica sobre estas e, fundamentalmente, de (re) construção de uma identidade pessoal e profissional. Sigamos aprendendo coletivamente para que possamos ser fonte de inspiração para a população infantojuvenil, que muito haverá de lutar socialmente por um mundo justo e humano!

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de**



**qualidade para a educação infantil.** Volume 1. Brasília: 2006.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas: Serviço de Conveniência e Fortalecimento de Vínculos para crianças de até 6 anos e suas famílias.** Brasília, DF: MDS, 2010. 55 p.

CECCIM, Ricardo Burg & FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis – Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. **Educação Permanente e Política Social.** Campinas: Editora Papel Social, 2016.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação Para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, Potyara A. P. Política Social. In: FERNANDES, Rosa M. C.; HELMANN, Aline(Orgs.). **Dicionário Crítico da Política de Assistência Social no Brasil.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016, p.204-206.

TEJADAS, Silvia. O Direito à Educação Infantil: os desafios do acesso e da qualidade In: FERNANDES, Rosa Maria Castilhos;MACIEL, Ana Lúcia Suárez (organizadoras). **O direito das crianças e dos adolescentes em análise.** Porto Alegre: Fundação Irmão José Otão, 2012.p.51-60..

TONET, Ivo. **Educação Cidadania e Emancipação Humana.** (2ª ed) Maceió: Edufal, 2013..

VENDRAMINI, Célia Regina. A contribuição de E. P. Thompson para a apreensão de saberes produzidos do/no trabalho. **Revista Educação Unisinos**, maio/ago. 2006, p. 123-129.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012. CRIANCAS E ADOLESCENTES DO BRASIL.** Centro Brasileiro de Estudos Latinos Americanos: Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012\\_Criancas\\_e\\_Adolescentes.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Criancas_e_Adolescentes.pdf). Acesso em: 10.07.2017.



## **DESENVOLVIMENTO, TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Sueli Goulart

Camila Furlan da Costa

Sob o ângulo de um discurso naturalizado, isto é, tornado natural por sua força ideológica, a relação desenvolvimento, trabalho e educação parece constituir numa daquelas unanimidades mais amplas que se pode ter na sociedade moderna.

Tão natural que não carece de discussão ou questionamento. Podemos fazer, com estas palavras, qualquer jogo combinatório e elas sempre conformarão um círculo virtuoso, para usar uma expressão muito cara aos ideólogos da instrumentalidade.

Educação é, na sociedade moderna, um requisito importante para o trabalho; tantas e quantas políticas são implementadas com o objetivo de melhorar a qualificação dos trabalhadores e trabalhadoras!

Ao se qualificar o trabalhador e a trabalhadora, qualifica-se igualmente o trabalho e, naturalmente essas qualificações concorrem, direta e imediatamente, para o desenvolvimento. E o desenvolvimento carrega, em si, o sentido do progresso, da melhoria, da modernidade.

Sempre que se fala em educação e em políticas para a educação, o argumento imediato é o de que é imprescindível para o desenvolvimento. A incorporação acrítica dessas relações assim tão bem combinadas, tão claras e tão insistente e amplamente disseminadas são motivos suficientes para nos colocar em atenção. Confrontados com a realidade então, nos colocam em

alerta máximo! Pois os nexos criados de forma “*espontânea*” por estas categorias não tem sido tão virtuosos assim; na verdade, tem sido mais escabrosos que virtuosos.

São nexos também muito bem orientados por uma teoria – a teoria do capital humano (TCH) – que assegura que o investimento em educação é um dos pilares críticos para potencializar a capacidade de inovação e a economia do País. Esta teoria se originou no âmbito da Economia da Educação<sup>1</sup>, ainda na década de 60. De origem estadunidense, busca explicar as causas das diferenças sociais e do desenvolvimento entre os países apesar de todo o crescimento econômico capitalista obtido pelo padrão de acumulação fordista (RODRIGUES, 1997). Baseia-se no pressuposto de que o crescimento do investimento em educação representa uma fonte de geração de renda nacional, e como consequência de crescimento econômico. Para Shultz (1973, p. 79), a educação<sup>2</sup> é predominantemente uma atividade de investimento realizado para fins de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como agente produtivo. Assim, para a TCH o investimento em educação “permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida” (COSTA, 2009, p.177).

Para Frigotto (2015, p. 206) a noção de capital humano “emerge, por um lado, da crise das políticas keynesianas e do Estado de bem-estar social, no combate à desigualdade entre nações, classes e grupos sociais e, por outro, da forma invertida dos intelectuais burgueses entenderem a natureza subjacente e estrutural da crise do capital e as políticas de enfrentamento”. Ou seja, o baixo nível de escolaridade se torna disfuncional ao sistema produtivo – então, o investimento que nele se faz é direcionado à (re) ativação do sistema, nas bases em que ele opera – atualmente, exigindo determinadas habilidades cognitivas... e excluindo outras como, por exemplo, a capacidade crítica, reflexiva, etc.

Nada que a recente Reforma do Ensino Médio não nos comprove. Aliás, reforma que se caracteriza, sob perspectiva crítica, muito mais como uma Contrarreforma, uma vez que produz retrocesso às políticas sociais, como os registrados por Behring (2003), em relação à desestruturação do Estado brasileiro.

Como afirma Ferreira (2017, p. 294), a lei que regulamenta a tal Reforma “guarda o mesmo espírito das políticas educacionais ocorridas no ensino médio brasileiro na ditadura

---

<sup>1</sup> Disciplina criada por um grupo de estudiosos do desenvolvimento econômico com inspiração na teoria econômica neoclássica que emergiu em meados dos anos 1950, nos Estados Unidos, que visava explicar os ganhos de produtividade gerados pelo fator humano na produção (MINTO, 2006).

<sup>2</sup> Shultz (1973) considera que a educação compreende desde a educação básica até o ensino superior.

varguista, na ditadura militar e nos anos 1990”, pois, além das limitações em relação a conteúdos, “foi forjada por um grupo restrito de atores ligados fortemente aos interesses privatistas e mercantis”.

Com efeito, desde há alguns anos, é corriqueiro que agentes privados, especialmente empresariais, façam recomendações ao Estado ou atuem diretamente na formação com vistas à funcionalização ao trabalho (MELLO, 2009). Para ilustrar com fatos e eventos muito próximos a nós, veja-se, por exemplo, a Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul (FIERGS), cujo sítio oferece um elenco de “Soluções em Educação”, abordando desde a educação básica até a “educação executiva”, passando pela formação continuada, educação profissional técnica de nível médio e ensino superior (FIERGS, [2017?]). Ou a Federação de Entidades Empresariais do Rio Grande do Sul (FEDERASUL) cujos princípios e valores estão voltados para a ética, o lucro, o direito de propriedade, o trabalho voluntário, dentre outros, e cujas diretrizes incluem a defesa da “racionalização da gestão pública e a redução do tamanho do Estado” e a promoção da “sociedade do conhecimento” (FEDERASUL, [2017?]). Suas posições são bem claras, quando expostas em eventos que chamam de “Tá na mesa” – uma reunião- almoço, com pautas diversas, como duas muito recentes em torno da educação. Com a presença do secretário estadual da educação no Rio Grande do Sul e do presidente do Sindicato do Ensino Privado, a presidenta da FEDERASUL liderou o debate em torno do mote: a educação pública está desconectada da realidade. Esta desconexão, para eles, se expressa particularmente na ausência de um ensino que estimule o empreendedorismo. A solução é implantar esta disciplina no currículo escolar, em todos os níveis (FEDERASUL, 2017a). Em outra ocasião, o tema girou em torno da formação técnica para “valorizar o profissional do futuro”. Entre outras coisas, afirmam que “enquanto as empresas buscam a robotização e a inteligência artificial para agilizar processos e garantir receita, os trabalhadores se habitam às novas necessidades para conquistar seu posto de trabalho”. Afirmando que “as faculdades formam profissionais frágeis, despreparados para o mercado dinâmico que temos hoje”, defendem o ensino técnico como o mais adequado para atender ao “mercado atual” e afirmam a preferência dos trabalhadores pelo ensino à distância (FEDERASUL, 2017b). Ou ainda a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, vinculada à RBS, cujo evento “Forum Educação que dá Certo!” realizado em 2016 reuniu “um conjunto de experiências de alto impacto para melhorar a qualidade da educação”, na forma de *cases* de sucesso, bem à moda empresarial. Seu parceiro é o Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade (PGQP) (FUNDAÇÃO MAURÍCIO SIROTSKY SOBRINHO, 2016). Dentre

os patrocinadores do evento estão Braskem, Celulose Riograndense, Gerdau, Santander, HP, Sebrae, etc.

Em geral, essas e outras grandes corporações mostram-se muito preocupados com a formação profissional, aquela adequada à acumulação flexível e, com muita frequência são interlocutores privilegiados de governos na definição de políticas educacionais mantidas pelo Estado mas claramente voltadas a seus interesses.

Badia (2017) mostra, mediante a análise de documentos de entidades empresariais, reportagens e notas taquigráficas de reuniões e audiências públicas na Câmara dos Deputados e do Senado Federal, o volume e o conteúdo de suas proposições sobre o texto final do último Plano Nacional de Educação (PNE) do período 2014-2024. Não somente sobre a destinação de recursos públicos a entidades privadas mas também em relação à concepção de qualidade especificamente em relação ao ensino superior, num contexto de empresarização do mundo (RODRIGUES e SILVA, 2016).

Ou seja, no sistema do capital a relação trabalho – educação é instrumentalizada para garantir e ampliar a extração de mais-valia. Inicia-se pela formação básica, de preferência padronizada, que precisa ser universalizada para, a partir deste ponto, desvelar-se um caminho bastante diverso, compartimentalizado e fragmentado, que seja adequado ao acompanhamento da vida produtiva do trabalhador. Instrumentalizada pelo capital, a educação serve a um modelo de desenvolvimento que demanda uma específica concepção de trabalho.

Por isso, é necessário discutir, ainda que brevemente, a relação desenvolvimento e trabalho sob um outro ponto de vista. Do ponto de vista de nossa realidade, da sociedade que somos, da história que temos e daquela que precisamos construir. Consideramos que só poderíamos fazer isto recorrendo à tradição do pensamento social brasileiro.

A discussão sobre o desenvolvimento precisa ser feita sempre à luz da formação sócio-espacial. Por esta razão, está entrelaçada com a discussão da dependência, engendrada pela divisão internacional do trabalho. A menção ao tema da dependência faz lembrar de um conjunto muito amplo de autores que vão de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Falleto a Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra e Theotônio Dos Santos, passando por intelectuais ligados ao Comissão Econômica para a Latino-Americana e o Caribe (CEPAL), como Raul Prebisch e Celso Furtado. De modo geral, a dependência remete para as condições em que

os países dependentes são explorados pelos países centrais, primeiro, no período colonial, por via da apropriação violenta do excedente gerado,

depois, contemporaneamente, através do comércio, das relações de troca, do capital financeiro, etc., engendrando o subdesenvolvimento (LEITE, 2008).

Não obstante, há diferenças significativas entre as abordagens dos autores mencionados acima, que não poderão ser aqui apresentadas<sup>3</sup>. Neste texto, tomo como referência a Teoria Marxista da Dependência e, fundamentalmente, a produção de Ruy Mauro Marini (MARINI, 2014; MARINI, 2005; TRASPADINI e STEDILE, 2005).

Marini (2005) mostra que a forma de inserção dos países latino-americanos no mercado mundial implicou a edificação de estruturas sociais profundamente desiguais, resultantes dos padrões de geração e apropriação da riqueza produzida. Baseada na exploração, originalmente, dos recursos naturais e, em seguida, dos produtos agrícolas, o sistema produtivo brasileiro se encaixa, de imediato ao modo de produção capitalista, de um modo muito peculiar, do que vou tratar um pouco mais à frente.

Esse sistema produtivo acentuou a desigual apropriação da renda, que aqui remonta ao período colonial, não se alterou com a Independência em 1822, haja vista que as principais riquezas continuaram a ser produzidas sob a égide da escravidão, que perdurou até quase o final do século XIX. Ao mesmo tempo, foi negado aos que produziam tais riquezas o acesso à educação e, conseqüentemente, esta negação foi o legado herdado pelos seus descendentes.

Desse modo, nossa condição é de subdesenvolvimento; nosso problema, nosso tema é o subdesenvolvimento. E não como uma etapa para alcançar o tão sonhado desenvolvimento, mas como a outra face do desenvolvimento que experimentam os países centrais. Para Marini (2014, p. 47), “a história do subdesenvolvimento latino-americano é a história do desenvolvimento do sistema capitalista mundial”.

Esta relação, ou este modo de imbricação dos países periféricos ao capitalismo, configura uma relação específica: a relação de dependência que se caracteriza como uma “relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência” (MARINI, 2005, p. 141).

É, então, essa condição de dependência que produz o desenvolvimento dos países centrais e o subdesenvolvimento dos países periféricos. E o grande motor desta dialética é exatamente o trabalho.

---

<sup>3</sup> Para uma síntese das abordagens, pode-se consultar: DOS SANTOS, Theotônio. *Teoria da dependência: balanço e perspectivas*. ed. amp. e atual. Florianópolis: Insular, 2015.

De que modo?

Ainda no período colonial e por muito tempo, a produção latino-americana de bens-salários (bens consumidos pelo trabalhador para reproduzir o próprio nível de subsistência) fez diminuir o valor real da força de trabalho nos países centrais. Assim, se pode produzir a mudança no eixo de acumulação daqueles países: da exploração do trabalhador - mais-valia absoluta - para o aumento da capacidade produtiva - mais-valia relativa.

No caso latino-americano, o desenvolvimento da produção se deu e se dá fundamentalmente baseado em uma maior exploração do trabalhador. Porque este é o modo de compensar o desequilíbrio entre o preço das mercadorias que exporta (*commodities*) e aquelas que importa (bens com valor agregado). Com isto, se produz aquilo que Marini (2005, p. 154) conceituou como superexploração:

O aumento da intensidade do trabalho aparece, assim, como um aumento de mais-valia alcançado através de uma maior exploração do trabalhador e de sua capacidade produtiva. O mesmo se poderia dizer da prorrogação da jornada de trabalho, quer dizer, do aumento da mais-valia em sua forma clássica; à diferença da primeira, se trata aqui de aumentar simplesmente o tempo de trabalho excedente, que é o que o trabalhador segue produzindo depois de ter criado um valor equivalente ao dos meios de subsistência para seu próprio consumo. Há que considerar, finalmente, um terceiro procedimento, que consiste em reduzir o consumo do trabalhador além do limite normal, pelo qual o fundo de consumo do trabalhador se converte, de fato, dentro de certos limites, num fundo de acumulação do capital, implicando, assim, um modo específico de aumentar o tempo de trabalho excedente.

Em síntese, em condições de superexploração do trabalho, ocorre:

- Aumento na intensidade do trabalho (aumento de mais-valia via maior exploração do trabalhador e não pelo incremento de sua capacidade produtiva);
- Prolongação da jornada de trabalho (aumento da mais-valia absoluta – aumento do tempo de trabalho excedente)
- Expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho – rebaixamento de seu padrão de subsistência. Ou seja, sua remuneração será sempre abaixo do necessário para repor seu desgaste na produção.

Mais adiante, Marini (2005) acrescenta o aumento do valor da força de trabalho sem o acompanhamento da remuneração como outro mecanismo da superexploração do trabalho.



Isto se dá especialmente através da educação formal ou do aperfeiçoamento da força de trabalho.

Ou seja, a insistência, a exigência e até mesmo os movimentos empresariais em favor da educação movem sim círculos virtuosos – a favor deles mesmo, ou, sob as lentes da Teoria Marxista da Dependência, para manter o padrão de acumulação de capital e sua face tenebrosa: a superexploração do trabalho.

Isto se agrava ainda mais no quadro de expansão do ensino privado e dos mecanismos de financiamento que não só exigem a constante qualificação e atualização dos trabalhadores como o fazem mediante a venda de um serviço a ser pago mediante a obtenção de financiamento, ou aquisição de dívida pelo trabalhador.

A qualificação, ou a valorização da força de trabalho mediante a educação formal não só está a cargo do trabalhador como cria para ele próprio um compromisso de dívida que uma vez mais o submeterá à lógica do mercado de trabalho que, como qualquer outro, funciona à base da oferta e da procura. Ou seja, qualificação e formação de estoques de reserva são, presentemente, formas de superexploração do trabalho.

No discurso do capital, a sociedade do conhecimento exige a qualificação do trabalhador, a ampliação da produtividade e da inovação. Para quê? Para alcançarmos o desenvolvimento! E o que é o desenvolvimento em países dependentes? A reprodução da dependência, isto é, subdesenvolvimento, desigualdade, exploração.

Desse modo, podemos reconstruir os nexos entre desenvolvimento, trabalho e educação. Não para nos paralisar, nos manter conformados ou desesperados... Mas, para, conhecendo a história, as condições e os mecanismos que nos conduziram ao lugar em que estamos hoje, possamos construir outro projeto.

Se precisamos lutar por políticas de qualificação, precisamos ainda mais lutar pela valorização da força de trabalho. Para isso, é fundamental que tenhamos clareza de que um projeto para a educação é, sempre, um projeto de classe.

Certamente não faremos isto orientados pelas políticas do Banco Mundial, da UNESCO ou do mais recente interessado na educação de nosso país – a OCDE! Por que raios um país que gerou e abrigou (meio a contra gosto) pensadores da educação como Paulo Freire, Darcy Ribeiro e outros, precisaria ouvir os conselhos, ou as recomendações destas pardas eminências?

Para finalizar, com a expectativa de provocar reflexões e debates, lembramos uma citação de Celso Furtado, intelectual que, embora não tenha assumido efetivamente o caráter classista das lutas a serem empreendidas, sempre esteve do lado certo da trincheira, como já disse Plínio de Arruda Sampaio Jr. (2005).

Dizia Furtado (1992, p. 19) que

o subdesenvolvimento, como o deus Janus, tanto olha para a frente como para trás, não tem orientação definida. É um impasse histórico que espontaneamente não pode levar senão a alguma forma de catástrofe social. Somente um projeto político apoiado em conhecimento consistente da realidade social poderá romper a sua lógica perversa.

Um projeto político desta natureza, assentado no conhecimento de nossa realidade social, concreta, não pode prescindir de um comprometimento de classe e de uma análise aprofundada dos nexos entre desenvolvimento, trabalho e educação que aqui foram apenas sinalizados.

## REFERÊNCIAS

BADIA, Octavio de Castilhos. **A atuação de empresas de educação na construção do Plano Nacional de Educação 2014-2024. 2017.** Dissertação (Mestrado em Administração). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BAMBIRRA, Vania. **O capitalismo dependente latino-americano.** Florianópolis : Insular, 2012.

BEHRING, E.R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 34, p. 171-186, mai/ago, 2009.

DOS SANTOS, Theotonio. **Imperialismo y dependencia.** México, D.F.: Ediciones Era, 1978.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A Contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 38, n. 139, p. 293-308, jun. 2017 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200293&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200293&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 17 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176594>.

FEDERASUL. **Diretrizes estratégicas**. Porto Alegre, [2017?]. Disponível em: <http://www.federasul.com.br/federasul/diretrizes-estrategicas/>. Acesso em 21 jul. 2017.

FEDERASUL. O ensino público está desconectado da realidade. **Notícias FEDERASUL**, 12 jul. 2017a. Disponível em <http://www.federasul.com.br/o-ensino-publico-esta-desconectado-da-realidade/>. Acesso em 21 jul. 2017.

FEDERASUL. Formação técnica vai valorizar o profissional do futuro. **Notícias FEDERASUL**, 19 jul. 2017b. Disponível em <http://www.federasul.com.br/formacao-tecnica-vai-valorizar-o-profissional-do-futuro/>. Acesso em 21 jul. 2017.

FIERGS. **Sistema FIERGS: soluções em educação**. Porto Alegre, [2017?]. Disponível em: <http://www.fiergs.org.br/pt-br>. Acesso em 20 jul. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015.

FUNDAÇÃO MAURÍCIO SIROTSKY SOBRINHO. **Fórum Educação que dá certo!** Porto Alegre, 2016. Disponível em <http://www.fmss.org.br/novidade/forum-educacao-que-da-certo/>. Acesso em 20 jul. 2017.

FURTADO, Celso. O subdesenvolvimento revisitado. **Economia e Sociedade**, n. 1, p. 5-19, ago. 1992.

LEITE, Ivonaldo. A Teoria da dependência e a América Latina. **O Comuneiro**, n. 7, set. 2008. Disponível em: [http://www.ocomuneiro.com/nr07\\_08\\_ivonaldoleite.html](http://www.ocomuneiro.com/nr07_08_ivonaldoleite.html). Acesso em 23 jul. 2017.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. In: TRASPADINI, Renata; STEDILE, João Pedro (Orgs.). **Ruy Mauro Marini: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução**. 5. ed. Florianópolis: Insular, 2014.

TRASPADINI, Renata; STEDILE, João Pedro (Orgs.). **Ruy Mauro Marini : vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MELO, Alessandro de. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 893-914, out. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000300013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300013&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 17 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300013>.

MINTO, Lalo Watanabe. Economia da educação [verbete]. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: HISTDBR, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_economia\\_da\\_educacao.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_economia_da_educacao.htm)>. Acesso em 23 jul. de 2017.

RODRIGUES, José. Da teoria do Capital Humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do Capital e a Educação Brasileira. **Trabalho e Educação**, n. 2, ago.-dez, 1997.

RODRIGUES, Márcio Silva; SILVA, Rosimeri Carvalho da. **A Empresa e o processo de empresarização**. [Porto Alegre], 2016. Working paper.

SAMPAIO Jr. Plínio de Arruda. Celso Furtado: a morte do último romântico. **Jornal do Judiciário**, n. 203, 10. fev. 2005.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

# **CRISE, CONJUNTURA BRASILEIRA E LUTAS SOCIAIS: DA CENTRALIDADE DO TRABALHO À DESTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE CLASSE**

Mailiz Garibotti Lusa

## **INTRODUÇÃO**

A conjuntura política, econômica, social e cultural do Brasil em meados de 2017 sinaliza visivelmente que diversas crises estão instaladas e em curso no país, todas fundamentalmente originadas no modelo de desenvolvimento capitalista, dependente e permeado pelas particularidades da formação sócio histórica brasileira. O cenário que se coloca é de um complexo de relações dialéticas, tendo em vista interesses contraditórios das classes fundamentais, que ora se articulam e se confundem em um mesmo perfil ídeo-político-cultural, decorrente dos processos de alienação e dominação.

Com este pano de fundo, propõe-se debater sobre o atual momento de crises de modo de produção e de legitimidade do governo, mas também de mobilizações e lutas sociais. A reflexão sobre o tema visa reconhecer os principais determinantes estruturais e os componentes conjunturais do momento, a fim de identificar novas estratégias de lutas sociais, que tem como horizonte a construção de outra ordem societária.

Este trabalho configura-se como um ensaio teórico, orientado pela perspectiva do materialismo histórico dialético de Marx e decorre da aula “Crise e lutas sociais: deslocamentos da centralidade do trabalho para a inserção na pobreza, repercussões nas lutas

por direitos”, oferecida para o curso de aperfeiçoamento “Mediações necessárias entre as ‘boas práticas’ e a experiência refletida nas políticas de proteção ao sujeito infante-juvenil”, da FACED/UFRGS em junho de 2016<sup>1</sup>.

No seu desenvolvimento, trata sobre a conjuntura política atual, a realidade brasileira e suas raízes históricas; a relação entre as pautas das ruas, as determinações econômicas internacionais e os interesses das elites brasileiras; o processo de constituição das lutas e movimentos sociais; os movimentos e lutas sociais atuais e a emergência do novo momento político; e, por último, as lutas sociais e a construção de estratégias de superação da ordem.

## **A CONJUNTURA ATUAL: A RELAÇÃO DA REALIDADE E DE SUAS RAÍZES HISTÓRICAS**

O primeiro pressuposto dessa reflexão é que é o chão da realidade histórica que possibilita reconhecer as raízes da conjuntura atual. Isso significa que as crises, os processos econômicos, políticos, sociais e culturais começaram a se desenvolver há séculos e apenas podem ser compreendidos se considerada a formação sócio histórica do país, especialmente no que se refere ao jogo de forças e às relações sociais de classe. Trata-se de um tipo de historicidade que não acorrenta as análises ao que passou, mas as projeta dialética e conscientemente para pensar o futuro.

Essa realidade precisa ser considerada em sua materialidade cotidiana e no seu determinante central, que é o modo de produção capitalista e os efeitos da lei geral da acumulação capitalista. É da concretude diária dessa lei geral que decorrem as diversas expressões da questão social que atingem a classe trabalhadora, que é confiscada da sua riqueza, por uma pequena elite burguesa, acobertada política e legalmente pelo Estado burguês, que passa a lhe dever favores e a depender das suas alianças políticas.

Essa materialidade cotidiana, portanto, é fundamentalmente determinada pelo (sócio) metabolismo do capital (MÉSZÁROS, 2011; HARVEY, 2013), assim como também pela crise estrutural que lhe é intrínseca (MÉSZÁROS, 2011; MANDEL, 2015).

A captura e compreensão da realidade histórica e material, assim, torna-se motor para a leitura da realidade em sua conjuntura atual. Dessa forma, para compreender o que se explicita no Brasil em 2017, é preciso considerar as particularidades do desenvolvimento

---

<sup>1</sup> A discussão foi atualizada até julho de 2017, momento de fechamento da escrita deste capítulo.

capitalista no Brasil, a constituição, configuração e interesses das classes sociais, o papel do Estado burguês e como vão ocorrendo dialeticamente as disputas de classe.

Nas últimas décadas vê-se a consolidação da economia capitalista fortemente calcada na internacionalização financeira e no fluxo transcontinental de capitais, principalmente privados, mas também públicos. Trata-se de um momento marcado pelo capitalismo financeiro, com predomínio do capital especulativo, que possibilita, para alguns poucos, o aumento da concentração de renda.

Essa conjuntura econômica não se desconecta do projeto internacional para as nações, traçado pelas agências internacionais, que teve nova tônica com o fim da ‘guerra fria’ em meados das décadas de 1980 e 1990. Desde então, tal tônica foi assegurada com o reforço da guerra ideológica contra quaisquer propostas de sociabilidade questionadoras da ordem capitalista burguesa internacional, determinada a partir da dominação das nações autodenominadas de ‘desenvolvidas’ e operacionalizada através de acordos e tratados normativos internacionais. Nessa conjuntura, reforça-se a submissão dos países ‘ditos’ de terceiro mundo, invisibilizando processos de reorganização da própria economia, diga-se capitalista, como por exemplo, nos mercados regionais.

No Brasil, a dominação oligárquica, que já supera os 500 anos do início da colonização europeia, reforça a exploração moderna, reinserindo no conjunto normativo-legal do país formas que já tinham sido superadas de escravidão. Com a reforma trabalhista, sancionada pelo governo de Michel Temer através da Lei 13.467, de 13 de julho de 2017, as/os trabalhadoras/es têm seus direitos destituídos, regredindo em mais de um século de conquistas decorrentes de inúmeras lutas sociais.

Esta aprovação, somada aos demais imbrólios e tergiversações sobre a atual conjuntura, bem como aos escândalos político-governamentais de corrupção e de alianças políticas imorais entre os partidos políticos, comprovam a permanente presença, durante os mais de cinco séculos de formação sócio histórica, de um Estado a serviço das elites agrárias e urbano industriais. A sustentação de todos esses desmandos e da ditadura civil burguesa disfarçada está no atendimento dos interesses do capital especulativo e agroexportador, vinculado aos conglomerados econômicos mundiais.

Foram e continuam notáveis os investimentos massivos no setor produtivo, que contrastam com os investimentos sociais mitigados, alardeados pela mídia burguesa como responsáveis por uma crise que, de fato, é estrutural do próprio capitalismo. Neste sentido, há de se reconhecer que os mais de treze anos de governo do Partido dos Trabalhadores no

executivo federal não rompeu com o colonialismo, com as desigualdades, com a corrupção, com a exploração da classe trabalhadora e com a precarização das suas condições de vida e de trabalho. No entanto, este mesmo tipo de governo e suas alianças políticas passaram a não servir mais à elite burguesa.

Nesse sentido, o neodesenvolvimentismo instalado na última década pode ser reconhecido como um dos elementos que determinaram a intensificação do neoconservadorismo no Brasil, embora este não seja uma característica privada nacional. A reação ultra conservadora explicita-se nos mais diversos cenários internacionais, colocando por terra as conquistas e lutas da classe trabalhadora em diversos países. Aqui no Brasil evidencia-se desde os discursos pela modificação da menoridade penal, do estatuto da família, do estatuto do desarmamento, passando pelo discurso dirigido do combate à corrupção e chegando à afirmação de uma crise política que seria a principal responsável pela crise econômica.

Em verdade, o que se vê não é, necessariamente, a luta de combate à corrupção, mas sim a guerra da elite burguesa contra os trabalhadores, que assim é disfarçada. Foi nesse contexto que desde maio de 2016 assumiu o atual governo federal, liderado por Michel Temer, totalmente sem legitimidade, com uma explícita perspectiva neoliberal, privatista e burguesa, que desde logo anunciou e operacionalizou a destruição das legislações sociais, dentre as quais a trabalhista, a previdenciária, da saúde, da educação, da assistência social, entre muitas outras.

## **A RELAÇÃO ENTRE AS PAUTAS DAS RUAS, AS DETERMINAÇÕES ECONÔMICAS INTERNACIONAIS E OS INTERESSES DAS ELITES BRASILEIRAS**

Com um olhar e leitura críticos dos fatos e acontecimentos que ilustram os últimos meses, notabiliza-se a ocorrência de vários protestos e manifestações, pedido o combate à corrupção e denunciando veementemente corruptos e corruptores que figuram na mídia tradicional. Certamente, um dos maiores escândalos dos últimos meses relaciona-se ao dito “colapso do governo Temer” e o amplo pedido de novas eleições para o executivo nacional.



Ocorre que, “com a divulgação do escândalo da JBS<sup>2</sup>, iniciou-se a construção de um amplo movimento em defesa da antecipação das eleições no País” (BOULOS, 2017, s./p.).

Situando o momento atual, afirma-se que há pouco mais de um ano,

Muitos parlamentares votaram pela saída de Dilma da Presidência em 2016, dizendo que essa era a vontade do povo. Mais de 60% da população queria o impeachment, os escândalos de corrupção pipocavam e haviam mais de 11 milhões de desempregados. Pois, agora são 14 milhões de desempregados, os escândalos de corrupção atingem diretamente o presidente e 85% da população quer novas eleições diretas. A vontade popular não tem mais o mesmo valor para esses parlamentares. Os deputados e senadores, se quiserem, podem mudar a Constituição e convocar novas eleições. Mas, a maioria quer as eleições indiretas, em que apenas deputados e senadores escolheriam o novo governante (ARCARY, 2017, s./p.).

Observados os dados acima, se fosse realizada uma análise breve e aparente, poder-se-ia dizer que se trata de uma profunda crise política, a qual repercute na economia do país. Todavia, apreendida segundo fundamentos analíticos críticos, há de se evidenciar que não se trata de uma crise apenas política, mas de uma crise essencialmente econômica e da particularidade do capitalismo no Brasil.

As relações políticas, em suas articulações profundamente escandalosas, não nasceram na última década e nem se explicam na seara do jogo de dominação política. Desde o Brasil Colônia a acumulação primitiva de capital encontrava nas relações políticas com o Estado sua forma de sustentação, via dominação coronelista. Com o avanço do capitalismo também as estratégias de dominação atualizaram-se. O coronelismo político, que desde cedo descobriu que poderia se servir dos três poderes de Estado para dominar, atualiza suas estratégias. Significa que em tempos de financeirização da economia a aprovação de uma barganha no sistema bancário passará pela negociação – com o executivo ou legislativo –, de uma propina, a fim de que o Estado libere os recursos de financiamento bancário<sup>3</sup>.

Assim, uma análise mais profunda da crise política possibilita reconhecer que ela carrega consigo as estratégias dos capitalistas brasileiros para a superação da crise econômica. Esta última não se trata de uma crise necessariamente causada pela má gestão da economia

---

<sup>2</sup> Trata-se a Empresa JBS (iniciais do nome de José Batista Sobrinho, pai do empresário Joesley Batista, um dos principais sócios proprietários da empresa), uma *holding* que incorporou diversas outras empresas do ramo do agronegócio e agroindústria internacionais.

<sup>3</sup> Essa parece ter sido a estratégia utilizada pelos empresários da JBS, os ‘Irmãos Batista’, conforme depoimento no âmbito da delação premiada, e em depoimento colhido em inquérito policial junto à Polícia Federal em 16 de junho de 2017.

pelo governo – embora, também isso tenha ocorrido –, mas, sim, de uma crise própria do metabolismo do capital. Crise esta que significa, tão somente, que o capital, em muitos setores produtivos, comerciais e financeiros, tem sua taxa de lucro estagnada, ou, quando muito, em declínio. Com isso, fecha-se a primeira consideração de que a conjuntura atual compõe-se de uma crise do capital (econômica), alardeada como uma crise meramente política, que aponta para o esgotamento das formas de participação e representação construídas desde as últimas décadas do século XX.

Uma segunda constatação é a de que o sistema político atual também tem raízes históricas. Suas heranças do mandonismo político coronelista e colonial determinaram a forma política assumida em meados do período de redemocratização do Brasil. Significa que as elites, que estão no poder desde o Brasil colônia, e que transitaram da aristocracia agrária para a burguesia agroindustrial, depois para a burguesia financeira, estavam efetivando suas estratégias de perpetuação no poder através do modelo político construído desde fins da década de 1970.

Significa dizer que aquele momento histórico, especialmente marcado na história do país pela participação popular, que figurou no cenário dos anos 1980, contribuiu para a erupção da crise política hoje. Naquele período vivia-se uma forte crise estrutural do capitalismo, com efeitos desastrosos para a classe trabalhadora e com estagnação da economia. Somava-se o esgotamento da ‘autocracia burguesa’ (FERNANDES, 2005; NETTO, 2007), e a reorganização dos movimentos sociais e dos partidos políticos, resultando nas lutas populares, como pelas ‘Diretas Já’ e pela ‘Constituinte’. Reconhece-se naquele cenário, que havia disputa de classes, evidenciada na própria discussão sobre o perfil da Constituição Federal e o rol de direitos que passariam a ser reconhecidos constitucionalmente. De fato, nessa disputa, a classe burguesa conseguiu forçar a transição para outra forma de Estado, já que o anterior não mais atendia aos seus interesses, e, para tanto, não resistiu à conquista de direitos pela classe trabalhadora.

Ora, o corolário da redemocratização carrega tais marcas dialéticas: as disputas de classe; a conquista pelos trabalhadores da Ordem Social na Constituição Federal; o amadurecimento político da organização popular – quiçá, de classe para alguns coletivos –; mas, inclusive, a perpetuação da elite dominante e de suas estratégias de dominação, a qual, em momento algum da história, deixou de compor os três poderes do Estado.

Por conseguinte, entende-se que a disputa de interesses de classe deu-se dialeticamente e, embora a burguesia tenha perdido mais do que estava disposta no jogo de disputas, mesmo

assim, na realidade, nunca saiu perdendo e nem se afastou do poder, tampouco deixou de conferir a direção ao Estado e à sociedade brasileira. Isso indica que a redemocratização e a ampliação de direitos, apenas aparentemente, figuravam como uma pauta única das classes no Brasil, já que, por traz dela, havia interesses de classe conflitantes, que, de fato, “são totalmente opostos e inconciliáveis” (IASI, 2017, s./p.).

Este é o ponto de articulação entre aquele cenário e o atual, em cujos últimos meses se ouviu ‘outra vez’ o chamado para as ‘Diretas Já’, agora embalado pelo grito de ‘Fora Temer’. Num olhar cansado e distraído parece se repetir a história da ‘pauta compartilhada pelas classes sociais’ fundamentais no Brasil. Já num olhar atento nota-se a existência de perspectivas distintas de luta, resultantes também da experiência da ‘esquerda’, construída nas lutas sociais dos finais dos anos 1970, que pouco a pouco é reconhecida nas lutas populares dos 1980, a qual conquistou espaço político-eleitoral e adentra as instâncias legislativas e executivas a partir dos 1990, chegando ao Executivo Federal nos 2000.

Muitas mudanças ocorreram nesse processo constitutivo e des’constitutivo da esquerda brasileira. Hoje, embora diluída em várias siglas que se reclamam de esquerda, reconhece-se nelas lutas e mobilizações para a proposição de modelos distintos de governo, de democracia e, principalmente, de sociedade. Em suas propostas, refutam as coalisões econômicas, sociais e políticas para governar, enquanto buscam um tipo de democracia participativa e não meramente representativa, cientes de que, para que ela ocorra, é novamente necessário construir unidade e identidade de classe, o que exige a superação do senso comum e da conseqüente alienação da classe trabalhadora das suas potencialidades de luta.

Para isso, é imprescindível reconhecer que o modelo democrático hegemônico atual, construído no ‘afã’ da transição da autocracia burguesa para a socialdemocracia burguesa, é um “projeto que nega a preocupação com o social e com a vida política, colocando a cidadania a disposição do mercado sem limites e sem fronteiras sociais (RIBEIRO, 2005, p. 40). Esse modelo parece tentar enquadrar todas e todos os indivíduos sociais numa única visão de Estado e também única via de saída do cenário de corrupção, que ocorre pela imposição do consenso e pela anulação das diferenças, que agora se unem ao som do ‘Fora Temer’ e ‘Diretas Já’.

Embora a conjuntura pareça extremamente desoladora e penosa para as lutas da classe trabalhadora<sup>4</sup>, há ainda uma possibilidade de análise que são os indícios que haveria uma cisão na elite burguesa. Isso porque, “[...] a mesma elite que deu bases à interrupção do mandato presidencial eleito em 2014, agora se vê ameaçada tendo perdido a base midiática fundamental”, o que aponta que “trata-se de um momento de luta interna (intestinal) da própria elite política, que nos indica que quem, por hora, ainda encontra-se no poder, não é o maior detentor dele. Alguém ou algo maior está(ão) por trás” (IASI, 2017, s./p.).

## **O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS LUTAS E MOVIMENTOS SOCIAIS: IDENTIDADES E IDENTIFICAÇÕES DE CLASSE**

Brevemente tratar-se-á sobre o processo de constituição de identidades, pois é a partir dele que se reconhece a possibilidade da construção sólida de movimentos e lutas sociais da classe trabalhadora.

Também esse processo fundamenta-se no chão da realidade, compreendida no conjunto da totalidade societária, a partir do reconhecimento das relações sociais e dos interesses de classes, inclusive dos interesses dos grupos internos às classes. Essas relações é que expressam a dialética societária, que somente pode ser reconhecida em sua realidade pela historicidade que lhe é constitutiva. São determinantes dela, além daqueles de classe, também os de raça/etnia, de gênero, de geração, etc. Todos eles se expressam nas contradições que constituem a cotidianidade.

É a partir do processo de reconhecimento das demandas e das identidades dos sujeitos individuais e coletivos e, através delas, das demandas e dos objetivos das lutas e mobilizações de classe que as contradições e correlação de forças vão se evidenciando e, ao mesmo tempo, possibilitando aos indivíduos sociais reconhecerem-se entre si, articularem-se e organizarem-se naquilo que vivem ou se têm de comum em termos de interesses. Logo,

[...] é quando necessidades materiais transformam-se em representações simbólicas de carências de determinados grupos e, conseqüentemente, eles constroem pautas políticas reivindicativas ou para a transformação social dessa situação, temos o nascimento de uma ação coletiva ou de movimento

---

<sup>4</sup> Embora não se configura como objetivo desta análise a constituição e articulação interna da classe trabalhadora, não se pode deixar de registrar o reconhecimento que um dos grandes desafios a serem superados para a sua efetiva organização de classe é a fragmentação da identidade de classe. A ideologia burguesa e seu sistema de alienação fez com que o trabalhador não mais se reconhecesse como trabalhador. Exemplos disso é que hoje ele é, no campo, ‘pequeno produtor rural’ e, na cidade, ‘micro empreendedor individual’.

social específico, como é frequentemente designado” (SCHERER-WARREN, 2008, p. 506).

A identificação dos grupos sociais e políticos ganha reforço quando neles se expressa a identificação das classes sociais fundamentais, a burguesa, compreendida de forma mais ampla como sendo constituída pelos proprietários de terras, dos meios de produção, dos meios de consumo e das instituições de intermediação financeira, e a classe trabalhadora, que é mais que o trabalhador do chão-de-fábrica, outrossim, é tanto o trabalhador produtivo e improdutivo, quanto dos setores administrativos e de serviços no setor industrial, servidores públicos, trabalhadores autônomos, balconistas de comércio, funcionários de organizações civis, terceirizados, camelôs, microempresas subcontratadas, etc (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2015).

Há de se reconhecer ainda o que Marx denominava por ‘lumpem proletariado’, que é

A massa populacional ‘desclassada’, e por isso maleável pela elite dirigente [...] pode ser cooptado para os interesses hegemônicos do capital, também pode desenvolver formas de “resistência”, “contestação” ou “rejeição” à normatividade e ao status quo, mediante ações criminais, ilegais, antissistêmicas ou antiordem, mesmo que de forma nada revolucionária” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2015, p. 95 e 96).

E ainda a crescente classe média, que ocupa posição intermediária entre as classes fundamentais, pois vivem diretamente da renda em escala cada vez maior, com poder aquisitivo mais elevado que os trabalhadores, embora continuam sob o controle e domínio do capital.

Cada uma dessas classes e frações de classe vão constituindo e reafirmando identidades de classe, a partir das quais também vão denotando seus interesses e vão construindo alianças.

Interessante considerar a construção da consciência de classe como processo que também resulta na construção da identidade de classe. Esse processo vai envolver, por um lado, o reconhecimento da ‘classe em si’, como a condição social de classe, que corresponde a determinado lugar e papel no processo produtivo, que independentemente de sua consciência, caracteriza uma unidade de interesses comuns. E, por outro, da ‘classe para si’, como processo de reconhecimento mais consciente de seus interesses e dos que lhe são opostos, a partir dos quais se organiza para a luta na defesa destes, tornando-se sujeito autônomo, consciente de seus interesses antagônicos ao capital.

A construção da consciência social e da consciência de classe podem ser visualizadas como três dimensões de um mesmo processo, quais sejam, a identificação do pertencimento de classe, a construção da consciência e a mobilização, organização e efetivação das lutas de classes. E nesse processo, “é impossível compreender a questão da consciência do ser social se não considerar que trabalho, vida cotidiana e consciência do ser social se inter-relacionam e se articulam de maneira indissolúvel” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2015, p. 99).

A vida cotidiana é um campo de construção histórica e plena de determinações. A partir dela é que se pode ultrapassar a primeira forma de consciência social que surge, o senso comum, destituindo a naturalização dos fenômenos, avançando na superação da alienação, até atingir a consciência reivindicatória e sindical, que permite o reconhecimento das ideologias contraditórias, reificadas, as quais expressam a falsa consciência. Ora, a consciência de classe, como oposto ao senso comum e à alienação de classe representa o máximo de consciência possível, construída a partir do conhecimento crítico da realidade.

Os movimentos sociais podem ser reconhecidos nesse processo como intelectuais orgânicos, que exercem função educativa e organizativa, tanto para criar, quanto manter relações de hegemonia de determinada classe.

Neste momento da conjuntura brasileira – já discutida no item anterior –, com a reestruturação produtiva e seus impactos para os trabalhadores, a classe trabalhadora vive a precarização, a retirada de seus direitos, a terceirização, o rebaixamento salarial, o empobrecimento e a lumpenização. Soma-se a isso o próprio reforço da ideologia do grande capital, que instiga a tendência da atitude individual e defensiva do próprio trabalhador, perda da identidade coletiva de classe, fragmentação de classe. Isso tudo agravado pela influência subjetivista e culturalista, que aponta para a substituição da ‘exploração’ pela ‘exclusão’ no dicionário crítico e que traz por efeito a desconsideração da dimensão econômica da luta de classes.

A partir disso, a situação atual das lutas de classes, observa-se na vida cotidiana a pulverização e diferenciação do ‘ser trabalhador’, produzindo-se a substituição da luta de classes pelas ações sociais, pelas parcerias institucionais, pelo terceiro setor (não são sujeitos coletivos semelhantes, muito menos iguais) e, até mesmo, pelas manifestações amplas que evidenciam ‘a participação pela participação’, como parte de um modismo de ‘mobilização’, em que ir para as ruas, ou manifestar-se nas redes sociais é moderno e arrojado.

É este jogo de correlação de forças sociais que, no transcurso da ‘normalidade’ burguesa, leva a diminuição do poder do trabalhador e aumento do poder do grande capital.

Essa constatação deve produzir indagações, que são de fundamental importância: reconhecer isso impulsiona a pensar nos nossos dias e lutas atuais de forma diferente? Quem é a classe trabalhadora hoje e como tem organizado suas lutas e movimentos sociais?

Pensando nessas e noutras questões, propõe-se pensar a emergência do novo momento político que se delineia na conjuntura brasileira atual, nesse momento com um ‘amanhã’ de organização, lutas, resistências e, quiças, conquistas, bastante indefinido.

## **MOVIMENTOS E LUTAS SOCIAIS E A EMERGÊNCIA DO NOVO MOMENTO POLÍTICO**

As lutas, mobilizações e movimentos sociais não são recentes no Brasil, muito embora a configuração atual o seja. Elas transformaram-se frente aos processos ocorridos não só no cenário nacional, mas em todo ocidente capitalista, cuja principal causa é o próprio metabolismo do modo de produção. Conforme a exploração da força de trabalho se agrava, as resistências ‘organizadas’ ou ‘em organização’ vão se identificando e articulando, e a construção das reivindicações pelos coletivos vão concretizando as lutas, mobilizações e movimentos sociais (LUSA, 2011).

Por várias décadas a organização, manifestação e lutas da classe trabalhadora brasileira passou por dentro das lutas dos movimentos sociais e do compromisso que estes tinham com a transformação societária. Em especial, interessa destacar dois importantes momentos nesse processo. O primeiro articula-se ao cenário conjuntural discutido no segundo item deste trabalho, e corresponde à ‘fase das lutas pela redemocratização’.

Os ‘germes’ do surgimento dos movimentos sociais que ganhariam visibilidade internacional já estavam presentes no período das lutas sociais que marcaram os anos finais da década de 1970 e início de 1980. Através da participação nas discussões políticas do sindicalismo combativo, ou ‘sindicalismo de oposição’, os sujeitos dos movimentos sociais – as mulheres e homens, camponeses e operários – foram desenhando a esfera pública e denotando em suas reivindicações a transformação da sociedade brasileira.

O cenário das lutas sociais, que anteriormente tinha como foco central a questão da classe operária, a partir dos anos 1980 começa a incorporar a atuação de movimentos e lutas sociais com diversos temas e nos diversos âmbitos. Um novo perfil que conformava grande parte dos movimentos sociais, os quais se originaram das entidades político-partidárias de

esquerda, dos sindicatos de oposição, das instituições religiosas ligadas à Teologia da Libertação e outras (LUSA, 2011).

Em meados dos 1980-1990, pouco a pouco, eles iam se tornando pluriclassistas, passando a receber, muitas vezes, o apoio e a participação das camadas médias da população. Essa característica possibilitava o amadurecimento do processo, pois corroborava para o pluralismo, que deveria figurar na sociedade. Por outro lado, tal característica dificultava o processo político-social de construção coletiva do movimento, pois retirava parte de sua identidade, enquanto movimento de classe.

Muitos movimentos sociais, mesmo diante dos limites e desafios colocados pela sociedade capitalista competitiva e excludente, não abrem mão dos valores e princípios de classe (trabalhadora), procurando assegurar processos de construção de emancipação política e de autonomia, dentro e fora dos seus espaços de organização política e social.

Esse é também um processo de transformação interna, que ocorre através das inferências que a política cultural opera na cultura política de um povo, alterando a ‘construção’ sobre como cada sociedade concebe a política.

Ao observarmos as práticas desses movimentos, nós nos damos conta de que eles efetuaram uma espécie de alargamento do espaço da política. Rechaçando a política tradicionalmente instituída e politizando questões do cotidiano dos lugares de trabalho e de moradia, eles “inventaram” novas formas de política. Mas a história dos movimentos sociais não é apenas a sua história interna. Os trabalhadores são o resultado não somente de suas próprias ações, mas também de sua interação com outros agentes (SADER, 1988, p.20).

Logo, a política cultural é mais uma das dimensões pelas quais os movimentos sociais operam na atual transformação da sociedade. Ela está diretamente relacionada com o ‘caráter pedagógico’ dos movimentos sociais, que é profundamente constituído pelo político e pelo cultural destes movimentos, em sentido amplo (RIBEIRO, 1998).

Este fazer ‘político’ dos movimentos sociais está presente em suas práticas, desde a reflexão até a concretude das ações. Já o fazer ‘política’ pode se manifestar em vários âmbitos, que não somente aqueles institucionalizados. Isso reveste suas práticas de significado e importância especiais, dado que através delas os movimentos sociais vão agindo, continuamente, de forma direta e indireta, transformando a sociedade (LUSA, 2011).

Isso tudo indica que o grande desafio atual remete à construção de uma nova forma política, que precisará nascer da classe trabalhadora, e poderá nascer das lutas e mobilizações



sociais contestatórias dessa ordem econômica e social, de forma a evidenciar o esgotamento do sistema democrático representativo.

## **LUTAS SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO DA ORDEM**

Grosso modo, ao se dizer ‘estratégias de superação da ordem’, está se falando sobre ‘as bases’ para a mudança, para o que se deve considerar que, “[...] de forma sintética, a realidade concreta é a nossa matéria-prima, [...] é o ponto de partida efetivo” (IASI, 2011, p. 169). Mas, qual, ou quais mudanças são almejadas? E por quem?

Ora, os debates que se colocam numa perspectiva mais crítica de análise sinalizam que o momento em que se explicita um novo ápice das diversas crises requisitaria a construção de um novo espaço e cultura políticos. Essa construção resultaria de um processo longo (possibilidade de mediação), que, apesar disso, também poderia ter saídas em nada ‘mediadas’, mas sim localizadas no plano do imediato.

O ‘imediatismo’ não é, em si, uma característica meramente do limite devido à ausência de mediação, mas principalmente é um indicativo do que é possível fazer, depois que a classe trabalhadora já foi usurpada em seu processo de formação de consciência crítica, de identidade e de organização. Atualmente ela se vê na obrigatória tarefa de reorganização de suas mobilizações e lutas sociais, e obrigatoriamente precisa voltar ao seu passado para com ele aprender a novamente projetar o futuro.

Neste sentido, as mobilizações precisam estar nas ruas para manifestar sua leitura de realidade e posicionamento político. Elas necessitam fazer frente às ‘saídas’ planejadas ‘de cima’, as quais podem ser determinadas exclusivamente pelos poderes judiciário e legislativo, em suas composições atuais.

Ocorre que, até meados de junho de 2017, a primeira ação de ultrapassagem deste momento por essa via, parece consenso, seria o “Fora Temer”. Essa bandeira tem sido requerida, seja através do *impeachment*, ou da renúncia deste governo ilegítimo. Assim, o primeiro desafio seria fazer Temer renunciar, o que expressamente não está nos planos do

atual presidente. Ainda assim, é possível, pois, instituir um processo de afastamento pelo *impeachment*, o que exigirá um acréscimo no ‘fator tempo’<sup>5</sup>.

Por outro lado, se superados e quando superados tais desafios, adentrar-se-á em outro dilema, que será ‘a quem’ se dará a posse provisória da presidência da República? Se ao presidente da Câmara dos Deputados Federais (Sr. Rodrigo Maia), também mencionado nos processo de corrupção, ou se se convocará um governo provisório, a ser titularizado pela/o presidente do Supremo Tribunal Federal (STF)? Ambas as situações exigem tempo e apontam, portanto, para saídas não imediatas, mas que precisam ser trabalhadas hoje.

Ainda no plano do imediato, outra possibilidade é a determinação de eleições diretas antecipadas, ou de eleições gerais para ambos os poderes, executivo e legislativo. Importante registrar que é nesse plano imediato que se situa a bandeira do ‘Diretas Já’.

Fora estas saídas imediatas, a classe trabalhadora brasileira tem a possibilidade de construção – mais lenta, gradual e também mais segura – de um processo mais longo de articulação e organização de suas bases, que se expressa no ‘direito à revolução’. Lembre-se, “uma nova revolução só será possível na esteira de uma nova crise. Contudo, aquela é tão certa quanto esta”. (MARX, 2012, p. 149). Isso feito, já dizia o filósofo revolucionário, ao analisar o ‘18 de Brumário de Luís Bonaparte’: “assim que a crise revolucionária foi superada e o sufrágio universal abolido, voltou a irromper a luta entre a Assembleia Nacional e Bonaparte” (MARX, 2011, p. 89).

Isso permite compreender previamente que haverão momentos de avanços maiores e com mais qualidade política que outros, em que serão possíveis passos menores, porém com características de mediação.

O desafio, no entanto, é que estrategicamente a classe burguesa tem intensificado o metabolismo de exploração da classe trabalhadora pelo capitalista, por exemplo, destituindo a classe trabalhadora de seus direitos. Esta estratégia do modo de produção não é nova, todavia assume feições modernas e produz efeitos exponencialmente mais nefastos. O resultado é que “assim, o corpo político é configurado de modo tal que os trabalhadores são reduzidos a fragmentos vivos de si mesmo”. Isso era já o relatado por Marx, quando registrava que, “por sua própria natureza ‘incapacitado’ – e Marx é irônico aqui – ‘para fazer algo autônomo, o trabalhador manufatureiro só desenvolve atividade produtiva como elemento acessório da oficina capitalista’” (HARVEY, 2013, p. 183).

---

<sup>5</sup> A análise temporal do último processo de impeachment de um presidente da República ocorreu quando do afastamento da ex-presidente Dilma Rousseff, cujo pedido foi aberto na Câmara dos Deputados em 02/12/2015; sendo ela afastada em 12/05/2016 e cassada somente em 31/08/2016.

Este antigo e sempre presente processo de destituição da autonomia e de aprisionamento do trabalhador é um dentre os principais aspectos que desafiam a articulação, organização e mobilização da classe trabalhadora, seja através de movimentos sociais, seja em organizações sindicais, partidos políticos, coletivos autônomos de lutas (frentes de lutas), etc. O pretense “[...] resultado disso é um ‘empobrecimento do trabalhador’ e uma séria perda de ‘forças produtivas, individuais’. As subjetividades políticas e intelectuais também não permanecem imunes” (HARVEY, 2013, p. 184).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É importante reafirmar a possibilidade da classe trabalhadora construir, por ela mesma, estratégias para o enfrentamento desta situação e para a saída da crise. Neste sentido, é necessário, inclusive, que as forças políticas de esquerda discutam coletivamente propostas de organização de lutas, tendo por horizonte a transformação estrutural do modo de produção e da sociedade. Ora, notem que,

A direita já definiu seu caminho. O governo quer agradá-la a todo custo. A esquerda precisa construir saída para a crise. Essa saída passa pela definição de uma estratégia de enfrentamento, em nome das reformas populares. [...] A esquerda brasileira tem de assumir, de forma decisiva, um programa de reformas estruturais [...] e fazer o enfrentamento para construir um novo patamar de relações de força no Brasil (BOULOS, 2015, p. 120).

Atualmente, antes de operar um programa de reformas estruturais, é preciso resistir com coragem, criatividade e forças às contrarreformas do Estado, as quais afetam sobremaneira os direitos sociais assegurados constitucionalmente ao povo brasileiro. É preciso tirar desse nefasto momento da conjuntura nacional os caminhos para a sua transformação. Para isso, é imprescindível considerar que do ‘não-lugar’, pode-se construir o lugar e do ‘não-direito’ pode frutificar a luta pelo ‘direito’.

O processo de mobilização no Brasil, desde a transição democrática iniciada em fins dos anos 1970, que ainda hoje se apresenta como um misto de continuidades e rupturas. O marco, sem dúvidas, é o chamado para a reorganização da classe trabalhadora e de construção de caminhos para a reversão desta conjuntura de regressão de direitos. É imperioso, portanto, construir alternativas ao sistema de Estado, governo e, mais do que tudo, ao modo de produção capitalista. Logo, é indispensável reforçar as lutas e construir alternativas para

conquistar o poder popular, o que requisita barrar as contrarreformas, através da mobilização e das greves gerais.

## REFERÊNCIAS

ARCARY, Valério. **Por que defendemos Diretas Já.** Blog Esquerda *On Line*. Disponível em: <<http://esquerdaonline.com.br/2017/06/02/por-que-defendemos-diretas-ja/>>. Acesso em: 03/06/2017.

BOULOS, Guilherme. **De que lado você está?** Reflexões sobre a conjuntura política e urbana no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

\_\_\_\_\_. Diretas e Direitos. **Carta Capital**. Ideias em tempo real (*on-line*).14 de Junho de 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/revista/956/diretas-e-direitos>>. Acesso em: 15/06/2017.

HARVEY, David. **Para entender O capital I.** Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cai, não cai... mas, afinal, o que deve cair?** Blog da Boitempo. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2017/05/23/cai-nao-cai-mas-afina-o-que-deve-cair/>>. Acesso em: 27/05/2017.

LUSA, Mailiz Garibotti. **Lutas sociais no campo e políticas públicas:** do cotidiano, a construção de identidades e a conquista de direitos pelas mulheres camponesas. Maceió: EDUFAL, 2011.

MANDEL, Ernest. **A crise do capital: Os fatos e sua interpretação marxista.** São Paulo: Ensaio, 1990.

MARX, Karl. **A luta de classes na França de 1848 a 1850.** Trad. Nélio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** Tradução de Francisco Raul Cornejo et al. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTAGÑO, Carlos; DURIGHETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** São Paulo: Cortez, 2010. – (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 5 ).

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes de movimentos sociais na América Latina-caminhos para uma política emancipatória? **CADERNO CRH**. Salvador, v. 21, n. 54, p. 505-517, Set./Dez. 2008.

## UM DESAFIO PERMANENTE

Fernando Dillenburg

*O declínio [da burguesia] e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis (MARX ; ENGELS, S/D)*

*Soa a hora final da propriedade capitalista. Os expropriadores são expropriados. (MARX, 1984)*

*Está próxima a hora da fundação da república mundial dos soviets. (LÊNIN, 1978)*

Apesar de não haver dúvidas de que a sobrevivência do capitalismo se prolongou por um período maior do que haviam previsto os dois fundadores do Partido Comunista Alemão e da I Internacional e um dos fundadores do Partido Bolchevique, procuraremos discutir neste texto alguns obstáculos que podem ter dificultado e podem ainda estar dificultando a realização da revolução socialista mundial. Antes disso, entretanto, vejamos, de maneira ainda introdutória, o que teria levado Marx e Engels à conclusão da inevitabilidade da superação do capitalismo.

## AS CONDIÇÕES OBJETIVAS GERAIS DA REVOLUÇÃO SOCIALISTA

Para Marx e Engels, em meados do século XIX, as condições objetivas, aquelas que independem da vontade dos homens, aquelas que resultam das contradições entre as forças produtivas e as relações de produção, não representavam qualquer impedimento à revolução socialista mundial. As relações de produção capitalistas, que haviam sido responsáveis por desenvolver as forças produtivas num ritmo jamais visto antes haviam se transformado num bloqueio a esse desenvolvimento. (MARX ; ENGELS : S/D) “A sociedade burguesa [...] assemelha-se ao feiticeiro que já não pode controlar os poderes infernais que invocou”, tornando-se muito estreita para conter as forças produtivas desenvolvidas em seu seio, afirmaram eles em 1848.(IDEM) As forças produtivas impulsionadas pelas relações burguesas excederam em muito o invólucro capitalista, reafirmou Marx em 1867. (MARX, 1984). Cada crise do capital provoca a destruição dos recursos naturais, o desperdício dos instrumentos de trabalho e, sobretudo, a degradação da principal força produtiva, a força de trabalho.

A destruição das forças produtivas imposta pelas relações capitalistas de produção com o advento das crises econômicas a partir da primeira metade do século XIX é um dos fundamentos da afirmação de Marx e Engels a respeito do amadurecimento das condições objetivas para a revolução socialista. De estímulo das forças produtivas, o capitalismo passou a representar um bloqueio a elas, o que tornou este modo de produção anacrônico e necessariamente superável. Assim como as relações de produção feudais tiveram que ser necessariamente superadas pelo capitalismo a partir do século XVI a fim de libertar as forças produtivas presas por aquelas relações, pela mesma razão, a partir do século XIX, as relações capitalistas deveriam ser superadas, pois passaram a travar o desenvolvimento das forças produtivas. A mesma lei da necessidade de desenvolver as forças produtivas tornou-se, paradoxalmente, a justificativa do nascimento e, ao mesmo tempo, da morte do capitalismo.

Se essas condições objetivas já estavam maduras em meados do século XIX, um século depois elas já não estavam apenas maduras, mas começavam a apodrecer. Essa é a preocupação levantada por Trotsky no *Programa de transição*, lançado em 1938. De acordo com esta perspectiva, a barbárie capitalista estaria avançando a passos largos. De qualquer maneira, para o propósito deste texto, interessa perceber que tanto para Marx e Engels quanto para Trotsky os motivos que têm impedido a vitória definitiva do proletariado mundial sobre a burguesia não estão ligados a uma suposta imaturidade das condições objetivas.

Se as condições objetivas não têm representado um obstáculo à revolução socialista desde meados do século XIX, o que estaria impedindo a conquista do poder pelos trabalhadores em todo o mundo? Seria uma crise de direção da classe trabalhadora? A ausência da revolução mundial seria fruto da incapacidade da classe trabalhadora em compreender e assumir na prática um programa revolucionário?

Para Lênin e Trotsky o problema é outro. Em 1902, em polêmica com os economicistas, Lênin pergunta: “por que o operário russo manifesta tão pouca atitude revolucionária?” E adverte Lênin de maneira precisa: “A culpa é nossa, de nosso atraso em relação ao movimento de massas”. (LÊNIN, 1978) Assim, a responsabilidade do atraso da consciência do proletariado é, segundo Lenin, da direção revolucionária.

Trotsky segue a mesma direção de Lênin ao considerar que o bloqueio à revolução socialista seria decorrente fundamentalmente da insuficiente capacidade das direções revolucionárias em conduzir o proletariado ao poder. Assim afirma Trotsky: “A crise histórica da humanidade reduz-se à crise da direção revolucionária”. (TROTSKY, 2009)

Seria casual a identidade entre Lênin e Trotsky ao conferirem à direção revolucionária a responsabilidade pelo atraso da consciência do proletariado? Esta formulação teria sido original dos dois líderes soviéticos? Ou, em sentido contrário, esta perspectiva faria parte de uma tradição teórica? Vejamos mais de perto esta questão à luz da tradição dialética.

## **A CONSTRUÇÃO DAS CONDIÇÕES SUBJETIVAS: O PAPEL DA DIREÇÃO NA TRADIÇÃO DIALÉTICA**

### **Os *Diálogos* de Platão**

A discussão das dificuldades da relação entre a direção e o restante dos trabalhadores não é recente. Ela nos remete às origens da dialética, que, segundo Hegel, estariam nos *Diálogos* de Platão. Antes de tudo, é importante observar que os *Diálogos* são escritos como diálogos, isto é, há sempre neles uma *relação* entre dois ou mais interlocutores. (BENOIT, 2006) Em segundo lugar, ressalta-se que dos 29 *Diálogos* considerados autênticos, em 27 deles Sócrates é um interlocutor privilegiado. (IDEM) Qual seria o objetivo de Sócrates nestes diálogos? Que objetivo teria, nessa mesma direção, o próprio autor dos *Diálogos* ao escrevê-los? O objetivo seria superar a lógica da não contradição defendida pelo célebre filósofo Parmênides. Segundo esta lógica seria impossível realizar um diálogo entre aqueles que

sabem e aqueles que não sabem, ou, o que é mesmo, a relação entre a ciência e o senso comum seria irrealizável, ou ainda, não haveria como estabelecer uma participação entre o mundo das ideias, puro e isento de contradições, e o mundo sensível, repleto de contradições. (IDEM)

Durante a maior parte de sua vida, desde os 20 anos, quando se defrontou com Parmênides, até a sua morte com cerca de 70 anos, Sócrates procurou superar o famoso filósofo e superar, assim, a lógica da não contradição, tentando fundar uma nova ciência, a ciência da contradição, a ciência negativa, a ciência da dialética.

Esta nova ciência teria alguma função prática? Na perspectiva de Sócrates, a dialética seria o método necessário para superar a sociedade escravocrata grega. Esta busca fica explícita no diálogo *A República*, onde Sócrates e seus interlocutores procuram projetar uma nova cidade.<sup>1</sup> Seria impossível realizar essa difícil tarefa sem resolver o problema da relação entre a direção e a base dos trabalhadores. Este é o tema da famosa “alegoria da caverna”.

Dando início à cena dramática, diz Sócrates: “Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz que se estende a todo o comprimento dessa gruta”. (PLATÃO, 2005) Estes homens “estão lá dentro desde a infância, algemados nas pernas e nos pescoços, de tal maneira que só lhes é permitido permanecer no mesmo lugar e olhar em frente. São incapazes de voltar a cabeça, por causa dos grilhões”. E continua Sócrates descrevendo o drama dos prisioneiros: “serve-lhes de iluminação um fogo que se queima ao longe, numa elevação, por trás deles. Entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente, ao longo do qual se construiu um pequeno muro”. Atrás desse muro os homens transportam objetos que ultrapassam sua altura. As sombras desses objetos são projetadas na parede do fundo da caverna, assim como o eco das vozes dos homens que os transportam. Os prisioneiros que estão dentro da caverna, por sua vez, por não conseguirem virar o corpo nem a cabeça para a abertura da caverna, acabavam considerando as sombras e o eco das vozes daqueles que transitavam lá fora como se fossem toda a realidade. As sombras seriam a verdade para eles. Suas consciências, fruto de suas precárias condições de existência, eram alienadas, separadas da verdade.

Sócrates supôs então que alguém soltasse um dos prisioneiros e “o forçasse a endireitar-se de repente, a voltar o pescoço, a andar e a olhar para a luz”, arrastando-o pelo caminho rude e íngreme em direção ao exterior da caverna. Não seria normal, pergunta

---

<sup>1</sup> O diálogo *A República* transcorreu na casa de Polemarco, onde encontram-se, além de Sócrates, o anfitrião e seus irmãos, Lísias e Eutidemo, assim como Glauco e seu irmão Adimanto, Trasímaco, Carmântidas e Clinofonte. (PLATÃO, 2005)



Sócrates, que o prisioneiro, acostumado com a penumbra e com sua postura anterior, sentisse dor e resistisse a aceitar a nova condição? Não seria normal que ele recusasse a ideia de que os objetos que estavam fora da caverna fossem os verdadeiros objetos? Nesse primeiro momento fora da caverna, ainda desacostumado com a luz, não pareceriam mais nítidas para ele as sombras dos objetos do que os próprios objetos? Por isso, mesmo estando fora da caverna, o prisioneiro insistiria, inicialmente, a olhar para as sombras. Somente depois de ter se habituado com a luz olharia para os próprios objetos. Passado certo tempo, após maior experiência com a luz, o ex-prisioneiro conseguiria, finalmente, contemplar o brilho do sol.

Este homem, ao sofrer esta dolorosa experiência de saída da caverna que o levou a descobrir a verdadeira realidade antes oculta, não poderia assumir o papel de dirigente dos demais prisioneiros que permaneciam na caverna? Não seria ele capaz de conduzir os seus companheiros presos à liberdade? Não estaria Sócrates, desse modo, fazendo referência à necessidade de construir uma direção dos trabalhadores escravizados nas Minas da Grécia clássica na perspectiva de fundar uma nova cidade que estava sendo projetada no diálogo *A República*?<sup>2</sup> A sequência da alegoria parece confirmar esta hipótese.

Sócrates supôs, então, que esse homem “descesse de novo para o seu antigo posto. Não teria ele os olhos cheios de trevas ao regressar subitamente da luz do sol” à penumbra da caverna? Esta dificuldade em adaptar-se não causaria o riso dos demais? Não diriam que, “por ter subido ao mundo superior, ele teria estragado a visão, e que por isso, não valeria a pena tentar a ascensão?”

Como não ver nesta cena dramática exposta por Sócrates a descrição da dificuldade de reconhecimento por parte dos trabalhadores comuns em relação aos trabalhadores revolucionários, aqueles que já desvelaram os enigmas das sombras que ofuscam a maioria dos trabalhadores? De fato, a dificuldade de espelhamento entre a direção e a classe trabalhadora torna-se ainda mais evidente na sequência do texto, embora agora o sentido seja inverso. Sócrates afirma que não seria de admirar se aquele que subiu também dificultasse a sua relação com os que permaneceram na caverna. Não seria de admirar se, ao conhecer a realidade em sua rica multiplicidade, ao se libertar da monotonia do fundo da caverna, aquele que saiu não quisesse mais tratar dos assuntos mesquinhos dos homens, mas, ao contrário, se

---

<sup>2</sup> Esta interpretação, que vê em Sócrates um revolucionário, contraria, evidentemente, as concepções hegemônicas da tradição filosófica ocidental, que procuram, não por acaso, ocultar este perigoso e nefasto caráter do sábio grego. Ora, a luta de Sócrates contra a sociedade escravocrata grega não poderia ter sido uma das razões (senão a principal) de sua condenação à morte pelo fórum de Atenas?

esforçasse sempre em manter a sua alma nas alturas. Sócrates está observando que o problema da ausência de diálogo entre a direção e a classe trabalhadora é resultado de um duplo estranhamento, tanto dos trabalhadores em relação à direção quanto desta em relação àqueles.

Diante deste quadro dramático, Sócrates conclui, de maneira brilhante: “a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que educar seria introduzir conhecimento em alguém que não o possui, como se introduzissem a vista em olhos cegos”. Não, diz Sócrates, educar não é isso. Para Sócrates, educar é desviar a vista ofuscada de alguém para um objeto que lhe é visível naquele momento. Se a luz demasiada ainda ofusca a vista do educando, o educador deve, mesmo sabendo que a sombra é falsa, desviá-la momentaneamente para lá, para, depois que a vista do iniciante já tenha se acostumado com a luz, possa enfrentar seu brilho. O educador estaria, desse modo, respeitando os limites do educando, limites que decorrem de sua própria condição de vida. A verdade não é algo dado, não é um conhecimento que possa ser introduzido na cabeça de alguém. A verdade é um processo, um caminho permeado de falsidade. Para alcançar a verdade é preciso afirmar o falso, pois, como diz Hegel, o falso faz parte do verdadeiro.

Eis aqui na alegoria da caverna a expressão de um dos principais problemas da dialética, que persiste há mais de 2.300 anos: superar a lógica de Parmênides, a lógica hegemônica numa sociedade de classes, a lógica que não admite a contradição no mundo das ideias. Há mais de 2.300 anos, o desafio do método dialético é estabelecer, na prática, um diálogo entre níveis de consciência diferentes, entre aqueles que saíram da caverna e aqueles que permanecem dentro dela.

Este é o mesmo problema enfrentado por Lenin e Trotsky. Não por acaso, é o mesmo problema enfrentado pelas direções revolucionárias atualmente. Como, afinal, realizar a dialética? Quem é o maior responsável em encontrar a forma dialógica capaz de impulsionar os prisioneiros à ruptura com a caverna que os domina? A responsabilidade seria destes mesmos prisioneiros? Não, diria Sócrates! Os prisioneiros que ficaram na caverna não são os responsáveis. A alienação dos trabalhadores é fruto das suas condições de existência. Seria um erro responsabilizá-los por condições às quais eles foram forçados a viver. O responsável por estabelecer um diálogo é aquele prisioneiro que já saiu, aquele que compreende a realidade fora da caverna, que representa, para nós, a direção revolucionária.

Como se vê, Lênin e Trotsky faziam parte de uma milenar tradição, a tradição dialética, uma tradição que, além de Hegel, conta com outro célebre filósofo, seu seguidor na

juventude, Karl Marx. Vejamos, então, a forma como Marx trata a relação dialética entre a direção e a classe trabalhadora em *O Capital*.

### ***O Capital de Marx***

Assim como nos *Diálogos* há diversos interlocutores e um interlocutor privilegiado, Marx também cria interlocutores em *O Capital*, e dá igualmente o privilégio a um deles. Quem seria este interlocutor privilegiado na obra madura de Marx? Vejamos.

Mesmo tendo compreendido a essência da sociedade capitalista, mesmo depois de ter desvelado a origem violenta deste modo de produção manifestada na separação entre os trabalhadores e os meios de produção, Marx realiza o descenso dialético para iniciar um longo e paciente processo de exposição do Livro I. Inicia utilizando a linguagem do trabalhador comum, para quem a vida se reduz quase exclusivamente a uma corrida frenética em busca de dinheiro para comprar as mercadorias necessárias à sua sobrevivência.

Apesar de Marx saber que a classe trabalhadora somente se emancipará do jugo do capital quando superar a propriedade privada dos meios de produção, mesmo sabendo que a classe trabalhadora somente se libertará quando expropriar os capitalistas que a expropriara desde a origem do capitalismo e continuam a expropriando violentamente, somente quando a classe recuperar novamente para si a propriedade dos meios de produção por ela produzidos, apesar de saber disso, Marx expõe essa violência originária somente no final e inicia o Livro I pelas formas mais falsas, imediatas, ilusórias e aparentes, as formas mercadoria e dinheiro, (BENOIT, 1996) por serem estas as formas com as quais os trabalhadores se relacionam cotidianamente para sobreviver. O trabalhador observa curioso o relacionamento enigmático dessas formas entre si, pois dessa relação entre as coisas depende a sua sobrevivência. Por exemplo, a quantidade de mercadorias que ele conseguirá comprar com seu salário depende da taxa inflação, ou, o que é o mesmo, da relação entre as mercadorias e o dinheiro. A taxa de juros, ou a relação entre o dinheiro emprestado pelo prestamista e o dinheiro a ser pago pelo mutuário, isto é, a relação de um dinheiro com outro dinheiro, determinará quanto o trabalhador pagará pelo dinheiro que faltou para ele sobreviver. A vida do trabalhador é dominada pela relação entre estas coisas, dinheiro e mercadoria. É por isso que elas o enfeitiçam.

Como se vê, Marx inicia *O Capital* abordando os problemas imediatos que afligem o trabalhador no seu cotidiano. Fazendo uma analogia com a alegoria socrática, é como se

Marx, ao compreender a essência violenta da expropriação originária dos trabalhadores, tivesse saído da caverna, para depois descer até os trabalhadores e estabelecer um diálogo com eles, respeitando o seu nível de consciência, uma consciência enfeitiçada pelas mercadorias e pelo dinheiro.

Marx inicia, então, o movimento de ascenso junto com os trabalhadores, e observa que há uma mercadoria especial, a única mercadoria que restou para o trabalhador vender, a sua força de trabalho. Ela foi a única que restou ao trabalhador assalariado devido justamente ao fato de seus ancestrais terem sido violentamente expropriados. Por não possuir os meios de produção necessários para produzir a sua subsistência, a classe trabalhadora, para conseguir sobreviver, é obrigada “levar sua própria pele” ao seu local de trabalho, ou, nas palavras de Marx, “levar a sua pele ao curtume”, pois lá sua pele será esfolada. Que vida sem sentido a do escravo grego e a do “de escravo moderno”, o trabalhador assalariado! Alienados (separados) dos meios de produção, ambos têm sua consciência alienada (separada da essência da realidade), vivendo iludidos pelas sombras, que assumiram, no capitalismo, as formas mercadoria e dinheiro.

Para Marx, o problema é como a classe trabalhadora poderá superar este feitiço, ou nas palavras de Sócrates, como poderá sair da caverna. Marx assume a tarefa de dirigente revolucionário em *O Capital*, descendo até a consciência mais atrasada da classe trabalhadora para percorrer um processo de ascenso junto com a classe. Depois de contemplar as sombras ilusórias das mercadorias e do dinheiro, Marx convida o leitor a sair desse mundo ilusório das mercadorias e entrar para a instância da produção: “Abandonemos (...) essa instância ruidosa da circulação, acessível a todos os olhos, e entremos para o local oculto da produção”. (MARX, 1984)

Depois de entrar na instância a produção, Marx, aplicando a dialética de maneira precisa, dá a voz à organização interna dos trabalhadores, expressa num comitê de greve da construção civil de Londres que lutava para conquistar uma lei que garantisse uma jornada de trabalho máxima de 10 horas diárias.<sup>3</sup> Ou seja, a classe trabalhadora “levanta a sua voz”, inicialmente, “de maneira instintiva” e espontânea, para se defender da ânsia do capital por aumentar a mais-valia.

---

<sup>3</sup> Ao dar a voz a um comitê de greve, fica claro quem é o interlocutor privilegiado para Marx. Trata-se da classe operária em luta e organizada no interior do local de trabalho. Aqui fica claro que o convite feito por Marx para o leitor entrar para a instância da produção significava uma indicação do dirigente Marx de que a classe deveria se organizar dentro da fábrica. A maior confirmação desse lugar privilegiado dado por Marx à classe operária está num trecho do Posfácio à Segunda Edição d'*O Capital*, onde ele diz: “a compreensão que *O Capital* rapidamente encontrou em amplos círculos da classe operária alemã é a melhor recompensa de meu trabalho”. (MARX, 1984)

No entanto, no final do capítulo VIII, depois de ter dado um enorme espaço para os trabalhadores em *O Capital*, Marx torna-se irônico com eles, ao utilizar um trecho do poema *Eneida*, de Virgílio, que diz: “*Quantum mutatus ab illo!*” (MARX, 1984) (Que grande mudança!) Para Marx, a conquista de uma limitação legal para a jornada de trabalho não significaria uma grande mudança para a classe trabalhadora.

Que significado teria essa ironia? Depois de décadas de luta, não seria crueldade de Marx desprezar a conquista dos trabalhadores ingleses? Na nossa interpretação, a ironia seria um instrumento para instigar o leitor a continuar lendo, pois Marx demonstrará que é preciso se defender de outras formas de aumentar o grau de exploração da força de trabalho, como a diminuição do valor do salário (capítulo X), assim como o aumento da intensidade do trabalho (capítulo XII). A ironia é um instrumento utilizado pelo Marx dirigente revolucionário que, assumindo o papel de agitador, estimula a classe a continuar a luta por outras reivindicações econômicas. Observe que apenas três palavras bastam para Marx instigar a classe a continuar a luta: Que grande mudança! Aí reside a arte da agitação política, resumida por Lênin como a arte de falar “poucas palavras para muitas pessoas”. (LÊNIN, 1978) A agitação é a forma da direção realizar o descenso até a classe. Para isso existe um método, o método dialético.

Como se vê, Marx considera que a luta econômica é um momento da luta pela expropriação dos expropriadores. Por meio da luta econômica a classe trabalhadora poderá ir ganhando experiência, consolidando suas organizações e desenvolvendo a sua consciência. Parafraseando Sócrates, a luta econômica poderia, dependendo de como for conduzida, representar os primeiros passos no “caminho rude e íngreme” da luta de classes, o caminho de saída da caverna.

Trata-se da paciência do conceito, como afirmou Hegel, isto é, o processo paciente através do qual o conceito, como pressuposto, vai se expondo. O modo de exposição dialético do Livro I d’*O Capital* demonstra o papel da direção na condução da classe trabalhadora, desde a sua situação imediata de enfeitiçamento quase absoluto, até o momento da revolução, da expropriação dos expropriadores.

Apesar do importante papel exercido pela direção assumido pelo próprio Marx em *O Capital*, o impulso inicial da luta dos trabalhadores não é necessariamente provocado por ela. Marx chama a atenção disso quando afirma no capítulo VIII do Livro I d’*O Capital* que o “movimento dos trabalhadores surge instintivamente em ambos os lados do Atlântico”. (MARX, 1984) Em qualquer país do mundo, seja de um lado ou de outro do Oceano

Atlântico, seja um país atrasado ou adiantado, o movimento dos trabalhadores contra o capital tende a surgir espontaneamente, impulsionado pelas contradições imanentes ao capitalismo.

Mas o que, afinal, poderia provocar a explosão espontânea das massas? Qual dentre as inúmeras contradições de classes, “estalará o gelo”, “abrirá a brecha” da luta de classes, para usar expressões de Lênin? (LÊNIN, 1978) O próprio Lênin responde:

Nós não sabemos, nem podemos saber, qual é a fagulha – nesta massa de fagulhas que atualmente cintilam por todo o lado e em todos os países, sob a influência da crise econômica e política mundial – que poderá atear o incêndio provocando o despertar das massas [...] hoje ainda adormecidas.  
(IDEM)

Segundo Lênin, até mesmo uma mera crise parlamentar pode, em certas ocasiões, servir como o estopim de uma crise revolucionária.

Neste mesmo sentido, Trotsky admite a impossibilidade de enumerar todas as reivindicações que podem colocar a classe em movimento, (TROTSKY, 2009) por serem elas as mais variadas, dependendo das condições específicas enfrentadas pelos trabalhadores.

Como se vê, não se trata de desprezar a espontaneidade das massas, por um lado, nem o papel da direção, por outro. Não se trata, portanto, de ignorar qualquer um dos dois polos da contradição indispensáveis ao ascenso da classe. Trata-se, acima de tudo, de buscar estabelecer uma relação dialética entre estes dois polos contraditórios: a ação espontânea das massas e a ação consciente e planejada da direção. Para que a direção tenha a capacidade de influenciar a classe e conduzir o levante espontâneo no sentido da “expropriação dos expropriadores” é necessário, antes de tudo, que ela seja reconhecida pela classe enquanto tal, enquanto direção.

A questão chave é como construir este reconhecimento. Desde a alegoria da caverna, trata-se de descobrir de que maneira o prisioneiro que saiu conseguiria ser reconhecido por seus camaradas como alguém que eles deveriam seguir. Em *O Capital*, como vimos, Marx lança mão do recurso da ironia para que o leitor (a classe operária) continue a leitura até o final do capítulo XXIV e se prepare, assim, como membro da classe trabalhadora, para expropriar os expropriadores. Para que o leitor continue a ler *O Capital* é preciso que este reconheça Marx como alguém que tem algo importante a lhe dizer. Para conquistar esse reconhecimento, Marx teve que descer ao nível de consciência da classe.

Como se vê, esta noção de “reconhecimento” ou de “espelhamento” entre a direção e a classe é muito cara a toda a tradição dialética. De acordo com esta tradição, o sujeito somente se reconhece a si mesmo *na relação* com o outro.<sup>4</sup> A questão fundamental para a direção seria, portanto, conseguir estabelecer uma *relação* com a classe capaz de construir o reconhecimento mútuo, e assim, construir um nível de comprometimento mútuo entre a direção e a classe a fim de ir ganhando experiência e percorrendo seu caminho para fora da caverna.

Como se vê, a direção precisa *descer* para *participar* da experiência de *ascenso* da classe trabalhadora, processo esse que, segundo Sócrates, exige várias descidas e subidas. (BENOIT, 2006) Trata-se do problema já apontado por Parmênides da dificuldade (que para ele consistia numa impossibilidade) da participação entre os níveis de consciência.

## **A EXPERIÊNCIA DOS TRABALHADORES: IMPORTÂNCIA E LIMITES**

Assim como Marx deu a voz a um comitê de greve em *O Capital*, Lênin, em completa sintonia com Marx, propôs em *Que fazer?* a elaboração de panfletos e jornais que abrissem espaço para os operários manifestarem livremente sua situação no interior das fábricas. (LÊNIN, 1978)

Lênin comenta que essa “literatura” de denúncias internas tem uma enorme repercussão não apenas na fábrica de onde a denúncia provém, mas em todas as fábricas nas quais ela chega, uma vez que as necessidades e as carências dos operários de diferentes empresas têm muito em comum, e por essa razão, “a verdade sobre a vida operária’ entusiasma a *todos*”. (IDEM) A agitação de denúncias internas desenvolve, segundo Lênin, uma verdadeira paixão nos operários por “aparecer em letras de forma”. (IDEM) Para o líder bolchevique, essas denúncias de escândalos internos às fábricas, “se convertem em *ponto de partida* para despertar a consciência de classe, para *iniciar* a luta sindical e a difusão do socialismo”. (IDEM) (grifos nossos)

Apesar de muito importantes, Lênin deixa claro que a prioridade às denúncias internas às fábricas consiste apenas no *ponto de partida*, no *início* da luta sindical. Isso fica claro quando ele observa que em 1894, momento no qual as forças dos socialdemocratas “eram

---

<sup>4</sup> No diálogo *Alcibíades* é exposta a ideia de que o amante só reconhece a si mesmo nos olhos de seu amado, que servem como um espelho de sua imagem. Na *Fenomenologia do Espírito* Hegel afirma que o senhor somente se reconhece como senhor na relação com o escravo. Em *O Capital* o linho somente reconhece o seu valor de troca na relação com o casaco, que serve de espelho para o valor do linho, assim como um operário somente pode se reconhecer enquanto tal mediante a relação com o capitalista.

realmente mínimas, era natural e legítima a decisão de nos envolver completamente no trabalho entre os operários e de condenar severamente todo o desvio desta linha, pois nossa tarefa se restringia a nos consolidarmos no seio da classe operária”. (IDEM)

Desse modo, o início do desenvolvimento da consciência de classe do operariado, seu ponto de partida, como diz Lênin, se dá, em grande medida, como resultado da troca de experiências entre os operários, relação esta estimulada pela direção por meio dos jornais, panfletos, etc. O papel da direção nesse momento inicial de sua relação com a classe operária é o de garantir a produção destes materiais, cuja função é educar a classe trabalhadora, uma educação do ponto de vista sócrático, isto é, não como o ato de colocar um conhecimento em alguém, mas a ação de conduzi-lo por um caminho que ele já esteja apto a percorrer, um caminho que lhe permita viver uma nova experiência, através da qual a sua consciência pode ir se transformando. Isso vale tanto para o indivíduo como, especialmente, para a classe operária como um todo.

Mas isso é apenas o início, o ponto de partida do processo de luta e, conseqüentemente, do desenvolvimento da consciência da classe operária. Quando estiver amadurecida a relação entre a classe operária e sua direção, quando já houver “se incorporado ao movimento uma massa gigantesca de forças” teremos condições para dar o próximo passo, teremos, como observou Lênin, “força suficiente para levar nossa propaganda e nossa agitação a *todas* as classes da população”. (IDEM)

Como se daria essa ampliação da ação da classe operária a todas as classes que enfrentam a burguesia? Para Lênin isso se daria por meio da divulgação de denúncias políticas, denúncias de toda e qualquer arbitrariedade imposta pelos capitalistas e pelo governo a todo e qualquer segmento da classe trabalhadora, além de setores pequeno-burgueses.

Somente assim a classe operária seria capaz de desenvolver uma consciência superior à mera consciência sindical e ir se forjando para dirigir os demais setores. Nesse sentido, Lênin adverte que “não se pode deixar os operários à sua própria sorte”, lutando apenas por seus interesses imediatos, pois, desse modo eles “não serão capazes de superar uma consciência *trade-unionista*,” (IDEM) isto é, uma consciência meramente sindical. Com base nisso, restringir as denúncias àquelas internas às fábricas seria apropriado apenas nos momentos nos quais a direção ainda não tivesse conquistado uma influência significativa na classe operária. Depois que a direção tiver se fortalecido por meio do ingresso de um grande



número de operários no movimento, depois que tiver acumulado forças, seu papel é colocar os operários em contato com outros setores não operários.

Trotsky propõe o mesmo caminho. Seguindo a tradição dialética, o *Programa de Transição* traça uma perspectiva do desenvolvimento da luta de classes que inicia no interior das fábricas, com greves, seguidas de greves com ocupação de fábricas, com seus piquetes e comitês de greve, que podem assumir um caráter permanente nos comitês de fábricas. Por meio de sua própria experiência e dirigidos por sua direção, os operários vão dando o rumo para os setores não operários, o rumo da construção dos comitês para defender suas reivindicações.<sup>5</sup> Mas a construção dos comitês não é suficiente. Estes sentirão falta de uma coesão, que é garantida, finalmente, pela criação dos conselhos (ou soviets). (TROTSKY, 2009) Todo este processo, desde a criação dos comitês locais até a formação dos conselhos em âmbito nacional, corresponde à construção de uma dualidade de poder. “Ninguém propôs, até agora”, observou Trotsky, referindo-se aos soviets, “alguma outra forma de organização, e é duvidoso que se possa inventá-la”. (TROTSKY, 2009) Trotsky está apenas reafirmando a perspectiva de Lênin, que, em 1922, ou seja, 16 anos antes do lançamento do *Programa de Transição*, já havia defendido a universalidade dos soviets. (LÊNIN, 1978) Aparece aqui o peso de uma tradição, a tradição dialética. Mais de meio século antes, Marx e Engels já haviam proposto a construção da dualidade de poder: “ao lado dos novos governos oficiais, os operários deverão constituir imediatamente governos operários revolucionários, seja na forma de comitês ou de conselhos municipais, seja na forma de clubes operários ou de comitês operários (...)” (MARX ; ENGELS, S/D) Nessa mesma direção, há mais de 2.300 anos o velho ateniense do diálogo *Leis* de Platão já expunha um processo transitório no qual os hoplitas, *em conselho*, elegeriam os comandantes dos hoplitas, os arqueiros dos arqueiros, os cavaleiros dos cavaleiros, os marinheiros dos marinheiros (BENOIT, S/D).<sup>6</sup> Como se vê, os conselhos como órgãos de uma dualidade de poder não é uma proposta trotskista, nem mesmo leninista, tampouco exclusivamente marxista. Esta estratégia é o resultado histórico da luta pela superação da sociedade de classes, desde o escravismo grego, estratégia teorizada originalmente por Platão.

---

<sup>5</sup> A esse respeito ver BENOIT, H. “Sobre o desenvolvimento (dialético) do programa”. In: *Revista Crítica Marxista*, nº 4, São Paulo: Xamã, 1997 e DILLENBURG, F.F. “Sobre uma estratégia da revolução proletária. In: MIRANDA, D.E.R ; SILVA, J.C. Trabalho, trabalhadores e capitalismo no século XXI. Campo Grande : Editora UFMS, 2014.

<sup>6</sup> Que estreita relação há entre essa perspectiva apontada pelo velho ateniense e a deserção dos soldados no *front* russo da I Guerra Mundial, instigada pelos bolcheviques, e seu “ascenso” rumo aos soviets, onde puderam eleger seus comandantes.

Voltando ao desenvolvimento da agitação pensada por Lênin, o jornal se estende, depois de um acúmulo de forças, das fábricas para outros setores. É muito importante perceber que, nesse movimento, o jornal não perde seu caráter imanente, isto é, nunca deixa de ser um espaço permanente de denúncias. A diferença em relação aos momentos iniciais é que as denúncias não são mais uma exclusividade dos operários. A possibilidade de denunciar se amplia a todos aqueles que enfrentam contradições antagônicas com a burguesia, diante de qualquer situação, enquanto trabalhadores, enquanto moradores, enquanto consumidores, etc. Todos passam a ter espaço no jornal para se manifestar. Nesse momento o jornal, que antes tinha um caráter exclusivamente operário, torna-se um jornal de toda a classe trabalhadora.

Não seria esse o significado contido no modo de exposição do Livro I d' *O Capital*, quando o operário, depois de vender a sua força de trabalho na instância da circulação e entrar para a instância da produção na seção II, depois de se organizar no local de trabalho formando comitês (seções III a VI), se dirige finalmente para fora da esfera da produção na última seção do Livro I, a seção VII? Não estaria Marx indicando a necessidade da classe operária, depois de ter se organizado em seus locais de trabalho, ampliar a organização para outros setores? A seção VII do Livro I não representaria, do ponto de vista organizativo, a saída da classe operária da instância da produção para influenciar toda a população?

Vimos que na tradição dialética é necessário iniciar a agitação pelo que está posto. Na medida em que a classe vai se mobilizando, na medida em que vai se envolvendo na luta, mesmo que seja, inicialmente, através de simples denúncias, a realidade posta pode ir se alterando. Esta mudança da realidade tende a modificar a consciência da classe. “Ao modificar a natureza o trabalhador modifica a sua própria natureza”, afirmou Marx em *O Capital*.<sup>7</sup> (MARX, 1984) A ação da classe operária organizada modifica as relações dentro da fábrica. A alteração das relações pode contribuir para transformar a consciência do operário individual. Quando um chefe se sente acuado por uma denúncia anônima que é divulgada no jornal, a realidade no interior da fábrica se modifica. O chefe se desmoraliza e perde, momentaneamente, parte de seu poder, ao mesmo tempo em que os operários se fortalecem, por terem encontrado algo em comum, como, por exemplo, o assédio realizado pelo chefe. Produz-se aí um avanço da consciência dos operários. Ela pode retroceder? Certamente pode. Seu avanço depende da continuidade da mudança da realidade. Nesse sentido, o papel da

---

<sup>7</sup> Na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels também fazem referência ao processo de formação da consciência, quando afirmam que o homem produz a sua vida, se reúne, se reproduz e somente depois terá consciência disso. (MARX : ENGELS, 1989) De maneira análoga, poderíamos dizer que um operário faz uma denúncia, se envolve com o fechamento do jornal e somente depois de já ter realizado algumas tarefas sindicais tomará consciência de que está contribuindo com um trabalho revolucionário.

direção é utilizar o jornal aproveitando toda e qualquer oportunidade para expor as contradições da realidade imediata, expor aquilo que pode ser, mesmo que minimamente, transformado. Nesse movimento, o desafio permanente é trazer um número cada vez maior de operários para fora da caverna para construir uma organização de revolucionários.

Na contramão desta perspectiva, observa-se atualmente jornais de inspiração marxista sendo produzidos exclusivamente pela direção, fechados pela direção e distribuídos pela direção. O que resta para os operários é ler o jornal. Diante da ausência de diálogo, o resultado não poderia ser outro: ausência de movimento. A que conclusão pode chegar a direção? A classe é ignorante, alienada, não é capaz de nos entender. A que tradição estaria filiada esta conclusão? Esta resposta apenas confirmaria a vitória da lógica parmenideana sobre a lógica dialética, a lógica hegemônica das classes dominantes segundo a qual não é possível realizar o diálogo entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem. Qual seria a conclusão baseada na tradição dialética? A direção não compreendeu suficientemente o método.

De fato, a forma como esses jornais chegam às mãos dos operários é muito semelhante à forma como um telejornal da mídia burguesa entra em sua casa ou como o padre ou pastor faz seu sermão. São formas totalmente externas, que produzem no operário uma postura passiva, inerte. Nessa sistemática, não é de estranhar que muitos operários sequer leem os jornais. Qualquer conteúdo exposto dessa forma perde muito ou a totalidade de seu possível caráter transformador. A igreja, os meios de comunicação de massa, assim como as direções conservadoras dos trabalhadores são coerentes ao utilizar essa forma de apassivamento dos trabalhadores, pois esse é o seu objetivo. Uma direção revolucionária não. Esta forma de agitação é estranha ao seu objetivo, aquele de estimular a classe trabalhadora a entrar em movimento.

A forma é indissociável do conteúdo. Nenhum conteúdo revolucionário pode ser agitado com êxito através de uma forma conservadora. Nenhum movimento será impulsionado por materiais veiculados por meio de enfadonhos monólogos, onde quem fala é somente a direção, que, aliás, aparece frequentemente, de maneira arrogante, elogiando a si mesma.

Imaginemos esta postura sendo assumida pelo personagem de Sócrates. Que reação teriam aqueles que ainda não haviam saído da caverna caso aquele que saiu se vangloriasse de sua aventura? Isso produziria algum resultado no desenvolvimento da consciência daqueles que ficaram? Ao assumir essa postura, aquele que saiu conseguiria estabelecer alguma relação

de reconhecimento com seus antigos companheiros de trabalho? Marx provavelmente alertaria os trabalhadores que ficaram na caverna de que “não se julga o que um indivíduo é a partir do julgamento que ele faz de si mesmo” (MARX, 1978). Do mesmo modo, talvez Marx advertisse os trabalhadores para não acreditarem naquilo que uma organização diz de si mesma.

Por compreender o papel da direção de um ponto de vista dialético, Marx praticamente não aparece em *O Capital*.<sup>8</sup> O mesmo acontece nos *Diálogos* de Platão, nos quais o autor somente é citado quando está ausente. Seria uma espécie de presença ausente (BENOIT, S/D). Do ponto de vista político isso tem um enorme significado. Na agitação feita por Marx, já mencionada, ele próprio não aparece, mas utiliza um personagem, o poeta Virgílio. Platão faz o mesmo. Nessa mesma direção, para defender uma posição, o autor dos *Diálogos* cria personagens anônimos. No diálogo *Sofista*, por exemplo, surge inesperadamente o Estrangeiro de Eleia, cujo papel é nada menos que fundar a nova ciência da dialética. No diálogo *Leis* surgem outros três personagens anônimos: o cretense, o espartano e, especialmente, o velho ateniense. Este último defende a necessidade de realizar um processo transitório de construção de uma nova cidade na qual os bens dos *philoí* seriam comuns.<sup>9</sup> Desse modo, por trás de seus personagens, não estaria o próprio Platão realizando estas duas hercúleas tarefas, a de fundar a dialética e a de colocá-la em prática na construção de uma nova cidade? (BENOIT, S/D)

Mas, afinal, por que razão Marx e Platão criavam personagens em suas obras? Por que não assumiam, eles próprios, na primeira pessoa, as suas posições? A razão talvez seja de que, através do diálogo entre os personagens o autor pode expor, inicialmente, concepções contrárias às suas, para depois negá-las, e revelar, finalmente, por meio de um dos personagens, as suas próprias concepções. Desse modo o autor cria um espaço para que o leitor possa se identificar com um ou com outro personagem. Através do diálogo entre os personagens o autor abre um diálogo com o leitor, estabelecendo um campo para estabelecer uma influência, evitando, desse modo, uma postura dogmática.

---

<sup>8</sup> Em *O Capital*, são raríssimas as vezes em que Marx fala na primeira pessoa do singular. No capítulo I há uma dessas exceções, que serve, possivelmente, para confirmar a regra. Ao tratar da dualidade existente entre as noções de trabalho humano concreto e abstrato, Marx diz: “essa natureza dupla da mercadoria foi criticamente demonstrada pela primeira vez por mim”. (MARX, 1984)

<sup>9</sup> A noção de *philoí*, nesse caso, é mais profunda do que significado atual da palavra “amigo”. Trata-se daqueles que dependem uns dos outros para sobreviver por viverem todos na mesma comunidade. A expressão *philoí* contém de solidariedade, cumplicidade, compromisso mútuo.

Essa arte da dialética pode ser muito útil na agitação política.<sup>10</sup> Afinal, é possível comparar o autor de uma obra a uma direção, pois se pressupõe que ambos já saíram da caverna e têm algo a dizer. Um autor ou uma direção que utiliza a dialética como método evita expor antecipadamente os seus pressupostos, isto é, suas concepções. Estas vão sendo expostas com o avançar do processo de reconhecimento entre o autor e o leitor ou a direção e a classe.

Apesar das concepções do autor ou da direção não serem expostas desde o início, são elas que norteiam e conduzem todo o movimento da obra ou da agitação. Basta pensar nas denúncias que a direção do jornal operário recebe dos operários. A seleção das denúncias, o destaque maior ou menor a uma ou a outra, são algumas das formas da direção influenciar o movimento sem aparecer demasiadamente. Nesses momentos iniciais, o jornal *aparece* para a classe como sendo algo feito, até certo ponto, pela própria classe. Trata-se da diferença entre a aparência e a essência. Desse modo, o jornal *aparece* como algo produzido pela classe, mas, *na verdade*, não existiria sem a direção. É ela quem garante as entrevistas, a produção, a periodicidade regular, a distribuição e, sobretudo, o fechamento do jornal, que é o momento no qual se define seu conteúdo e sua forma finais. Na medida em que parcelas cada vez maiores da classe vão se envolvendo no movimento e ingressando para a direção, todo esse processo de produção do jornal vai sendo assumido por um contingente cada vez maior de operários. É nesse sentido que Lênin considera o jornal como um organizador coletivo. Com o trabalho em torno do jornal é possível reunir os trabalhadores numa ação imediata, um trabalho comum entre a direção e a classe, um trabalho que exige clandestinidade, pois os trabalhadores precisam permanecer no anonimato para garantir os seus empregos.

Como se vê, apesar de toda a teoria já elaborada a partir da experiência de luta prática da classe trabalhadora há mais de 2.300 anos, chegamos, infelizmente, ao século XXI sem termos realizado a perspectiva que para Marx, Engels e Lênin estava, por assim dizer, ao alcance da mão. Ao comemorarmos o centenário da Revolução Russa e o sesquicentenário da publicação do Livro I d'*O Capital*, é preciso reconhecer, com base na milenar tradição dialética, que o principal bloqueio à revolução socialista mundial é a dificuldade das direções revolucionárias de realizar o descenso dialético e dar os primeiros passos na condução da classe trabalhadora pelo “rude e íngreme caminho” da luta de classes em direção ao exterior da caverna.

---

<sup>10</sup>A dialética como arte está presente no diálogo *Leis* de Platão. O velho ateniense mostra como o integrante mais experiente dirige os demais integrantes do coro na representação dramática durante as festas dionisíacas, as festas organizadas em homenagem ao deus do vinho.

## BIBLIOGRAFIA

BENOIT, H. Sobre a crítica (dialética) de *O capital*. In: **Revista Crítica Marxista**, nº 3, São Paulo: Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. Sobre o desenvolvimento (dialético) do programa. In: **Revista Crítica Marxista**, nº 4, São Paulo: Xamã, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sócrates : o nascimento da razão negativa**. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. **A odisséia dialógica de Platão (S/D)**Campinas: Unicamp, Tese de Livre- Docência.

DILLENBURG, F.F. Sobre uma estratégia da revolução proletária. In: MIRANDA, D.E.R ; SILVA, J.C. **Trabalho, trabalhadores e capitalismo no século XXI**. Campo Grande : Editora UFMS, 2014.

DILLENBURG, F.F. ; NASCIMENTO, C.A. **Uma contribuição à leitura d'O Capital de Marx**. 2015 Disponível em: <[https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/seleção/2015/trabalhos2015/Fernando%20Frota%20Dillenburg%20e%20Carlos%20Alves%209834.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/seleção/2015/trabalhos2015/Fernando%20Frota%20Dillenburg%20e%20Carlos%20Alves%209834.pdf)>.

LÊNIN, V. I. **Obras completas**. México: Akal, 1978.

MARX, K. **O capital. Crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

\_\_\_\_\_. **Marx. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

TROTSKY, L. **O programa de transição.A agonia do capitalismo e as tarefas da Quarta Internacional**. São Paulo: Týmke, 2009.

# RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?<sup>1</sup>

Vera Maria Vidal Peroni

## INTRODUÇÃO

Este artigo procura debater as mudanças ocorridas nas relações entre o público e o privado, neste período particular do capitalismo, de redefinições do papel do Estado<sup>2</sup> e as implicações para a democratização da educação neste contexto.

As mudanças nas fronteiras entre o público e o privado têm se modificado neste período de crise do capitalismo, em que as suas estratégias de superação - neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via - redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais.

É importante destacar que, em nosso enfoque teórico metodológico, a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças sociais e econômicas, mas é parte constitutiva dessas mudanças. Concordamos com Harvey (2005) que o Estado, assim como capital, deve ser visto como relação ou processo. Assim, entendemos que ele é parte

---

<sup>1</sup>Este capítulo foi publicado em: Movimento Revista de Educação em 2016. Disponível em PDF em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/318/317> >.

<sup>2</sup> Estado é aqui entendido como Estado histórico, concreto, de classe, e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia.

importante do movimento de correlação de forças de sujeitos<sup>3</sup> situados em um contexto histórico e geográfico<sup>4</sup>. Portanto, Estado e sociedade civil são perpassados por correlações de forças de classes sociais e projetos societários distintos. Destacamos que estamos tratando em nossas pesquisas da sociedade civil mercantil, onde o privado está vinculado ao mercado. O foco da análise é a privatização do público, na lógica mercantil, com implicações para a democratização da educação.

Nesse sentido, não se trata de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois vivemos ainda em uma sociedade de classes em que sociedade civil e Estado são perpassados por interesses mercantis.

É importante, ainda, ressaltar que a relação entre o público e o privado não inicia neste período particular do capitalismo; historicamente, foram muito tênues as linhas divisórias entre o público e o privado em nosso país. Assim, a democratização da educação pública ainda é um longo caminho e questionamos acerca das implicações da mercantilização do público neste processo.

O conceito de democracia que embasa as análises é a não-separação entre o econômico e o político, com direitos sociais materializados em políticas (WOOD, 2003) e a coletivização das decisões (VIEIRA, 1998) com a elaboração de políticas na prática social, crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento (MÉSZÁROS, 2002). Enfim, a democracia não é uma abstração, é a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social (PERONI, 2013)

No enfoque teórico metodológico que embasa nossas pesquisas<sup>5</sup>, buscamos entender como se materializa a relação entre o público e o privado na educação, neste período particular do capitalismo, analisando o objeto de estudo em suas múltiplas relações, enquanto movimento, que se materializa na realidade social com muitas contradições, através de sujeitos com processos societários distintos, em uma relação de classe e não como estruturas estáticas.<sup>6</sup>

Lukács nos ajuda a caminhar nesta difícil perspectiva de análise, quando enfatiza a importância do conceito de relação neste processo: “O singular não existe senão em sua

---

<sup>3</sup> Sujeitos individuais ou coletivos na concepção de Thompson (1981).

<sup>4</sup> Contexto histórico e geográfico na concepção de Harvey (2005)

<sup>5</sup> Pesquisa atual “Implicações da relação público-privada para a democratização da educação”, financiada pelo CNPq e realizada pelo Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação, vinculado ao Núcleo de Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>6</sup> Conforme Thompson (1989, 2012)



relação com o universal. O universal só existe no singular, através do singular” (LUKÁCS, 1978, p. 109). E também quando enfatiza a importância do particular como mediação na análise: “O movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular, ele é um membro intermediário real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que a reflete de um modo aproximadamente adequado” (LUKÁCS, 1978, p. 112). Assim, entendemos o objeto de estudo, a relação entre o público e o privado na educação, como parte de um contexto histórico e geográfico particular, com contradições, e uma história de lutas pela democratização da educação materializada em direitos.

Também buscamos a categoria analítica do particular no sentido de entender as especificidades deste período particular do capitalismo, que conserva questões estruturantes do capitalismo, mas tem particularidades que o definem também. Não entendemos que seja um pós-capitalismo, mas capitalismo com características específicas, particulares, no sentido de que mantém a relação com o universal e materializam o universal com as características e correlações de forças do seu tempo histórico. (PERONI, 2015)

## **AS REDEFINIÇÕES DO PAPEL DO ESTADO**

Entendemos as redefinições no papel do Estado como parte de mudanças sociais e econômicas deste período particular<sup>7</sup> de crise estrutural do capital, em que as contradições estão mais acirradas. Meszaros (2011) adverte para a importância de adequada avaliação da natureza da crise econômica e social. Para o autor, “a crise do capital que estamos experimentando é uma crise estrutural que tudo abrange” (MÉSZÁROS, 2011, p. 2). Para Antunes (1999), a crise do Fordismo e do Keynesianismo foi a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo de tendência decrescente da taxa de lucros, e com o “desencadeamento da sua crise estrutural começava também a desmoronar o mecanismo de regulação que vigorou durante o pós guerra, em vários países capitalistas avançados, especialmente na Europa” (ANTUNES, 1999, p. 31).

O Estado foi chamado historicamente a tentar controlar ou regular as contradições do capital e a relação capital/trabalho. Atualmente, apesar do anunciado Estado mínimo pelo neoliberalismo, ele é chamado a “socorrer” o capital produtivo e financeiro nos momentos de

---

<sup>7</sup> Particular na concepção de Lukács (1978) “O movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular; ele é um membro intermediário real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que a reflete de um modo aproximadamente adequado.” (LUKÁCS, 1978, p. 112)

maior crise. E, contraditoriamente, foi e é considerado o “culpado pela crise” pela teoria neoliberal (PERONI, 2013<sup>a</sup>).

Assim como no pós-guerra suas estratégias foram principalmente o fordismo/Keynesianismo, nos países centrais, e o fordismo/Estado desenvolvimentista nos países periféricos, neste período suas principais estratégias são o neoliberalismo, a reestruturação produtiva, a globalização e a Terceira Via.

O capital necessita de uma ideologia<sup>8</sup> para construir a ambiência cultural<sup>9</sup> necessária a este período particular do capitalismo, camuflado de pós-capitalismo. Da mesma forma que o fordismo dependia de um sistema geral de regulamentação por parte do Estado, chegando a ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total, também este momento histórico, com suas especificidades no âmbito do modo de produção, necessita de uma ideologia para que tais particularidades sejam aceitas e incorporadas (PERONI, 2003).

Para Mészáros (1996), a propaganda ideológica serve para camuflar os reais problemas da crise capitalista:

[...] ao mesmo tempo em que as contradições do mundo social se tornam mais fortes do que nunca, manifestando-se em escala cada vez mais global, são repetidamente declaradas ‘superadas’ ou prestes a ser ‘ultrapassadas’ - em uma sucessão interminável de construções ideológicas que metamorfoseiam, sob um novo rótulo ‘pós’, dissociado, a mesma racionalização apaziguadora, no momento mesmo em que sua versão anterior perde credibilidade (MÉSZÁROS, 1996, p.31).

Outro pressuposto teórico da análise do processo de redefinição do papel do Estado foi o de que a crise fiscal é parte de um movimento maior de crise do capital, e não a causadora da crise, como foi diagnosticado pelo neoliberalismo e pela Terceira Via.

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade

---

<sup>8</sup> O conceito de ideologia utilizado neste trabalho é o proposto por Mészáros (1996): “a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. (MÉSZÁROS, 1996, p.22-3).

<sup>9</sup> Por nova ambiência cultural, entendemos a alteração na forma de vida objetiva e subjetiva para produção da subjetividade necessária ao novo período de acumulação.

pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2013).

Buchanan (1984), teórico neoliberal, aponta as instituições democráticas contemporâneas como irresponsáveis, e o remédio seriam medidas restritivas constitucionais para conter os governos, colocando-se os instrumentos de controle fora das instituições representativas e partindo-se do princípio de que os controles políticos são inferiores ao de mercado. Observamos, nas pesquisas acerca das parcerias entre o público e o privado, que esta tem sido uma justificativa apontada pelas instituições privadas para fazer a parceria. Como é o caso do Instituto Ayrton Senna<sup>10</sup>, que parte do pressuposto que a educação pública vai mal e que deve “salvá-la”:

Os programas do Instituto Ayrton Senna são **soluções educacionais que ajudam a combater os principais problemas da educação pública** do país. E contemplam três grandes áreas: educação formal, educação complementar e educação e tecnologia. (...) Implementados em grande escala com estratégias e metas pré-definidas, os programas recebem acompanhamento e avaliações sistemáticas para alcançar um único objetivo: o sucesso do aluno na escola. (grifo da autora)  
([http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas\\_educacao\\_formal.asp](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_educacao_formal.asp) acesso em 2 de fevereiro de 2014)

É interessante destacar, ainda, que o Instituto trabalha definindo políticas, com a concepção, acompanhamento e avaliação da educação nas redes públicas parceiras. Na justificativa de sua atuação, apresenta problemas na qualidade de ensino e assume o que seriam tarefas do Estado para com as políticas públicas de educação.

Esta perspectiva salvacionista, de que o privado mercantil deve garantir a qualidade da educação pública, não é uma visão isolada de um Instituto, ela está inserida em uma lógica que naturaliza esta participação, pois parte do pressuposto neoliberal que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, para esta concepção, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo.

Para o pensamento neoliberal, há uma tensão entre a liberdade individual e a democracia. Conforme Hayek, a maximização da liberdade está em proteger o sistema de

---

<sup>10</sup> Sobre o tema parcerias entre sistemas públicos de educação básica e o Instituto Ayrton Senna ver relatório de pesquisa Adrião, Peroni, 2010.

mercado como necessário e suficiente para a existência da liberdade. Assim, o mercado deve ser protegido contra o Estado e da tirania das maiorias. E adverte que se o Estado é influenciado, ou vulnerável às influências das massas, os dois perigos se fundem.

Para essa teoria, o cidadão, através do voto, decide sobre bens que não são seus, gerando conflitos com os proprietários, já que é visto como uma forma de distribuição de renda. Hayek (1983) denuncia que a democracia faz um verdadeiro saque à propriedade alheia. E, como em muitos casos não se pode suprimir totalmente a democracia (voto, partidos), o esforço é para esvaziar seu poder.

Para Hayek (1983), a democracia ilimitada leva à economia dirigida e está a um passo do totalitarismo. Portanto, adverte para os perigos da democracia ilimitada: “uma democracia pode empunhar poderes totalitários, e é pelo menos concebível que um governo autoritário pode atuar com base nos princípios liberais. Liberalismo é, portanto, incompatível com democracia ilimitada, (...)” (HAYEK, 1983, p. 143).

Outra escola neoliberal, a Teoria da Eleição Pública, conhecida como *Public Choice*, faz uma análise econômica da política<sup>11</sup>. O ponto de partida de discussão da Escola é que a economia e a política de um país são inseparáveis. A ideia chave da *Public Choice* é de que o paradigma da ação humana em todas as dimensões passa pela relação de troca, pelo jogo de interesses. Isso é tanto um pressuposto como uma prescrição, no sentido de que a Escola trabalha para que todas as relações tenham a troca como modelo. (BUCHANAN et al, 1984).

Ball (2013), analisa criticamente a presença de “outros” sujeitos que assumem o protagonismo na definição de políticas educacionais com parâmetros de mercado:

[...] tarefas e serviços anteriormente realizados pelo Estado estão agora sendo feitos por vários “outros”, em vários tipos de relacionamento com eles mesmos, com o Estado e com as restantes organizações mais tradicionais do setor público, embora em muitos casos o método de trabalho dessas organizações do setor público também tenham sido fundamentalmente reformulados, tipicamente pelo posicionamento estratégico de formas de mercado (competição, escolha, e financiamento baseado no desempenho). Portanto, novas vozes e interesses são representados no processo político, e novos nós de poder e influência são construídos e fortalecidos. (BALL, 2013<sup>a</sup>, p. 177)

---

<sup>11</sup> O seu principal teórico é James BUCHANAN, é também conhecida como Escola de Virgínia, pois se constituiu no Instituto Politécnico da Universidade de Virgínia na década de 1950.

Buchanan (1984), teórico neoliberal, critica o excesso de regulamentação e de Estado, pois julga que estas atividades são onerosas para o conjunto da sociedade e diminuem sua produtividade.

Para a Buchanan (1984), a democracia e as regulações sobre o Estado são prejudiciais ao livre andamento do mercado, por isso é preciso estabelecer limites constitucionais contra as instituições democráticas vigentes: eliminando o voto, o que é mais difícil, ou restringindo o impacto do voto através da privatização e desregulamentação, provocando o desmantelamento do Estado.

A Terceira Via é apresentada por Giddens (2001) como uma proposta alternativa ao neoliberalismo e à antiga social democracia, no entanto como tem o mesmo diagnóstico, de que a crise está no Estado, propõe o repasse das políticas sociais para a sociedade civil, através de parcerias com o terceiro setor. Neste sentido, a democracia entendida como a não separação entre o econômico e o político (WOOD 2003), como direitos sociais materializados em políticas universais, é substituída por outro conceito de democracia, em que participação da sociedade significa, em muitos casos, assumir a responsabilidade da execução das políticas sociais<sup>12</sup>, mais do que participar nas decisões e no controle social.

Robertson e Verger (2012) também apontam questionamentos sobre a democracia no debate acerca da relação entre o público e o privado: “parcerias e redes de regulamentação tendem a reduzir a democracia à negociação no seio da sociedade civil entre atores extremamente desiguais (...)” (ROBERTSON, VERGER, 2012, p. 1138).

O caráter não governamental assumido pelo terceiro setor, que implica não ser submetido ao controle institucional, aponta uma importante questão na medida em que essas organizações têm um poder cada vez maior. Assim, surgem questões como: em nome de quem estão operando? Já que muitas vezes, estão vinculadas diretamente às agências internacionais, a quem prestam contas? Qual é o padrão ético de julgamento? Quem julga suas ações? E, se tem legitimidade, quem a outorga?

Ball (2013) ressalta a importância desse setor, o que denomina de nova filantropia:

[...] soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais e de desenvolvimento ‘baseadas no mercado’ estão sendo privilegiadas e fortalecidas através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e ‘novos’ filantropos. O que há de ‘novo’ na ‘nova filantropia’ é a relação

---

<sup>12</sup> Ver o caso das creches comunitárias e programas de educação de jovens e adultos no final do texto.

direta entre o 'doar' e os 'resultados' e o envolvimento direto dos doadores nas ações filantrópicas e nas comunidades de políticas.[...] Tudo isso re-situa o escopo e os objetivos da filantropia tradicional. Isso indica uma mudança em três etapas: da doação paliativa (ou seja, a filantropia tradicional ou a 'filantropia 1.0') à filantropia para o desenvolvimento ('filantropia 2.0'), e, finalmente, à doação 'rentável', constituindo aquilo que é chamado de 'filantropia 3.0'. (Ball, Olmedo, 2013, p. 33-34)

Ball e Olmedo (2013) destacam ainda que esta terceira etapa da filantropia ocorre através das redes:

A Filantropia 3.0 faz parte de uma nova configuração e lógica de ações de ajuda e desenvolvimento e de um novo conjunto de relações ligadas a problemas de desenvolvimento e aos grandes desafios. Chamamos esta lógica e relações de 'filantropia de rede'. Ao usar este termo estamos sugerindo que para entender o trabalho das 'novas' organizações filantrópicas e seus 'parceiros', precisamos considerá-los não sob uma perspectiva individual, como atores isolados, mas sim como nós interconectados que operam de acordo com lógicas de rede e configuram suas agendas e ligações de formas mutantes e fluídas. (BALL, OLMEDO, 2013, p. 40)

No Brasil, verificamos o protagonismo do Movimento Todos pela Educação, criado em setembro de 2006:

O Todos Pela Educação é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. (<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos> acesso em 14 de abril de 2011)

É interessante observar que a estratégia de atuação engloba o monitoramento e análise dos indicadores educacionais oficiais, não apenas definindo a pauta, mas monitorando e avaliando resultados da agenda da política educacional no país.

A estrutura organizacional do Movimento Todos pela Educação é composta por um Conselho de governança, cujo presidente é Jorge Gerdal Johannpeter, conhecido empresário brasileiro, um conselho fiscal e uma equipe executiva.

Este movimento tem um protagonismo cada vez maior, não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina. Em setembro de 2011, organizou um seminário em conjunto com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) para a criação da rede latino-americana de organizações da sociedade civil pela educação:

A rede foi lançada na sessão especial do Congresso Internacional: "Educação: uma Agenda Urgente", realizado em Brasília, de 13 a 16 de setembro. O dia de trabalho do Congresso foi organizado pelo Todos Pela Educação em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O evento contou com a participação de autoridades de diferentes países, entre elas, do ministro da Educação, Fernando Haddad. (<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/18886/movimentos-criam-rede-latino-americana-de-organizacoes-da-sociedade-civil-pela-educacao/>)

Ball (2012) destaca a importância de analisar estes movimentos através de pesquisa empírica, assim que na pesquisa atual “Parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor: Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra implicações para a democratização da educação”, além da interlocução teórica com grupos de pesquisa que tratam do tema, analisamos no Brasil diferentes formas de relação entre o público e privado na educação básica.

## **MÚLTIPLAS FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DO PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL**

As redefinições no papel do Estado implicam o processo de democratização e a minimização de direitos universais e de qualidade para todos, o que traz consequências para as populações de todo o mundo; no entanto, em países que viveram ditaduras e um processo recente de luta por direitos materializados em políticas, o processo de privatização é ainda mais danoso. No Brasil, o Estado foi, historicamente, vinculado aos interesses privados (FERNANDES, 1987; VIEIRA, 1998; PIRES, 2015 e CURY, 2003).

Após o último período de ditadura, a partir de meados dos anos 1980, entrou na pauta da sociedade, mesmo que de forma tímida, o processo de democratização, participação, coletivização das decisões, assim como direitos sociais materializados em políticas. Ao mesmo tempo, os processos de neoliberalismo, reestruturação produtiva e financeirização redefiniam o papel do Estado para com as políticas sociais, com um diagnóstico de crise fiscal e redução de custos. Assim, ocorreram avanços inegáveis no acesso à educação, no entanto, com os “recursos possíveis” e, muitas vezes, em detrimento de salários e condições de trabalho dos profissionais da educação. A ampliação de direitos pela universalização do acesso, inclusão de alunos com necessidades especiais, maior participação na vida escolar não foi seguida de condições materiais com a mesma intensidade das mudanças. (PERONI, 2016)

Vivemos a contradição de que, ao mesmo tempo em que a privatização do público é cada vez maior, também, em um processo de correlação de forças, estamos avançando lentamente em alguns direitos materializados em políticas educacionais. Trata-se de direitos que foram reivindicados no processo de democratização, nos anos 1980, e materializados em parte na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, como a gestão democrática da educação, a educação básica entendida como educação infantil, fundamental e média, a gratuidade da educação pública, entre outros. Assim, ao mesmo tempo em que ocorrem algumas conquistas sociais para a democratização da educação, em um processo de correlação de forças, verifica-se a organização de setores vinculados ao mercado, influenciando as políticas educativas das mais diversas formas. Nossas pesquisas demonstram que, no Brasil, o processo de privatização do público ocorre tanto através da direção como da execução, ou de ambas (PERONI, 2016).

Destacamos que, no Brasil, no ensino fundamental e médio, a oferta expandiu via escola pública e a privatização ocorreu mais no conteúdo da educação, no entanto, outras etapas da educação básica, como a educação infantil ou as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação profissional, vivem outro processo em que o poder público repassa a execução da oferta educacional para o setor privado com ou fins lucrativos, como forma de barateamento ou racionalização de recursos.

Na educação infantil, a análise ocorreu principalmente sobre as parcerias dos sistemas públicos com creches comunitárias para a oferta de vagas para crianças. Desde que as creches foram consideradas parte da educação básica, e assim saíram da assistência social e vieram para a educação, como parte da reivindicação de pais, educadores e pesquisadores da área, o poder público municipal, que ficou responsável pela oferta desta etapa da educação básica, buscou como alternativa, em muitos casos, as parcerias com instituições sem fins lucrativos. Há uma grande preocupação da fragilidade e da precariedade deste atendimento, no que se refere às condições físicas do local, projeto pedagógico, remuneração e formação dos professores e a não gratuidade, com mensalidades<sup>13</sup> sendo cobradas mesmo recebendo dinheiro público e de famílias muito carentes. Outro fator importante é a ausência de gestão democrática nas instituições, com critérios pouco transparentes na admissão e pagamento dos funcionários, falta de critérios para a admissão das crianças, de prestação de contas da entidade, assim como nas relações dentro das creches e da instituição dos pais e comunidade.

---

<sup>13</sup> As instituições dizem que são contribuições, mas na maioria dos casos estudados eram mesmo que veladamente critério para a admissão e permanência de crianças, conforme relato de pais.



No ensino fundamental, pesquisamos o programa do governo federal PDE/PAR, (Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Ações articulada) que fomenta e até financia parcerias do sistema público com instituições do terceiro setor; a compra de sistemas de ensino privados pelos sistemas públicos, interferindo assim no conteúdo e gestão da educação pública; e parcerias entre os sistemas públicos com instituições do terceiro setor, como o Instituto Ayrton, Senna, Alfa e Beto e outros de atuação nacional.

No Ensino Médio, estudamos a parceria entre o Instituto Unibanco e escolas de ensino médio. O Unibanco tem uma característica diferente e muito preocupante, ele financia a escola e, assim, muitas escolas públicas acabam aderindo para receber recursos, e portanto submetendo-se às metas do Instituto, que interfere em toda a escola, desde o conselho escolar, até no conteúdo de ensino, já que aplicam provas e as escolas que não atingirem as metas propostas não recebem a parcelas o financiamento.

No ensino profissional vinculado ao médio, estudamos principalmente o atual programa proposto pelo governo federal PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) que tem entre seus objetivos a articulação entre o ensino médio e o profissional. Ressaltamos a participação de instituições privadas na execução do Programa.

Na educação especial o poder público historicamente desresponsabilizou-se da educação especial, e no momento em que estava começando a ser entendida como um direito, a nova conjuntura de racionalização de recursos dificultou a implementação com qualidade das políticas de inclusão e restringiu a ampliação de escolas públicas de educação especial. E a prática de repasses de recursos públicos que já eram destinados às instituições públicas não governamentais, como APAE, Pestalozzi, etc., para a execução de tarefas que seriam do poder público, atualmente é fortalecida pelo movimento em que o Estado retira-se ou diminui a sua atuação na execução de políticas, passando-as para a sociedade civil.

Na Educação de Jovens e Adultos pesquisamos o Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL) e o Programa Brasil Alfabetizado. O ALFASOL teve importância enorme na simbiose entre o público e o privado durante o governo Fernando Henrique Cardoso, foi o “embrião” do público não-estatal no Brasil, já que era um programa de governo realizado por uma instituição do terceiro setor, presidido pela própria primeira-dama e recebendo dinheiro público para a sua execução. Esta instituição permanece atuante e executando muitos projetos com o governo federal. E o Programa Brasil Alfabetizado atua com bolsas e vínculos com instituições do terceiro setor para sua execução.

Nos limites deste artigo apresentaremos dois exemplos de nossas pesquisas, que envolvem parcerias: o Instituto Ayrton Senna com escolas de ensino fundamental e o Instituto Unibanco com escolas de ensino médio.

### **Instituto Ayrton Senna**

O IAS vincula a aprendizagem à gestão das escolas. Entende que a escola deve ter uma gestão gerencial, rigidamente monitorada e com atividades padronizadas, através de aulas prontas e uma rotina. O foco deve ser na matemática e língua materna, que são as atividades avaliadas nas provas nacionais. Entende que a aprendizagem é um produto, que pode ser mensurado através os resultados das avaliações e metas pré-estabelecidas. Os programas do IAS apresentam um material com forte conteúdo prescritivo

No programa Gestão Nota Dez, os dados (notas, avaliações, presenças, metas alcançadas) são coletados pelo professor, que faz o acompanhamento individual dos alunos e repassa as informações para a direção. O diretor, por sua vez, faz um relatório consolidado dos dados, analisando-os para verificar se as metas propostas foram alcançadas pelos alunos. Esse material é enviado para a SMEC, que, então, faz outro material consolidado das escolas municipais. O material é enviado ao IAS, através do Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI), o qual, de acordo com os resultados, manda o material específico. Assim, indicadores de sucesso, diagnósticos da realidade educacional, relatórios de acompanhamento, intervenção e avaliações de processo e de resultado pautam o trabalho técnico realizado.

O acompanhamento do trabalho dos professores dá-se por meio de visitas semanais do supervisor e de sua participação em reuniões quinzenais para avaliação, troca de experiências e planejamento junto com outros professores. Os cursos de capacitação são à distância.

Há uma coleta diária de informações sobre a frequência de alunos e professores, de abandono dos alunos, de registro de visitas dos supervisores, de participação dos professores nas reuniões quinzenais e até do número de livros lidos pelos alunos. Esse acompanhamento constante restringe em muito a autonomia do professor.

### **Instituto Unibanco**

O Instituto Unibanco foi criado em 1982, inicialmente para promover as ações e os investimentos sociais do banco e, não por acaso, expandiu sua atuação na educação formal em

2003, quando foi eleito o governo Lula, com a expectativa social de uma proposta de educação mais vinculada aos trabalhadores. O Instituto tinha como objetivo que suas tecnologias se transformassem em políticas públicas, por isso em 2007 concebeu e implantou o Projeto Jovem de Futuro (PJF), que atuou em escolas de ensino médio, de forma experimental. Em 2011, o PJF teve sua tecnologia validada e ampliada para a aplicação em larga escala, em parceria com o Ministério da Educação, no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). A parceria passou a se chamar ProEMI/JF. (INSTITUTO UNIBANCO, 2014)

Como vimos, a proposta do PROEMI tem o foco no currículo, enquanto o Instituto Unibanco, através do Programa Jovem de Futuro, apresenta uma proposta mais vinculada à gestão da escola como indutora da aprendizagem dos alunos.

O Programa Jovem de Futuro parte do diagnóstico de que o problema está na gestão da escola, considerada ineficiente e ineficaz, e propõe a Gestão Escolar para Resultados (GEpR), que adota sistemas de informação voltados para o monitoramento, controle e avaliação e a utilização de programas de comunicação para garantir ampla adesão da comunidade às ações da escola, com objetivos orientados para os resultados na aprendizagem (<http://www.portalinstitutounibanco.org.br/> Acesso em 21 de maio de 2014.). Para controlar as ações do projeto Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco desenvolveu uma Plataforma online de gestão de projetos das escolas e formação a distância. Atualmente, é composta pelo Sistema de Gestão de Projetos (SGP) e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). É um sistema de controle muito parecido com o SIASI do Instituto Ayrton Senna.

Outro ponto de destaque é a formação de professores e gestores na gestão por resultados. É obrigatória a participação em um curso de 120 horas durante os três anos do projeto. Na escola, participam o diretor, o coordenador pedagógico e um professor, e na secretaria de educação participam supervisores e técnicos responsáveis por acompanhar as escolas, profissionais que são o centro das decisões na definição e execução das políticas educacionais. (PERONI, CAETANO, 2014)

Verificamos que as parcerias entre os Instituto Unibanco (IU) e Instituto Airton Senna (IAS) com escolas públicas trabalham definindo políticas, com a concepção, acompanhamento e avaliação da educação nas redes públicas parceiras. Na justificativa de sua atuação, apresentam problemas na qualidade de ensino e assumem o que seriam tarefas do Estado para com as políticas públicas de educação. As metodologias empregadas são padronizadas e replicáveis, ao contrário das propostas de reestruturação produtiva, do próprio capital, que propõem a formação de um trabalhador criativo, que responda rapidamente às demandas com

capacidade de raciocínio e trabalho em equipe. No quadro a seguir, apresentamos um exercício para ver as semelhanças e especificidades dos Institutos estudados:

Quadro comparativo entre Instituto Ayrton Senna e Instituto Unibanco

	IAS	IU
Proposta de gestão	Gestão para o Sucesso	Gestão para resultados
Sistema de Monitoramento	SIASI	SGP
Material	Padronizado e replicável	Padronizado e replicável
Equipe	Um coordenador responsável na secretaria e outro na escola, do quadro funcional, mas formado pelo Instituto e responsável por monitorar o alcance das metas propostas	Um coordenador responsável na secretaria e outro na escola, do quadro funcional, mas formado pelo Instituto e responsável por monitorar o alcance das metas propostas
Estratégias	Premiação	Premiação
Estratégias	Competitividade	Competitividade
Convênios com sistemas públicos	Secretaria de Assuntos estratégicos da Presidência da República (SAE), Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais	Secretaria de Assuntos estratégicos da Presidência da República (SAE), Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais
Ano que iniciou	1994	1982
Ano que iniciou atuar em redes públicas	1997	2007
Participa do Movimento Todos pela educação	Sim	Sim
Abrangência	Nacional	Nacional
Etapa da educação básica em que atua	Historicamente ensino fundamental e atualmente está realizando um projeto-piloto no RJ para atuação no Ensino Médio	Ensino Médio

Fonte: Elaboração da autora. (PERONI, 2016)

Os Institutos definem o que deve ser feito, desde o Secretário de Educação até os professores e alunos. A proposta é baseada na gestão gerencial, os dois participam do Movimento Todos pela Educação (MTE), que tem atuado decisivamente na direção das políticas educativas, trazendo a lógica de mercado para o sistema público em todos os seus níveis. Assim, atuam desde a direção da política através do MTE, até a sala de aula, via

parcerias, onde exercem monitoramento (SIASI e SGT) e premiação e sanções introduzindo valores competitivos e meritocráticos para o sistema.

Robertson (2012) destaca ainda a influência do setor privado em todas as instâncias da educação:

Contudo, o que frisamos aqui é a maneira pela qual uma determinada concepção de educação está sendo globalizada e gerida, e que, longe de ser um mecanismo para diminuir o liberalismo econômico, aparentemente as PPPs permitiram seu rápido avanço, dado que o setor privado está agora profundamente enraizado no coração dos serviços públicos educacionais, em todos os níveis, desde a política e a pesquisa até a aprendizagem nas salas de aula. (Robertson, 2012, p. 1149)

No caso das parcerias, verificamos que a gestão democrática fica muito prejudicada quando desde o secretário de Educação até os professores as tarefas são definidas por um agente privado. Questionamos o que significa o sistema público abrir mão de suas prerrogativas de ofertar educação pública de qualidade e comprar um produto pronto, desde o currículo escolar – já que as aulas vêm prontas e os professores não podem modificá-la – até a gestão escolar (monitorada por um agente externo), e transformar os sujeitos responsáveis pela educação em burocratas que preenchem muitos papéis. Isto, inclusive, contraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) no que se refere à gestão democrática da educação:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (Brasil, 1996).

Apresentamos como exemplo o Instituto Ayrton Senna, que parte do diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e por isso devem receber tudo pronto, como podemos verificar na argumentação de Viviane Senna:

Os materiais são fortemente estruturados, de maneira a assegurar que um mesmo professor inexperiente, ou com preparação insuficiente – como é o

caso de muitos professores no Brasil - seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade, com elevado grau de participação dos alunos na sala de aula, na escola e na comunidade. (SENNA 2000, p. 146).

Como diz Viviane Senna, os conteúdos são “fortemente estruturados”, o que se configura como um retrocesso na autonomia da escola e do professor, e assim, no processo de democratização da educação. Sobre esse tema, exemplificamos com a a fala de uma professora entrevistada:

[...] a gente tinha uma lista de conteúdos programados que a gente tinha que seguir a risca, então quando o supervisor entrava na sala, ele olhava qual era o número do dia letivo, qual era o sub-projeto e qual era a aula, então, por exemplo, eu tinha dois dias para trabalhar o Símbolo da Páscoa, mas não interessava se os meus alunos estavam interessados em estudar mais, se eles tinham atingido os objetivos do conteúdo, eu tinha três dias para trabalhar a história de Jesus, não interessava se meus alunos tinham atingido ou não os objetivos, se eles estavam interessados, se em um dia eu já tinha conseguido vencer o conteúdo, o que interessava é que eu tinha três dias para trabalhar aquilo e eu tinha que respeitar a regra, todas as turmas da rede de ensino, naquele dia, estavam trabalhando aquele mesmo conteúdo, e isso era, digamos assim, inquestionável. Os temas eles já vinham definidos, era obrigado, tu não debatias com o aluno o que ele queria estudar, tu tinha que a partir daquele dia, trabalhar aquela temática, e durante aquele período que tinha sido pré-definido.

E ai de ti se não fizesse certo. (professora do município B)

Robertson (2012) ressalta as características das instituições privadas que realizam parcerias com o setor público:

Essa indústria de especialistas em PPPEs é parte de novo setor de serviços de educação, que inclui um número crescente de consultores que operam globalmente, organizações de gestão de educação, bem como fundações de ensino e filantropos engajados na modelagem da prática e da política educacionais (ROBERTSON, 2012, p. 12).

A autora ressalta, ainda, que não são mudanças apenas de natureza técnica, mas atuam nas concepções e objetivos, o que temos chamado em nossas últimas pesquisas de “conteúdo da educação”. Uma questão intrigante é que o material, por exemplo do IAS, é fortemente estruturado, como declarado pela própria coordenadora do Instituto Viviane Senna, o material é padronizado, assim que o mesmo material é para escolas indígenas da região amazônica ou para um município urbano em São Paulo ou Rio Grande do Sul, conforme constatamos em nossa pesquisa nacional que abrangeu dez estados brasileiros com características muito diferentes. No entanto, as exigências deste período atual do capitalismo de reestruturação

produtiva, exigem um trabalhador flexível, que saiba pensar, trabalhar em equipe, exatamente o contrário do material proposto na parceria.

Concordamos com as preocupações de Robertson (2012) de que as parcerias provocam indefinições acerca das responsabilidades de quem será o responsável pelo direito à educação e quem define seus objetivos e conteúdo:

quando a governança está distribuída em vários locais, tanto a governança das PPPs quanto das PPPEs, como ferramenta de gestão do setor da educação, torna-se problemática. Quem é a autoridade relevante? Quem é afetado pelas decisões de vários governos, empresas transnacionais, fundações, agências internacionais e consultores? Quem deve ser procurado para prestar contas? É o discurso gerencial apropriado para a distribuição de um bem público como a educação? A gestão, com foco em resultados e na eficiência, é compatível com a complexidade dos processos educacionais? (ROBERTSON, VERGER, 2012, p. 1151)

Neste artigo apresentamos alguns elementos para o debate de como as redefinições no papel do Estado reorganizam as fronteiras entre o público e privado e materializam-se das mais diferentes formas na educação básica pública, e suas implicações para o processo de democratização da educação no Brasil. Enfatizo que é na democratização da educação e não apenas na garantia do acesso, pois em muitos casos o poder público continua o responsável pelo acesso, e inclusive amplia o acesso público, mas o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que assim estão contribuindo para a qualidade da escola pública. Outra questão vinculada ao papel do Estado que tratamos foi a importância das redes globais para a definição da educação. Ball (2013) trabalha com conceitos como heterarquia, governabilidade e metagovernança para apresentar sua discussão teórica acerca das redefinições no papel do Estado, que para o autor “não é um esvaziamento do Estado, antes é uma nova modalidade de poder público, agência e ação social e, na verdade uma nova forma de estado. Ou seja, a realização de fins políticos por diferentes meios [...]” (BALL, 2013, p. 180). São questões muito polêmicas que envolvem a democratização da educação, principalmente em países com pouca cultura democrática e que não tiveram políticas públicas universais e que ainda lutam pelo direito à educação, como é o caso do Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, não temos um histórico democrático e de participação efetiva da sociedade. No período de abertura política, a sociedade começou a dar os primeiros passos nesse sentido. Mas, nos países de capitalismo avançado, a democracia e a participação eram questionadas como as responsáveis pela crise do Estado, já que para atender às demandas dos grupos organizados o Estado teria investido em políticas sociais, gastado demais e gerado a crise fiscal e a inflação, a democracia passa a ser combatida não mais por uma ditadura, mas no plano político e ideológico, e com a ajuda dos meios de comunicação, passa-se a relacionar a luta por direitos como atos contra a nação. Os culpados pela crise seriam os funcionários públicos e o investimento nas políticas sociais.

A Terceira Via não considera a democracia como inimiga, como o neoliberalismo, mas como instrumental à retirada do Estado das políticas sociais, através das parcerias com o terceiro setor. Apela-se para a subjetividade das pessoas através da ajuda mútua, da solidariedade, da filantropia, enquanto o dinheiro público dos impostos é deslocado para a esfera financeira.

Com os novos sujeitos que passam influenciar fortemente as políticas educacionais como instituições filantrópicas e redes globais, as responsabilidades ficam cada vez mais diluídas quanto a responsabilidade pela execução do direito à educação

Questionamos países em que, como o Brasil, estão iniciando o processo de construção da democracia, a privatização da educação pública traz consequências importantes, não apenas para a efetivação do direito à educação que ainda não é uma realidade para todos no país, mas também acerca do conteúdo da educação que tem o mercado com parâmetro de qualidade.

Enfim, conforme o conceito de democracia tratado neste artigo, como coletivização das decisões (VIEIRA, 1998), direitos sociais materializados em políticas (WOOD, 2003), e a elaboração de políticas através da prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento (MÉSZÁROS, 2002), ressaltamos que as mais diversas formas de relação entre o público e o privado materializados em políticas educacionais, tem fortes implicações para a democratização da educação.



## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. & PERONI, V. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional.** Relatório de pesquisa, 2010.

ANTUNES, R.. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

BALL, S. **Global education INC. New policy networks and the neo-liberal imaginary.** London: Routledge, 2012.

BALL, S. OLMEDO. A. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. (org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Brasília: Liber Livro, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20/12/2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 20/12/2009

BUCHANAN, J., MCCORMICK, R., TOLLISON, R. **El analisis economico de lo politico: lecturas sobre la teoria de la eleccion publica.** Madrid: Instituto de Estudios Economicos, 1984.

CURY, C. R. J.. O público e o privado no Brasil: fronteiras e perspectivas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 123-128, 2003.

FERNANDES, F. **A Revolução burguesa no Brasil,** 3. ed. Rio de Janeiro: editora Guanabara, 1987.

GIDDENS, A. A. **Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

HAYEK, F. **O caminho da servidão.** Rio de Janeiro: Livraria O Globo, 1983.

HARVEY, D. **O neoliberalismo história e implicações.** São Paulo: Loyola, 2005.

INSTITUTO UNIBANCO. **O Plano em Ação: circuito de gestão contínuo, integrado e com foco nos resultados de aprendizagem.** São Paulo: Instituto Unibanco, 2014.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MÉSZAROS, I. **O poder da Ideologia.** São Paulo: Ensaio, 1996.

MÉSZAROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, Campinas: Editora da UNICAMP, 2002, 2011.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M.V. A. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, ago. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072012000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200003&lng=pt&nrm=iso)>.

PERONI, V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, V. M. V. **As Relações entre o Público e o Privado nas Políticas Educacionais no Contexto da Terceira Via. Currículo sem Fronteiras Privatização da educação no contexto da(s) "Terceira(s) Via(s)": uma caracterização em análise**. v. 13 – n. 2 - maio/agosto, 2013a.

PERONI, V. M. V. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil**. In: PERONI, Vera (Org.). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, V. M. V. **As Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil**. Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior), UFRGS. 2016. Disponível em: <<https://plone.ufrgs.br/gprppe>>.

PERONI V. & CAETANO, R. **Relações entre o público e o privado na educação: Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco**. Trabalho apresentado na ANPAE Sudeste, 2014.

PIRES, D. de O. **A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil**. 2015. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ROBERTSON, S., MUNDY, K., VERGER, A. MENASHY. **Public Private partnerships in Education new actors and modes of governance in a globalizing world**. Edward London: Elgar Publishing limited, 2012.

ROBERTSON, S. A estranha morte da privatização neoliberal. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. V. 17, n.50 maio ago 2012 São Paulo: Autores Associados, 2012.

ROBERTSON, S., VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educ. Soc.**, Dez 2012, vol.33, no.121, p.1133-1156. ISSN 0101-7330. 2012.

SENNA, V. O Programa Acelera Brasil. In: **Em aberto**. vol.17, n.71. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais, 2000.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIEIRA, E. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 56, p. 9-23, mar, 1998.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

Entrevista: Professora do município B [Entrevista]. 2007. Entrevista concedida a Juliana Lumertz e Daniela Dinis em 11 de setembro de 2007, na Secretaria Municipal de Educação, **Arquivos de Pesquisa**, Porto Alegre.



# **A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CANOAS: CONTEXTOS DA OFERTA E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA MATRÍCULA ESCOLAR OBRIGATÓRIA NA PRÉ-ESCOLA<sup>1</sup>**

Bianca Bortolini

Maria Luiza Rodrigues Flores

Teresinha Gomes Fraga

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa “Monitoramento de Políticas Públicas de Educação Infantil no RS: estudo sobre a Implantação da Emenda Constitucional 59/09 – Obrigatoriedade de Matrícula na Pré-escola” que tem por objetivo analisar o impacto dessa Emenda na Capital e em seis municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre.<sup>2</sup>

O artigo tematiza a evolução da oferta de educação infantil no Município de Canoas e foram analisados dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) e do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) do período de 2005 a 2014.

---

<sup>1</sup> Este artigo se relaciona a trabalho apresentado no IV Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior, realizado na Universidade Federal de Santa Maria, em Junho de 2016.

<sup>2</sup> Pesquisa desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação Infantil, coordenada pela Professora Maria Luiza Rodrigues Flores.

Na fundamentação teórica, foi considerado o ordenamento legal vigente para a Educação Básica e do ponto de vista teórico, o artigo dialoga com autores que contribuem para fundamentar o direito educacional das crianças em creches e pré-escolas, destacando-se Rosemberg (2011); R. Campos (2011); M. M. Campos (2010; 2013) e Susin e Flores (2013). A metodologia da pesquisa envolveu análise documental e de dados estatísticos, configurando-se como um estudo de caso quanti-qualitativo em Educação.

A apresentação e análise dos dados apresenta-se dividindo a etapa em suas subetapas, creche e pré-escola, cada uma delas aprofundando os aspectos: evolução da matrícula, taxa de atendimento e dependência administrativa da vaga ofertada. O que pudemos perceber, dentre outras tendências, foi a expansão significativa nas vagas ofertadas para o grupo etário creche junto à ampliação da oferta de matrículas para a faixa etária pré-escolar, contrariando teóricos que previam a diminuição de vagas para a creche em função da obrigatoriedade da pré-escola. Contudo, em relação à dependência administrativa das vagas para a educação infantil, observamos um movimento de redução de compromisso por parte do governo estadual e uma municipalização com acentuada privatização das matrículas no período investigado. Sendo assim torna-se necessário verificar, em futuros estudos, se a expansão da creche não está vinculada a modelos de conveniamento que poderiam fragilizar essa etapa em termos de qualidade da oferta.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Desde o texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), o atendimento às crianças de até seis anos foi definido como direito destas e de suas famílias. Reconhecida como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDBEN), esta etapa se subdivide pelo critério de faixa etária das crianças: creche, para aquelas de até três anos; e pré-escola, para aquelas entre quatro e seis anos. Com as alterações posteriores quanto à ampliação da faixa etária referente ao ensino fundamental, que desde 2005 determinaram a obrigatoriedade de matrícula a partir dos seis anos, a faixa etária da pré-escola foi reduzida para aquela entre quatro e cinco anos. Em 2009, a aprovação da EC 59/09 ampliou a faixa etária de matrícula escolar obrigatória, antecipando esta para a idade de quatro anos. A Lei 12.796/13 promoveu alterações à LDBEN, adequando, finalmente, a lei maior da educação quanto à faixa etária da educação infantil pré-escolar, bem como em relação ao dever do Estado para com a oferta de educação

escolar pública e gratuita para a faixa etária de quatro a 17 anos (BRASIL, LDBEN, Art. 4º, Inc. I).

O presente estudo considera o ordenamento legal vigente para a educação básica, no sentido de analisar políticas públicas municipais de educação infantil, tendo como referências o dever do Estado para com esta oferta educacional, que no caso das crianças de até cinco anos, encontra-se prioritariamente sob a responsabilidade dos municípios, conforme os Artigos 208 e 211 da CF/88.

O Plano Nacional de Educação (PNE) pode ser caracterizado como uma política de Estado, de periodicidade decenal, que organizaria em metas e estratégias as responsabilidades para com a oferta educacional em âmbito do país, orientando os planejamentos plurianuais em nível de governo. Quando criado por lei, este plano positiva direitos e atribui responsabilidades. Nesse sentido, a Lei 10.172/01 criou o PNE 2001-2010, estabelecendo que no prazo de cinco anos (metas intermediárias) e de dez anos (metas decenais) deveria ser alcançado, no mínimo, o atendimento a 30% e a 50% das crianças de até três anos, respectivamente. Em relação à faixa da pré-escola, aquele PNE determinou o atendimento a 60% das crianças em cinco anos e a 80% destas ao final de sua vigência.

Após quatro anos de discussão, a Lei 13.005/14 aprova o atual PNE sem metas intermediárias, determinando como meta decenal o alcance de 50% de atendimento às crianças de até três anos e ratifica a disposição constitucional relativa à universalização da matrícula escolar na pré-escola. Em seu conjunto, os documentos normativos existentes determinam ou ratificam o direito à matrícula escolar em instituições públicas, gratuitas, laicas e com oferta educacional de qualidade social, sustentando análises na perspectiva do direito social à educação. Contudo, do ponto de vista da efetivação do direito educacional, o país ainda possui um longo caminho a seguir, pois além do não cumprimento das metas criadas ainda existe estudos que caracterizam a desigualdade no acesso a esse direito. No caso da educação infantil, características relativas à local de residência, grupo social e grupo étnico-racial são evidenciadas a partir das análises de dados censitários, demonstrando desigualdades no acesso a vários direitos sociais transmitidos, praticamente, de forma transgeracional (ROSEMBERG, 2011; 2012). Especificamente, existem, ainda, no caso do direito à creche, diferenças relativas à idade, pois as crianças de zero a um ano são aquelas menos atendidas em seu direito educacional. (ROSEMBERG, 2012).

Cabe, ainda, destacar que no caso do Brasil, assim como em outros países latino-americanos, existe uma influência de organismos internacionais nas definições quanto a metas

educacionais e estratégias de ação. Campos (2011) aponta a complexidade dos tempos atuais em que a implementação da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola pode fragilizar qualitativa e quantitativamente a oferta de educação para crianças em idade de creche, uma vez que esse segmento ainda se mostra vulnerável quanto à efetivação do direito educacional e a autora faz referência também à intervenção política de organismos multilaterais no sentido da flexibilização desta oferta, o que pode significar a implementação de atendimentos alternativos ou de tipo compensatório. Nesta mesma linha, e analisando documentos do Banco Mundial, Susin e Montano (2015) evidenciam diversos trechos em que é incentivada a realização de convênios ou parcerias público-privadas, de maneira a acelerar o alcance de metas educacionais.

Outros estudos, como o de Susin e Flores (2013) analisam a expansão da oferta de educação infantil chamando a atenção para os riscos em termos de qualidade, nos casos em que a privatização da responsabilidade do Estado para com a educação das crianças bem pequenas vem sendo assumida por instituições do Terceiro Setor que não se comprometem com os parâmetros nacionais de qualidade e fragilizam a efetivação do direito educacional. Do ponto de vista da concepção de educação infantil, nosso artigo dialoga com M. M. CAMPOS (2010; 2013), Finco, Barbosa e Goulart (2015) e Souza, Moro e Scalabrin (2015) na defesa de uma concepção de educação infantil sustentada na Resolução 05/09, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). Nesta perspectiva, essa oferta educacional é responsabilidade do Estado, deve acontecer em creches e pré-escolas que se configurem como espaços não domésticos, regulados e submetidos à supervisão pelo respectivo sistema de ensino, além de sujeitos ao controle social. (BRASIL, CNE/CEB, Res. 05/09).

## **METODOLOGIA**

O estudo foi desenvolvido como uma pesquisa quali-quantitativa em educação (ANDRÉ, 2013), analisando dados disponíveis *on line* sobre a oferta de educação infantil no Município de Canoas/RS, de maneira a aprofundar a temática em foco desde uma abordagem socio-histórica. O estudo de caso (CUNHA, DEUS e MACIEL, 2010) foi considerado como a abordagem metodológica mais adequada, uma vez que esta permite a investigação aprofundada de uma única realidade, analisada desde diferentes fontes, visando à compreensão de uma dada realidade, sem a pretensão de realizar uma generalização de seus resultados. O período investigado contempla a trajetória evolutiva desta etapa educacional



entre os anos de 2005 e 2014, analisando dados do censo educacional do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); dos censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e das Radiografias da Educação Infantil realizadas pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS) no período 2006-2014.

Este período foi escolhido com o objetivo de evidenciar a trajetória da oferta de vagas no município anterior à EC 59/09, abarcando os últimos dados disponíveis no portal de Consulta à Matrícula do INEP. Com esse período de análise, também, é possível avaliar o desempenho deste Município em relação às metas do PNE 2001-2010, bem como demonstrar uma tendência quanto à efetivação da oferta universal de vagas até 2016 para a faixa etária de quatro e cinco anos, atendendo à Meta 1 do PNE 2014-2024. Além do monitoramento da trajetória de evolução da oferta de vagas, os dados do INEP permitiram uma análise sobre a dependência administrativa da vaga ofertada, contribuindo para uma melhor contextualização quanto no período investigado.

## **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O MUNICÍPIO DE CANOAS E SUA TRAJETÓRIA NA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Canoas é um município pertencente à Região Metropolitana de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. Segundo dados do IBGE (2010), dispõe de uma área de 131,097 Km<sup>2</sup>, uma população de 323.827 habitantes com uma densidade de 2.470,13 habitantes por Km<sup>2</sup>. Sendo 26.286 dessa população formada por crianças de 0 a 5 anos de idade, dentre essas, 17.489 de 0 a 3 e 8.797 com 4 e 5 anos. Segundo o *site* oficial do município, Canoas tem sua história política iniciada em 1939 quando se emancipou do município de Gravataí e de São Sebastião do Caí, contando com a nomeação do primeiro prefeito em 1940. Atualmente está sob a gestão do Prefeito Jairo Jorge da Silva, eleito em 2008 e reeleito em 2012. Trata-se de um município que tem se desenvolvido econômica e populacionalmente, sendo hoje o segundo maior PIB do Estado e o quarto em população conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2010).

Canoas possui Sistema próprio de Ensino, conforme Lei nº 5.021 de 09 de novembro de 2005<sup>3</sup>, integrado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura; o Conselho Municipal

---

<sup>3</sup> Este e demais documentos legais se encontram no site da Prefeitura de Canoas: <http://www.canoas.rs.gov.br/site/home#>

de Educação; as Instituições de Educação Infantil mantidas pelo poder público municipal e as Instituições de Educação Infantil criada e mantidas pela iniciativa privada. Segundo o IBGE o município de Canoas, em 2012, possuía aproximadamente 3.331 matrículas no ensino pré-escolar em 67 escolas sendo 37 privadas e 30 municipais. Em relação à taxa de alfabetização, no ano de 2010, o município de Canoas contava com 97,38% da sua população alfabetizada, ficando sete pontos acima da taxa nacional e quase um ponto acima da taxa estadual.(IBGE Cidades, 2012).

No que se refere à oferta de educação infantil, até o ano de 2000, o Município de Canoas teve as creches sob a fiscalização da Secretaria da Saúde e Assistência Social, sendo que o acesso se dava de acordo com a disponibilidade de vagas conforme Lei Municipal nº 4.188/97. A Lei nº 4.494/2000 Disciplinou “o ingresso de crianças carentes às Escolas Municipais de Educação Infantil e deu outras providencias”, determinando a idade de acesso das crianças como sendo entre 0 e 6 anos e 11 meses de idade e apresentou uma fórmula para determinar o índice de carência a partir da renda familiar.

Conforme dados do Diário Oficial de Canoas (2009) o município firmou convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Proinfância<sup>4</sup> e segundo o FNDE/SIMEC (2015), o Município de Canoas pertence ao Grupo 1: grandes cidades e capitais com mais de 100 mil habitantes e teria um déficit global de 49 unidades, teve a aprovação de 16 unidades pelo PAC sendo 08 unidades pelo Pré-PAC 2, 07 pelo PAC 2 e 01 unidade pelo Programa Minha casa Minha Vida. No período de 2012 a 2014, o Município de Canoas teria proposto mais 15 unidades de creches no Proinfância. Cabe destacar que este município tem uma significativa demanda para criação de novas vagas, de maneira a que consiga atender as metas do atual PNE. A seguir, apresentaremos alguns dados relevantes sobre a oferta de educação infantil neste município, separando os dados pelas subetapas creche e pré-escola.

## **EVOLUÇÃO DA CRECHE**

Em relação aos dados totais do INEP na etapa creche, em uma análise do período 2005-2014, pode-se observar um aumento constante de 2006 até o ano de 2013, com queda

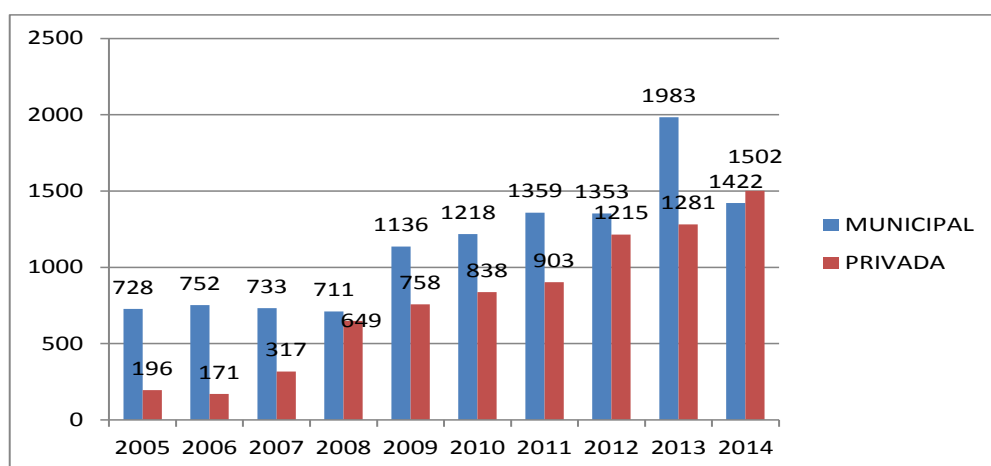
---

<sup>4</sup> Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) é programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12317](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12317)

em torno de 300 matrículas entre os dois últimos anos, fechando a série histórica com 2.924 vagas para esta subetapa em 2014. Considerando-se os anos 2006 e 2014, a evolução desta oferta teve um crescimento de 216%; contudo chama a atenção uma queda ocorrida nos últimos dois anos que poderia expressar uma redução do investimento na expansão de vagas para esta faixa etária por parte do poder público, conforme aponta M. M. Campos (2010): "Para municípios com poucos recursos próprios – a maioria –, a obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade pode significar um forte desestímulo à oferta de vagas em creches, assim como à melhoria da qualidade daquelas existentes"(2010, p. 12).

Outro aspecto significativo analisado na trajetória deste município foi a evolução da taxa de atendimento em relação à creche, considerando as metas do PNE 2001-2010 e tomando como referência os estudos do TCE/RS (2006; 2009-2014). Ao analisar a série histórica para o município de Canoas em relação a esta subetapa, podemos perceber uma ampliação constante nos últimos nove anos, passando de 3,8% para 18,00% de atendimento, assim, concordamos com Brusius e Flores (2015), que avaliam a posição do país em relação a essa meta, pois Canoas também não alcançou nem a meta intermediária, prevista como sendo 30% de atendimento, nem a meta de 50% para o final da década.

Gráfico 1 - Matrículas na subetapa creche por dependência administrativa (INEP, 2005-2014)



Fonte: INEP (2005- 2014)

Sistematização: Flores e Bortolini (2016)

Conforme análise quanto a dependência administrativa das vagas nesse município, não identificamos oferta de creche nas dependência estadual e federal no período analisado. Na dependência administrativa municipal, em 2005, o município de Canoas tinha 728 matrículas

na creche e manteve essa média até o ano de 2008 com uma leve oscilação no período. A partir de 2009, a oferta na creche aumentou gradativamente alcançando neste ano 1.136 matrículas e chegando a 1.983 vagas em 2013. Em 2014, as matrículas na faixa de até 3 anos caíram para 1.422. Esse município desde o início do nosso acompanhamento vinha mantendo um crescimento na oferta de vagas, com oscilações mínimas. A redução de 561 matrículas no ano de 2013 para 2014 é significativa quando os municípios deveriam estar ampliando vagas para o alcance da meta do PNE de atendimento de 50% das crianças até 2024. Situação essa que M. M. Malta (2010) já apontou anteriormente, sobre o desestímulo dos municípios, que na sua maioria tem poucos recursos próprios em ofertar vagas para a etapa creche após a obrigatoriedade a partir dos 4.

Na dependência administrativa privada, no ano de 2005, o número de matrículas na creche é de 196, caindo para 171 em 2006, e voltando a subir a partir de 2007, quando atinge 317 e dobrando este número em 2008. Deste ano em diante, as matrículas na rede privada mantém uma trajetória ascendente até o ano de 2014, fechando a série histórica com 1.502 matrículas. Embora as matrículas municipais tenham tido um crescimento constante durante o período analisado, seu aumento de 95%, foi inferior ao da iniciativa privada que apresentou um aumento de 666% no número de matrículas na série histórica observada e crescimento quase constante na oferta de matrículas, fazendo com que sua participação passasse de 21% em 2005, para 51% no total de matrículas em 2014. Como pode ser observado, houve redução da responsabilidade da rede municipal no total de matrículas ofertadas para a faixa etária da creche, evidenciando-se uma ampliação dos conveniamentos, que a literatura tem apontado como uma opção que, prioritariamente, busca reduzir custos, colocando em risco, algumas vezes, a qualidade da oferta, ainda que o atendimento seja subsidiado pela rede pública (SUSIN; FLORES, 2013; BORGHI, R. F. 2014). A partir da seção seguinte, procederemos a mesma análise para a subetapa pré-escola.

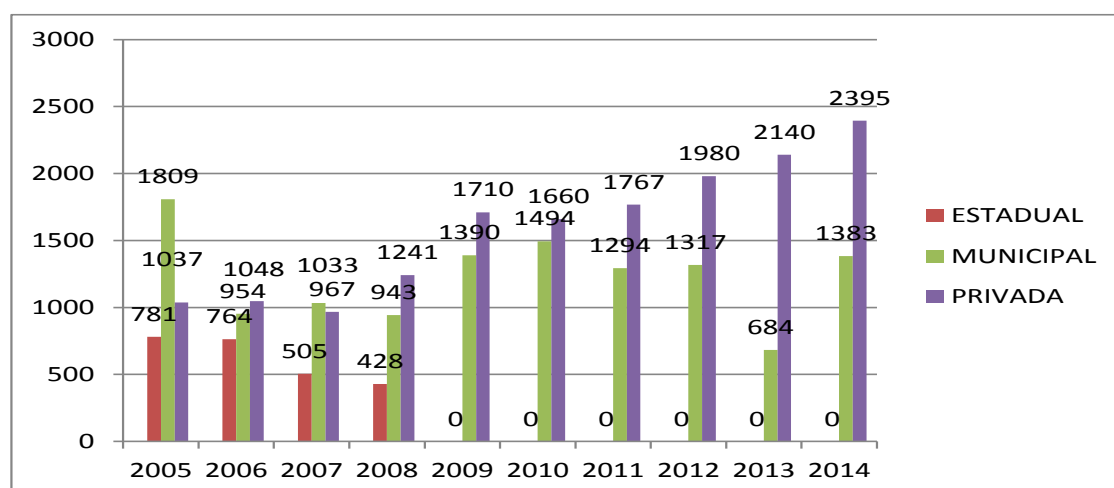
## **EVOLUÇÃO DA PRÉ-ESCOLA**

Analisando os dados do INEP na etapa pré-escolar, foi possível observar uma oscilação importante na evolução da oferta de vagas, pois este município oferecia 3.627 vagas em 2005 chegando ao ano de 2014 com uma oferta de 3.778 matrículas para crianças de quatro e cinco anos. Cabe destacar neste período dois fatores que podem ter impactado o crescimento desta oferta: a implantação do novo Ensino Fundamental de nove anos com

ingresso aos seis e a queda da natalidade que se apresentou acentuada no Estado do Rio Grande do Sul no período histórico abarcado neste estudo. Para Borges, Campos e Silva (2015), houve uma significativa queda da fecundidade no Brasil, “[...] que passou de 2,4 filhos por mulher, em 2000, para 1,9 filho por mulher, em 2010, [...] chegando a cerca de 1,5 filho por mulher, em 2030, tem impacto significativo na estrutura etária populacional, especialmente no número de crianças. [...]” (BORGES, CAMPOS E SILVA, 2015, p. 143).

No que se refere ao desempenho do município em relação à taxa de atendimento na pré-escola, observou-se que dobrou seu percentual de atendimento em três anos, partindo de 15,21% em 2006 e chegando a 30,92% em 2009, alcançando um percentual de 34,07% de atendimento em 2011, mesmo assim, Canoas não atingiu os 80% da meta de cobertura prevista no PNE 2001-2010 para aquele ano e nem sequer os 60% determinados para a metade daquele decênio. Ao final da série histórica em 2014, o município atingiu o percentual de atendimento de 41,70% da etapa pré-escolar não alcançando a Meta 1 do PNE 2001-2010 como a maioria dos municípios da Região Metropolitana (TCE-RS, 2011). De acordo com a Radiografia do TCE-RS (2015), o município de Canoas, apesar de ter ampliado progressivamente os seus percentuais de atendimento para a pré-escola, ainda precisaria criar 5.158 vagas para dar conta da demanda existente, considerando-se a exigência de universalização da matrícula na pré-escola até 2016.

Gráfico 2 - Matrículas na subetapa pré-escola por dependência administrativa (INEP, 2005-2014)



Fonte: INEP (2005-2014)

Sistematização: Flores e Bortolini (2016)

Quanto à dependência administrativa das vagas na pré-escola, observou-se que o estado atendia, em 2005, um total de 781 matrículas, o que representava 21% do total das matrículas do município, havendo uma redução até o fim do atendimento, em 2009, consequência de um processo de municipalização da Educação Infantil.

Na rede municipal, em 2005, o município de Canoas possuía 1.809 matrículas na pré-escola, mas em 2006 reduziu esse número quase pela metade, ofertando 954 matrículas, mantendo essa média até o ano de 2008. Em 2009, chegou a 1.390 matrículas, conseguindo manter uma média em torno de 1.300 matrículas durante esses 4 anos. As matrículas voltaram a cair em 2013 para 684 alunos, recuperando o crescimento, em 2014, finalizando essa série histórica com 1.383 matrículas o que representa um aumento de 102% entre os anos 2012 e 2014. A rede privada ofertou 1.037 matrículas no ano de 2005 permanecendo próxima deste patamar nos dois anos seguintes e alcançando 1241 vagas no ano de 2008. A partir de 2009 a oferta de matrículas apresentou um crescimento contínuo chegando a 2395 matrículas em 2014;

Enquanto a rede municipal apresentou uma queda nas matrículas no período analisado de 23%, a rede privada apresentou um aumento de 130%. Aqui destacamos que dentro desta categoria da dependência administrativa privada encontram-se matrículas em instituições conveniadas cuja oferta ocorre com recurso público. A participação na rede municipal no total de matrículas caiu de 50% para 37% no período 2005-2014, enquanto a participação da rede privada passou de 29% para 63%.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O que pudemos concluir, em relação à subetapa creche, foi de que, apesar de ter crescido no período analisado (2005-2014), há uma tendência de queda nas matrículas totais; houve uma constante ampliação na taxa de atendimento no período analisado e, por fim, percebemos uma redução da responsabilidade da rede municipal no total de matrículas ofertadas para a faixa etária da creche, que passou de 79% em 2005 para 49% em 2014, o que pode evidenciar uma ampliação dos convênios neste município.

Quanto à subetapa pré-escola, observamos que as matrículas totais oscilaram no período, sendo impactadas pelo ensino fundamental de 9 anos com ingresso aos 6 anos de

idade e pela queda da natalidade no país; a taxa de atendimento foi ampliada gradativamente, entretanto o município não alcançou as metas previstas no PNE e, da mesma forma como ocorreu com a creche, foi percebida uma diminuição da responsabilidade da rede municipal no total de matrículas para pré-escola do município, ocorrendo uma redução de 23% para esta rede e um aumento de 130% nas matrículas da rede privada. Voltamos a salientar, que dentro da rede privada encontram-se matrículas em instituições conveniadas cuja oferta ocorre com recurso público, a partir de convênios.

Assim, percebeu-se a relevância do monitoramento da oferta, mas também, a necessidade de aprofundar os estudos quanto à qualidade dessa oferta e às formas de conveniamento que vem se dando nesse e em outros municípios do estado e do Brasil, com o objetivo de expansão das matrículas. Torna-se necessário fortalecer o controle social de maneira a que as parcerias público-privadas sejam devidamente acompanhadas, e sem que as crianças percam seu direito a uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista FAEED. 2013, V. 22, p. 95-104. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf> Acesso em: 10/06/2014.

BORGES, G. M.; CAMPOS, M. B. de; SILVA, L. G. de C. e. Transição da estrutura etária no Brasil: oportunidades e desafios para a sociedade nas próximas décadas. In: ERVATTI, L. R.; BORGES, G. M.; JARDIM, A. de P. (Org.). **Mudança Demográfica no Brasil no Início do Século XXI**: subsídios para as projeções da população. Estudos e Análises. Informação Demográfica e Socioeconômica. N. 3. IBGE: Rio de Janeiro, 2015.

BORGHI, R. F. et al. Subsídios públicos para instituições privadas de Educação Infantil: análise de tendências em municípios paulistas. In: SILVA, M. V.; MEDINA, S. (Org.). **Docente e Políticas Educacionais para a educação infantil**: desafios contemporâneos. 1 ed. Uberlândia: EDUFU, 2014, v. 1.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.asp](http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp). Acesso em: 02/06/2016.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n 59, de 11 de Nov. de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a

obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Plano Nacional de Educação 2001/2010. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm) Acesso em: 27 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle** (SIMEC). Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/> Acesso em: 02 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996** (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 02 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n 13.005, de 25 de Jun. de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 27 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). **IBGE Cidades**, 2012. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php> Acesso em: 27 Abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. **Consulta a Matrícula**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula> Consulta em: 21.04.2016.

BRUSIUS, A.; FLORES, M. L. R. **As metas do Plano Nacional de Educação e a oferta de educação infantil**: um estudo de caso em municípios do Rio Grande do Sul. FINEDUCA, Gramado, 2015.

CAMPOS, M. M. M. A educação infantil como direito. **Insumos para o debate 2. Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil**: impactos e perspectivas. SP: Campanha nacional pelo direito à da educação, 2010. P. 8-14.

CAMPOS, R. F.. Educação infantil: políticas e identidade. **Retratos da Escola**. Dossiê Educação Infantil. Brasília: CNTE, 2007, p. 217-228.

CANOAS. **Diário Oficial de Canoas**, 2009. Disponível em: <http://sistemas.canoas.rs.gov.br/gt/publico/dof/index.jsf> Acesso em: 02 mai. 2016.

CANOAS. **Prefeitura Municipal de Canoas**. Site institucional. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/site/home> Acesso em: 02 mai. 2016.



FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (Org.). **Campos de Experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, Leitura Crítica, 2015.

FLORES, M. L. R.; SUSIN, M. O. K.. Expansão da Educação Infantil através de parceria público-privada: algumas questões para o debate (quantidade *versus* qualidade no âmbito do direito à educação). In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 220-244.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Educação infantil: a primeira infância relegada à sua própria (má) sorte**. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/educacaoinfantil.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul (2011; 2012, 2013, 2014, 2015)**. Disponível em: [http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos\\_pesquisas/educacao\\_infantil](http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos_pesquisas/educacao_infantil) Acesso em: 17.04.2016.

ROSEMBERG, F.. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: 2011, p. 11-41.

ROSEMBERG, F.; ARTES, A.. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In. BARBOSA, M. C. S. et al (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 13-70.

SOUZA, G.; MORO, C.; COUTINHO, A. S.. (Org.). **Formação da Rede em Educação Infantil**: avaliação de Contexto. Curitiba, Appris, 2015.

SUSIN, M. O. K.; MONTANO, M. R.. A educação infantil no Brasil: direito de toda criança ainda em construção. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 72-88.



**POR UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL NA PROMOÇÃO DOS  
DIREITOS INFANTO-JUVENIS: ENFRENTANDO VIOLÊNCIAS,  
CONSTRUINDO PROTEÇÕES**

Raquel da Silva Silveira

**PUXANDO UM DEDO DE PROSA**

Minha Rapunzel de Dread

Mc Soffia

Num conto de fadas a Rapunzel joga suas tranças  
Na minha história, ela tem dread e é africana  
Agora vou contar o meu conto para vocês  
Como todas as histórias começa com era uma vez

Era uma vez uma princesa Rastafari  
que nasceu no reino de Sabá  
Na minha história quem disse que a bruxa é má?  
Meninas unidas podem tudo mudar

[...]

Crie uma princesa que pareça com você

Inicio este texto com as palavras da MC Soffia, a menina negra que canta e encanta o Brasil num período triste de fragilidade da democracia, desmonte das políticas públicas em

nível nacional<sup>1</sup> e avanço de discursos fascistas em nível global<sup>2</sup>. Nesse cenário, a produção deste livro é mais do que bem-vinda, pois nos faz crer na força do coletivo e no registro da memória vivida como potência de luta. As reflexões teórico-críticas aqui produzidas fizeram-se texto a partir da roda de conversa sobre o eixo “violências e proteções” ao sujeito infanto-juvenil, da qual eu fazia parte em virtude de minha atuação como professora universitária, extensionista e pesquisadora do Centro de Referência em Direitos Humanos, Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça (CRDH/Nupsex) do Instituto de Psicologia da UFRGS. É deste lugar de: educadora, psicóloga, mulher branca, cis-heterossexual<sup>3</sup>, que proponho essa escrita-conversa. Importante lembrar que aquela tarde de trabalho iniciou com a participação de um professor do Curso de Dança da UFRGS, o qual nos convidou para uma ciranda. Cirandamos, brincamos, nos olhamos, nos tocamos, batemos os pés no chão aos sons indígenas, dançamos em roda e de mãos dadas.

Assim, encharcadas de sensações, passamos a conversar sobre o tema proposto: de que forma as discussões interseccionais sobre gênero, sexualidade, raça, etnia, classe social e deficiências podem contribuir para “as boas práticas” nas políticas de proteção ao sujeito infanto-juvenil?

Do meu lugar de fala-escrita, acrescentaria outras indagações inquietantes: de que forma as e os profissionais que atuam com crianças e adolescentes em situações de violação de direitos humanos têm se apropriado das produções “acadêmico-científicas” sobre essa temática? Que espaços de formação continuada têm sido proporcionados para esse coletivo profissional? Como temos lidado com nossos pré-conceitos diante de uma criança e juventude que está sendo subjetivada nesse mundo veloz e em constante transformação em que vivemos?

Embalada por essas questões, passo agora a costurar as discussões teóricas que temos produzido no Departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS com as

---

<sup>1</sup> Em 31 de agosto de 2016, foi aprovado o impeachment da presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff. Para compreensão desse processo, sugerimos a leitura do livro “A Radiografia do Golpe: entenda como e por que você foi enganado”, de Jessé Souza. Rio de Janeiro: LeYa, 2016. Em 13 de dezembro de 2016 foi aprovada uma Proposta de Emenda Constitucional (*PEC 55/2016*) que congelou os gastos sociais por 20 anos. Até julho de 2017, o Senado brasileiro já aprovou duas “reformas” sem discussão democrática com a população: a “reforma” trabalhista e a “reforma” do ensino médio.

<sup>2</sup> ABREU, Jonas Modesto e ALLEGRETTI, Giovanni. Comportamento político violento e avanço global da direita: uma análise do caso brasileiro. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, Uberlândia, v. 6, n. 2, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/36545/20239>. Acessado em 24/07/2017.

<sup>3</sup> Cis-heterossexual: o sufixo “cis” é uma marcação linguístico-política que sinaliza que todas as identidades de gênero são construções sociais. Tal qual classificamos as pessoas transexuais e travestis, o movimento de pessoas trans propõe que se acrescente o sufixo “cis” para visibilizar que existem pessoas que são lidas como “normais” por responderem às expectativas de coerência entre sexo-gênero-sexualidade.

experiências de sala de aula, as práticas de extensão e de pesquisa. O intuito é promover uma conversa que amplie a produção de sentidos e permanente reflexão crítica sobre as nossas práticas.

## **DESASSOSSEGOS NO AR: PARA QUE SERVEM OS CONCEITOS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E DE INTERSECCIONALIDADE?**

A psicologia é um campo de conhecimentos que se debruça sobre a constituição psíquica das pessoas, levando em consideração os aspectos biopsicossociais que constituem a trama complexa em que está envolto seu “objeto” de estudos. Em suas diversas perspectivas teórico-metodológicas, tem sido a Psicologia Social e Institucional, de vertente francesa e latino-americana<sup>4</sup>, a responsável por focalizar a importância das relações de saber-poder e da contextualização histórica e geopolítica na compreensão do “comportamento” humano. Assim, tomamos como central o conceito de produção de subjetividade, no qual se destacam os seguintes pontos: a) não há uma “essência” humana universal e individual; b) a “essência” do ser humano depende das condições de vida, das experiências a que a pessoa será exposta e, portanto, será sempre coletiva; c) serão os discursos disponíveis em cada tempo e lugar que darão as “estruturas”, o campo de possibilidades para a construção do sujeito psíquico/pensante/desejante.

Neste paradigma, a noção de poder adotada embasa-se nas discussões de Michel Foucault (1995), em que o poder é sempre relacional, ou seja, não é da ordem de uma posse, simplesmente, mas sim de um exercício de poder entre as diferentes posições de sujeitos que ocupamos nas relações sociais. O poder é sempre uma ação que se exerce sobre a ação dos outros, sendo, portanto, intrínseco às relações humanas. Nessa concepção de poder também é fundamental o direito à liberdade, ou seja, a necessidade de que essa relação aconteça entre homens e mulheres livres, em que haja possibilidade de resistência às formas de dominação instituídas. A produção de subjetividade do nosso tempo nos fará assujeitados(as) não só às grandes estruturas sociais, mas, principalmente, a forma como nos reconhecemos a nós mesmos(as), bem como a forma como reproduzimos ou resistimos às relações de poder instituídas.

---

<sup>4</sup> Nessas vertentes, destacamos os/as seguintes intelectuais: Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, René Lorau e Georges Lapassade, Ignacio Martín-Baró, Silvia Lane, Henrique Nardi, Neuza Guareschi, Rosane Neves, Regina Benevides, Eduardo Passos, Simone Paulon.

Acredito que essa discussão teórica da psicologia social e institucional comporta uma dimensão política de transformação social, na medida em que propõe analisar os efeitos que os discursos instituídos produzem nas nossas vidas. Lembrando que para Foucault os discursos se concretizam em práticas, ou seja, estamos imersos em práticas discursivas e práticas não discursivas que concretizam o poder dos discursos instituídos. Assim, quando nos propomos a refletir sobre as políticas de proteção ao sujeito infante-juvenil em Porto Alegre, precisamos nos questionar sobre quais são os discursos disponíveis na produção de subjetividade deste nosso tempo e como esses discursos atravessam as nossas práticas no trabalho, as nossas formas de pensar, de sentir, de cuidar.

Nessa direção, é fundamental explicitarmos como se deram e como perduram as relações de saber-poder nos discursos da modernidade. Os processos de colonização do continente europeu sobre os outros continentes dividiram o mundo em dois: os colonizadores e os colonizados. O pensamento ocidental dicotômico e hierarquizado tomou para si a “missão” de dominar o mundo e universalizá-lo em prol do “progresso” da humanidade. Certamente esse processo tem uma longa trajetória de condições sócio-históricas que permitiram essa configuração, a qual se atualiza nos discursos da globalização que afetam nossas vidas cotidianas. Aliado a isso, a forma de organização econômica do mundo contemporâneo consolidou-se com a hegemonia do sistema capitalista, o qual tem demonstrado seus efeitos de concentração de riquezas, produção da miséria, aumento do individualismo, consumismo e competitividade (PIKETTY, Thomas, 2014; BAUMAN, Zygmunt, 1999; GUATTARI, Félix, 2011; SANTOS, Milton, 2015; QUIJANO, Aníbal, 2002).

Mas e o que isso tudo em a ver com a política de proteção à crianças e adolescentes na cidade de Porto Alegre, no ano de 2017? E onde está o tal conceito de interseccionalidade?

Ao analisarmos criticamente quais são os discursivos disponíveis em nosso tempo para que possamos pensar, sentir, amar, odiar, julgar, agir, acredito que teremos mais subsídios para uma crítica e auto-crítica das formas de dominação estabelecidas e se estamos ou não de acordo com os efeitos que elas têm produzido na nossa sociedade. A própria construção das políticas de proteção ao público infante-juvenil pode servir de questionamento crítico, afinal, que sociedade é essa que precisa de políticas públicas para proteger suas crianças e jovens? Proteger de quem?

O conceito de interseccionalidade entra em cena para desassossegar ainda mais o pensamento crítico-reflexivo. Esse exercício de permanente questionamento sobre os porquês

de tudo, o qual é fundamental para o avanço tecnológico e científico, bem como para conquistas de direitos humanos, amplia-se diante do reconhecimento da fragilidade da noção de sujeito universal de direitos das sociedades democráticas. Esse sujeito é abstrato, sem corpo, sem história, sem vida, sem relações. Ainda que tenhamos o conceito de equidade para tensionar o princípio da igualdade nas políticas públicas, entendemos que ele não é suficiente para compreendermos a complexidade dos sujeitos corporificados, principalmente por priorizar os aspectos materiais das desigualdades sociais. No campo da saúde, Lígia Maria Vieira da Silva e Naomar Almeida Filho (2009, p.223) têm problematizado o conceito de equidade, propondo que se visibilize:

[...] que as diferenças de ocorrência de doenças e eventos relativos à saúde são mediadas social e simbolicamente. Desse modo, refletem interações entre diferenças biológicas e distinções sociais por um lado e iniquidades sociais por outro, tendo como expressão empírica as desigualdades em saúde. Por esse motivo, tratar teoricamente o problema da equidade em saúde toma como imperativo examinar as práticas humanas, sua determinação e intencionalidade no que diz respeito especificamente a situações concretas de interação entre os sujeitos sociais.

Nessa direção, a proposição conceitual da interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw (2002) possibilita que se pense de forma articulada e não hierarquizada os arranjos que as marcas do racismo, do sexismo e do classismo produzirão nas trajetórias de vida das pessoas. Essa autora propõe a imagem de um cruzamento de avenidas para pensarmos a posição de sujeito que a pessoa ocupa nas relações de saber-poder. As ruas seriam os eixos de dominação instituídos nas nossas sociedades, tais como as relações raciais, as relações de gênero, as relações de classes sociais, as relações internacionais entre os países, dentre outras. A ideia é pensarmos que num cruzamento as ruas se interseccionam, mas elas não são as mesmas ruas. Os arranjos que se darão na encruzilhada precisarão ser analisados detalhadamente, sem desconsiderar a historicidade de cada rua, de cada eixo de dominação. A partir dessa mirada interseccional, Kimberlé Crenshaw (2002) alerta para a necessidade de construirmos perguntas levando em consideração esse cruzamento de ruas, pois isso permitirá que façamos perguntas que normalmente ficam invisibilizadas quando tomamos a noção de sujeito universal de direitos.

Desta forma, o conceito de interseccionalidade potencializa a necessidade de apurarmos o olhar e a escuta para os impactos que os marcadores sociais de diferença (raça/etnia-gênero/sexualidade-classe social-deficiência física e/ou mental) produzirão na vida

das pessoas. Racismo<sup>5</sup>, sexismo<sup>6</sup>, classismo<sup>7</sup>, capacitismo<sup>8</sup> são eixos de dominação e exploração que se articulam na produção de desigualdades e injustiças, bem como na produção de subjetividade. Ou seja, tanto nas relações sociais mais amplas, como nos processos psicológicos pré-discursivos, pré-reflexivos. Mesmo que as normas legais assegurem a igualdade formal nas sociedades democráticas de direito, a vida cotidiana se organiza pelas noções de superioridade e inferioridade que atravessam a constituição dos corpos e mentes de homens e de mulheres, de brancos e de negros, de capazes e de incapazes, de ricos e de pobres.

## **ERA UMA VEZ UMA SALA DE AULA QUE NUNCA MAIS SERÁ A MESMA**

Eu sempre achei estranho vocês dizerem que temos que proteger as crianças. Nos ensinamentos indígenas a gente aprende que são as crianças que nos protegem. (Angélica Domingos Ninhpryg, assistente social, indígena Kaingang formada pela UFRGS).

Outra fala de vocês, brancos, que não compreendemos, é quando dizem que a pessoa tem que estudar pra ser alguém na vida. Como assim? Já somos alguém na vida! (Rejane Nunes, estudante kaingang de psicologia da UFRGS).

Essas falas foram compartilhadas com uma turma de segundo semestre do curso de psicologia da UFRGS, em 2015. O tema da aula era sobre o marcador social de etnia e como ele se articula na produção de subjetividade brasileira. Para mim, escutar esses questionamentos foi desterritorializante, pois eu nunca tinha duvidado dessas certezas, dessas normas “positivas” da nossa sociedade. Então seria possível pensar em relações sociais em que não se precisasse proteger as crianças? Seriam elas seres protetores? Do quê? De quem? Que ensinamento indígena era esse? O que ele significa? ... E... estudar não é fundamental

---

<sup>5</sup> Nessa temática sugerimos a leitura de:

MOORE, Carlos. Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da Etnicidade. São Paulo: UNESP, 1998.

<sup>6</sup> Nessa temática sugerimos a leitura de: GONZALES, Lélia. RACISMO E SEXISMO NA CULTURA BRASILEIRA. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244. Guacira Lopes Louro Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

<sup>7</sup> Nessa temática sugerimos a leitura de: SOUZA, Jessé. Em defesa da sociologia: o economicismo e a invisibilidade das classes sociais. Revista Brasileira de Sociologia, volume 1, número 1, janeiro/julho de 2013.

<sup>8</sup> Nessa temática sugerimos a leitura de: GESSER, Marivete, NUERNBERG, Adriano Henrique, & TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. Psicologia & Sociedade; 24(3): 557-566, 2012.



para ser alguém na vida? De que vida estamos falando? Ops... existem outras possibilidades de apreender o mundo? ... Desassossego, desamparo, incômodo. Como lidar com toda essa intensidade afetiva e intelectual?

A possibilidade de escutarmos estudantes indígenas nas salas de aulas da universidade pública é fruto da política de ações afirmativas, que através das cotas raciais, étnicas e sociais, têm proporcionado o ingresso de jovens que antes não acessavam o ensino superior. Assim, outros corpos, outros povos têm desestabilizado os saberes e as práticas institucionalizadas no meio acadêmico. Com maior expressividade numérica que os povos indígenas, o povo negro tem ocupado a universidade e bradado sua inconformidade com o epistemicídio<sup>9</sup> sobre a produção de conhecimentos africanos, decoloniais e latino-caribenho nas nossas salas de aula. Segundo Jéssyca Barcellos (2016), muitos são os desafios para que estudantes negros e negras permaneçam na universidade, pois o racismo institucional dificulta a caminhada acadêmica.

Foi quando percebi que aquele mundo (a universidade pública) não era meu, não porque eu não deveria estar ali, como o sentimento anterior, mas porque ele não falava de mim. As teorias não falavam de mim, nem da minha constituição, nem do meu sofrimento, nem de nada sobre mim. As teorias nunca pensaram em mim enquanto Ser. As teorias foram ampliadas para me incluir (e notem que falei ampliada, pois nem adaptadas foram), dizendo que eu era igual aos outros, quando cada parte do meu eu gritava que eu era diferente. Procurei, agora sim, meus iguais. Sim, éramos poucos na época, mas éramos. Cada um de nós lutando e buscando formas de sobreviver àquele mundo. Comecei devagar, lendo alguns blogs, indo a alguns encontros promovidos pelo coletivo Negração<sup>10</sup> (coletivo de estudantes negros da UFRGS) que também estava em seu início. (BARCELLOS, Jéssyca, 2016, p.?)

Dominação e resistência produzindo subjetividades. A interseccionalidade racial e étnica sacudindo a invisibilidade da suposta universalidade dos saberes científicos. Que perguntas deixamos de formular? Ecoa Kimberlé Crenshaw (2002). Aliado a isso, as produções de final de curso de estudantes negros e negras têm visibilizado experiências de vida que em muito diferem das infâncias e juventudes apresentadas nas teorias consagradas na psicologia. De um modo geral, mesmo as teorias da psicologia social e institucional que trabalhamos não questionam a racialização do mundo e seus impactos nas pessoas, negras e brancas. Assim, compartilho aqui as vozes de estudantes negros e negras que me convidaram a acompanhar seus percursos racializados na universidade pública brasileira, experiência importante para ressignificar minhas práticas docentes.

---

<sup>9</sup> CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

<sup>10</sup> Coletivo de Estudantes Negros da UFRGS, criado em 20/07/2012, através da reivindicação da errata no hino sulriograndense para “Povo que não tem virtude acaba por *escravizar*”.

[...] quando estava na terceira série do ensino fundamental, então com nove anos, fui surpreendida por minhas colegas de Van escolar ao entrar no veículo, três delas que estavam no banco de trás me recepcionaram com uma música que dizia: “nega do cabelo duro, que não gosta de pentear, qual o pente que te penteia?!” Repetiram o refrão umas três vezes, eu chorei em silêncio, já sabia que o racismo existia, a novela Carrossel reforçava as humilhações sofridas por um menino negro todo dia, então eu já sabia... Agora era a minha vez. E mais uma vez a resposta para o racismo foi o silêncio, o “tio da Van” até percebeu, as repreendeu, pediu desculpas para os meus pais, entretanto aquela marca permaneceu, e por anos não consegui expô-la. (DAMAZIO, Caroline, 2016, p.8)

Eu soube desde cedo que eu era diferente. Foi quando meus pais me disseram que eu era “filha do coração”. Ainda sem entender muito bem tomei aquilo como algo natural. Cresci numa cidade pequena e quase todos já sabiam sobre minha adoção. Ainda assim, faziam muitas especulações sobre meu paradeiro. As crianças perguntavam se eu tinha vindo de um orfanato. Na época a telenovela Chiquititas fazia muito sucesso. Eu era a “Pata”. Eu tinha que ser a personagem negra. Eu sempre era a personagem negra. Normalmente só havia uma. Eu queria ser loira. Ninguém queria ser a personagem neguinha, porque eu gostaria de ser? Eu tinha uma boneca negra, mas para mim era só uma boneca. Ninguém queria brincar com a minha boneca. Ela era feia. (MASSENA, Flávia, 2017, p.10).

Os escritos-depoimentos de Flávia Massena (Relações Públicas) e Caroline Damázio (Psicologia) corporificam os efeitos do racismo na construção subjetiva das crianças e da juventude negra brasileira. Mesmo que no momento atual exista alguma visibilização dessa temática em novelas infantis, bem como em atitudes isoladas de alguns adultos(as) que tentam proteger as crianças negras, ainda temos um percurso árduo de incorporação dessa temática nas formações acadêmicas. Quando se intersecciona o marcador social de gênero e de classe social, enxergamos outra faceta violenta do racismo, corroborado pelos índices de genocídio dos jovens negros no Brasil<sup>11</sup>, a qual produzirá efeitos nas relações de cuidado familiar, nas relações entre mães-pais e seus filhos e suas filhas. Segundo Alisson Batista (2016, p.6):

Sou o primeiro universitário da minha família e costumo dizer que a preocupação da minha mãe nunca foi pensar qual instituição de ensino eu iria frequentar ou qual curso iria fazer, mas sim, que ao sair de casa eu estivesse munido da minha carteira de identidade, caso fosse abordado pela polícia e que nunca voltasse muito tarde para evitar assaltos.

---

<sup>11</sup> WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012 – A Cor dos Homicídios no Brasil**. São Paulo: CEBELA – CENTRO DE ESTUDOS LATINO AMERICANOS/FLASCO, 2012.

Somente em 2010 comecei a estudar a temática das relações raciais na produção de subjetividade. Em minha trajetória de formação universitária em psicologia, nunca tive uma linha sequer de leitura sobre o racismo. Tampouco os espaços de estágio, de extensão e de pesquisa pelos quais circulei tocaram no assunto. Como sou uma mulher branca, essa experiência da racialização não era sentida, não era pensada por mim. Atualmente tenho me dedicado a pesquisar os efeitos do racismo na saúde mental da população usuária das unidades de saúde do SUS<sup>12</sup>. Por isso minhas reflexões estão mais aguçadas no marcador social de raça, mas ao circular por essa rua que construiu o racismo, passo a enxergar as encruzilhadas da interseccionalidade. PARE, OLHE, ESCUTE! Avisam as placas dos cruzamentos.

Dessas andanças de docente, nas minhas práticas de extensão universitária junto ao CRDH/Nupsex, tenho aprendido como é importante salientar que quando se analisa as situações de violação de direitos de crianças e adolescentes, além da macroestrutura social de desigualdades do Brasil, entram em cena, com maior relevância, as violências que a família e a escola produzem nas crianças e adolescentes que escapam aos marcadores sociais dos privilégios naturalizados. Assim, ser LGBTTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais), ser negro(a), ser pobre, ser deficiente colocará esses sujeitos em possível sofrimento e risco de violência externa, seja por estranhos ou familiares e conhecidos, como de violência interna, uma vez que nossa construção psíquica se dá na relação com o mundo. Ou seja, se sou vista/o e tratada/o como uma aberração, uma/o fracassada/o, uma/o primitiva/o, uma/o desvalida/o, possivelmente terei maior dificuldade em reconhecer-me de forma positiva. Sob essas condições, é provável que emerjam comportamentos agressivos e/ou depressivos, dirigidos tanto às outras pessoas como a mim mesma/o. Nesse sentido, o ser em construção é tomado por experiências limitadoras, restritivas.

Nesse contexto, as profissionais e os profissionais que atuam nas políticas públicas serão fundamentais para proteger as crianças e adolescentes das violências institucionais, bem como para promover experiências relacionais que potencializem a expansão da vida. Os discursos racistas, sexistas, classistas, capacitistas estruturam o cotidiano de nossas práticas, as quais são efetivadas pelas pessoas que atuam nos serviços.

---

<sup>12</sup> Pesquisa Racismo, relações de saber-poder e sofrimento psíquico. Coordenação Geral Henrique Caetano Nardi. Instituto de Psicologia da UFRGS, apoio CNPq (2015-2017).

## À GUISA DE CONCLUSÃO

AMORAS  
Emicida

Veja só, veja só, veja só, veja só  
Mas como o pensar infantil fascina  
De dar inveja, ele é puro, que nem Obatalá  
A gente chora ao nascer, quer se afastar de Alla  
Mesmo que a íris traga a luz mais cristalina  
Entre amoras e a pequenina eu digo  
As pretinhas são o melhor que há  
Doces, as minhas favoritas brilham no pomar  
E eu noto logo se alegrar os olhos da menina  
Luther King vendo cairia em pranto  
Zumbi diria que nada foi em vão  
E até Malcolm X contaria a alguém  
Que a doçura das frutinhas sabor acalanto  
Fez a criança sozinha alcançar a conclusão  
"Papai que bom, porque eu sou pretinha também"

Salve Emicida! Salve os encontros que produzem afetos transformadores. Aos moldes dos ensinamentos de Mário Osório Marques (2006), Paulo Freire e Donaldo Macedo (1990), bell hooks (2013), Chimamanda Ngozi Adiche (2009), Paulina Chiziane (2013), Daniel Munduruku (2014), Gilles Deleuze (1992), quero concluir apresentando minha fé na força das palavras. Fé na imprescindível experiência das trocas nos processos de aprendizagem, e porque não dizer, nas práticas de cuidado. Assim, chamei para essa conversa-escrita autores e autoras que me ajudam a “olhar o mar”, como contou Eduardo Galeano sobre o menino e o pai no primeiro encontro com a imensidão do mar. Impossível navegar sozinha.

Principalmente quando se atua em políticas de proteção às crianças e adolescentes, visto ser esta uma experiência que produz diversos sentimentos e inúmeros desafios. A produção de conhecimentos sobre as especificidades dessas etapas iniciais da vida se institucionalizou como central nos discursos das sociedades contemporâneas. Nas legislações brasileiras posteriores ao regime de ditadura civil-militar que assolou a América Latina no século XX, a Doutrina da Proteção Integral emergiu como orientadora na concepção das políticas públicas para os “sujeitos” *infanto-juvenis*. Nesse processo político histórico de ampliação de direitos, mulheres e homens continuam lutando para tornar esse mundo menos violento, menos injusto. Contudo, numa sociedade em que os discursos do capitalismo balizam a vida material das pessoas, serão as formas de dominação simbólica, pré-discursivas, ou seja, não- refletidas que legitimarão a manutenção do *status quo*. Importante destacar que as formas de dominação dos discursos racistas, sexistas e capacitistas não foram produzidos

na modernidade, tampouco são exclusivos do sistema capitalista. Portanto, os discursos sobre raça/etnia, gênero/sexualidade, classe social e deficiências físicas e mentais precisam ser incorporados na compreensão das violências e proteções ao público infanto-juvenil. Pois quando se está atuando diretamente com crianças e adolescentes, estamos com pessoas de carne e osso, com experiências de vidas que marcaram seus corpos, seus afetos, seus comportamentos, suas possibilidades de sonhar, suas dores e seus temores. Ao mesmo tempo, nós, educadoras e educadores, cuidadoras e cuidadores, também fomos subjetivados na articulação interseccional do discurso colonizador, o qual foi tramado em lógicas racistas, sexistas, capacitistas e classista. Assim, não é suficiente pensar em nosso público infanto-juvenil como “os sujeitos” de direitos protegidos pelo ECA, visto esta legislação embasar-se na concepção de sujeito universal, abstrato. Neste sentido, o conceito de interseccionalidade nos ajuda a corporificar as crianças e adolescentes com quem trabalhamos, assim como nos força a questionar sobre a maneira que esses corpos afetam os nossos corpos.

Quando afirmo isso, o faço do meu lugar de mulher branca, professora universitária, sem deficiência física ou mental, cis-heterossexual, ou seja, uma pessoa “quase” totalmente dentro das normas sociais que asseguram os privilégios de ser um sujeito de direitos numa democracia recente, de um dos países mais desiguais do mundo. Sim, sou uma cidadã plena, ou quase plena, não fosse o fato de ser “mulher”.

E é deste lugar de privilégios que assumo a importância do conceito de interseccionalidade proposto pela jurista afro-americana Kimberlé Crenshaw (2002). No Brasil dos anos de 1970, Lélia Gonzáles e Beatriz Nascimento já apontavam as diferenças entre nós, pois apesar de sermos mulheres intelectualizadas, eu tenho o privilégio da brancura do meu corpo, o que não é pouca coisa nas relações sociais brasileiras que possibilitaram a minha constituição psicológica. Assim como não é pouca coisa ser uma mulher cisgênero, sem deficiências físicas e/ou mentais, pois estes atributos também garantem privilégios na minha existência.

Desta forma, finalizo reiterando a relevância de apropriação teórico-prática das discussões interseccionais sobre gênero/sexualidade-raça/etnia-classe social-deficiência física e/ou mental nos espaços de formação continuada para um exercício crítico-reflexivo de nossa atuação com crianças e adolescentes que chegam aos nossos serviços.

Devido à complexidade dos campos de estudos que precisam ser acessados para lidarmos com a interseccionalidade dos marcadores sociais de diferença (BRAH, Avtar, 2006), este texto não teve o propósito de explicitar as especificidades teóricas dos conceitos

de raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social e deficiência física e/ou mental. Essa escrita-conversa espera ter provocado desassossegos, e com eles, a curiosidade do pesquisar. Por isso, deixa pistas dos caminhos trilhados na sua tessitura, os quais podem ser seguidos nas referências bibliográficas e nas notas de rodapés, para que o leitor e a leitora possam conhecê-los e escolher as ruas e as rotas que irão trilhar.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Jonas Modesto e ALLEGRETTI, Giovanni. Comportamento político violento e avanço global da direita: uma análise do caso brasileiro. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, Uberlândia, v. 6, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36545/20239>> Acessado em 24/07/2017.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo das histórias únicas**. TED 2009. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story)>, acessado em 25/07/2017.

BARCELLOS, Jéssyca da Rosa Santos. **Formação em psicologia e a educação das relações raciais: um estudo sobre os currículos de graduação em psicologia em Porto Alegre e região metropolitana**. Trabalho de Conclusão do Curso de Psicologia da UFRGS. Instituto de Psicologia da UFRGS, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/148270>>, acessado em 25/07/2017.

BATISTA, Alisson Ferreira. **Trajetos e percursos: das (im)possibilidades de enfrentamento do racismo dentro da academia**. Trabalho de Conclusão do Curso de Psicologia da UFRGS. Instituto de Psicologia da UFRGS, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/157424>>. acessado em 25/07/2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, 26, 329-376. 2006.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005

CHIZIANE, Paulina. **Eu, Mulher... por uma nova visão do mundo**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. Vol. 10 nº 1. Florianópolis. Jan 2002.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**, 1972-1990. Rio de Janeiro: 1992.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. IN: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: <<http://issuu.com/casesounb/docs/leliagonzalez-racismo-e-sexismo-na/1>>

GUARANHA, Camila. **O desafio da equidade e da integralidade: travestilidades e transexualidades no sistema único de saúde**. Dissertação de Mestrado. PPG em Psicologia Social e Institucional da UFRGS. 2014. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115052/000956446.pdf?sequence=1>>, acessado em 25/07/2017.

GUATTARI, Félix. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GESSER, Marivete, NUERNBERG, Adriano Henrique, & TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**; 24(3): 557-566, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3093/309326585026/>>, acessado em 25/07/2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir - A Educação Como Prática da Liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>>, acessado em: 25/07/2017

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí/RS: Ijuí, 2006.

MASSENA, Flávia Alessandra Godoy. **Preto Tá na Moda: Reflexões sobre os desfiles da LAB no São Paulo Fashion Week**. Trabalho de Conclusão do Curso de Publicidade e Propaganda da UFRGS. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS, 2017.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. ISBN 9788561191719

MUNANGA, Kabengele. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em : [http://www.ufrbr/penesb/images/publicacoes/Penesb\\_5\\_Texto\\_Kabenguele\\_Munangapdf](http://www.ufrbr/penesb/images/publicacoes/Penesb_5_Texto_Kabenguele_Munangapdf)

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi**. São Paulo. UK´A, 2014.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998. ISBN 8571391955.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. **Revista Novos Rumos**. Ano 17, n º37, 2002. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192>>, acessado em 24/07/2017

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SILVA, Caroline Damazio da. **Racismo e a produção de estereótipos**: impactos na subjetividade da criança negra no brasil. Trabalho de Conclusão do Curso de Psicologia da UFRGS. Instituto de Psicologia da UFRGS, 2016.

SOUZA, Jessé. **A Radiografia do Golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SOUZA, Jessé. Em defesa da sociologia: o economicismo e a invisibilidade das classes sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, volume 1, número 1, janeiro/julho de 2013

VIEIRA DA SILVA, Lígia Maria e ALMEIDA FILHO, Naomar. Equidade em saúde: uma análise crítica de conceitos. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 25 Sup 2:S217-S226, 2009. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/csp/v25s2/04.pdf>>, acessado em: 24/07/2017.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012** – A Cor dos Homicídios no Brasil. São Paulo: Cebela – Centro De Estudos Latino Americanos/Flasco, 2012. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012\\_cor.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_cor.pdf)>, acessado em 25/07/2017.



# JUVENTUDES NO CONTEXTO DO ESTADO PENAL

Gabriela Machado da Silva

Luciana do Nascimento da Silva

Osmar Belusso

Mas antes dos meninos ricos deixarem de ser  
meninos e descobrirem as drogas caras que  
mascaram a solidão e o medo, já estão os meninos  
pobres aspirando gasolina e cola de sapateiro.  
Enquanto os meninos ricos brincam de guerra com  
balas de raios laser, os meninos de rua são  
ameaçados pelas balas de chumbo.  
(Galeano)

## INTRODUÇÃO

Falar em juventude é falar em uma categoria permeada por diferenças, ambiguidades, instabilidades e contradições. Tentar demarcar, desde o princípio, um conceito relativamente aberto para se referir aos jovens é tarefa fundamental para que se consiga efetivamente compreender toda a sua complexidade. Isto porque a juventude parece ser um segmento tão estranho a delineamentos conceituais artificiais que em muitos aspectos exclui qualquer tentativa de fixação de limites ao seu conteúdo.

Observamos que a construção do senso comum, veiculado sobretudo através da mídia, reproduz uma visão equivocada sobre as juventudes, pois permeada por preconceitos e

sensacionalismos. A ideia disseminada sobre as juventudes é de que exista uma juventude, que ora é vista como perigosa, impulsiva, superficial ora é tratada enquanto ideal de beleza, felicidade. Sobre isso atentamos que existe uma concepção de juventude irreal e que é fruto da repercussão de estigmas que são historicamente construídos. Frisamos ainda que, para fugir de visões distorcidas na análise das juventudes, é necessário levar em conta o local que ocupa este grupo heterogêneo dentro do sistema capitalista, tendo em vista que as questões que vivenciam são produto da luta de classes. Nosso entendimento, por isso, é de que a categoria juventude é plural e sua análise deve ser relacionada ao tempo histórico e aos marcadores sociais, seja de raça, gênero, classe social, entre outros que estes experienciam.

Observamos ainda, que existe uma multiplicidade de definições dessa categoria a depender dos diferentes campos do saber que a analisam. Do ponto de vista do ordenamento jurídico brasileiro, duas legislações se sobrepõem com relação à identificação de jovens estritamente preocupadas com o aspecto etário. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) prevê que a pessoa até os 12 anos de idade é considerada criança, enquanto que, a partir desse marco até os 18 anos, a pessoa é adolescente - dos 18 anos em diante, entende-se a pessoa como adulta. Já o recente Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/13) dispõe que os jovens são aqueles entre os 15 e os 29 anos de idade. Atualmente, no entanto, tem-se discutido muito acerca dos processos de transição para a vida adulta e como as etapas convencionais (criança, adolescente e adulto) se embaralham entre si. A pluralidade de condições em que vivem os jovens brasileiros expõe que a extensão da categoria juventude deve ser prolongada (PIMENTA, 2014).

Por isso, uma definição fechada, restritiva e exclusivamente legal acaba ignorando que *“embora em muitos casos parte-se de uma definição predominantemente etária na conceituação de juventudes, a realidade social demonstra que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo”* (SCHERER, 2013, p. 25). Assim, autoras e autores contemporâneos têm preferido adotar o termo *“juventudes”*, no plural, justamente para ressaltar a sua composição diversificada.

O presente trabalho pretende discorrer sobre como são retratadas as juventudes, quais os mitos e verdades que circulam sobre este universo, tanto no que é repassado através da mídia como o que apontam as pesquisas. Interessa-nos verificar, também, o tratamento legal conferido. Focaremos a questão, sobretudo, na relação da construção da categoria juventude e com o Estado penal. Pretendemos, com isso, denunciar a violência presente nas vidas dos jovens, uma vez que, observamos um crescente índice de mortalidade juvenil no cenário

nacional. Para tanto, consideramos necessário o enfrentamento das relações existentes entre o declínio de um Estado minimamente Social e o fortalecimento impetuoso de um Estado Penal.

## **JUVENTUDES: ENTRE MITOS E VERDADES**

Observamos que a construção da categoria juventude, veiculada nas mídias, transita ao mesmo tempo por ideais de beleza, saúde, liberdade, mas também, perpassa por ideias de superficialidade, consumismo e alienação. A televisão, meio de comunicação das grandes massas, funciona como um mecanismo de formação de ideias.<sup>1</sup> O discurso midiático tem como interesse convencer e delimitar determinado assunto como se verdadeiro fosse, quando, na materialidade, manipula aquilo que se quer de acordo com seus interesses, posto que, sempre há uma determinada escolha sobre o que e como será abordado determinado assunto (BADARÓ, 2011). Nesse sentido, a autora Lúbia Siqueira Badaró nos informa que:

Em alguns momentos vigora a visão preconceituosa da juventude como 'risco social', especialmente atribuída a jovens pobres. Outras vezes, as questões da marginalidade e da violência são a tônica que baliza a concepção de juventude divulgada nos produtos midiáticos (BADARÓ, 2011. p. 22).

Pontuamos, ainda, que a predominância do entendimento sobre juventudes envolvidas em situações de criminalidade exclui previamente a análise do contexto social dessas pessoas. Relacionamos também a isso o crescimento da cultura do conservadorismo, o que potencializa as práticas discursivas permeadas de ódio e os processos de exclusão para esse segmento social, repercutindo assim para o aumento do estigma de indivíduos perigosos, processo esse, que conduz à criminalização da pobreza, tendo em vista que a condição material da pobreza expõe os jovens, a priori, ao lugar de possíveis contraventores. Nesse contexto a tendência mundial será de práticas que potencializem o encarceramento, nisso a violência estará presente em uma ótica conservadora direcionada para determinada parcela da população, ou seja, remetendo a pessoas que têm seus direitos negados devido a contradições históricas e econômicas de desigualdade de longa permanência na sociedade brasileira (AGUINSKY; CAPITÃO, 2008).

---

<sup>1</sup> Em que pese as redes sociais digitais tenham possibilitado um ambiente em que é possível o estabelecimento de diversas discussões que dizem respeito a questões sociais ou das agendas políticas, não conseguiram garantir, ainda, a sua inclusão no debate público, onde as chamadas "velhas mídias" - televisão, jornal, rádio, etc. - ainda detêm o monopólio de "tornar as coisas públicas", dando visibilidade a determinados assuntos em um espaço formador de opinião pública (LIMA, 2013).

Julgamos necessário compreender, de início, que determinados jovens, como os adolescentes selecionados pela lei penal, têm sido alvo de um processo intenso de *diabolização*. Para Miriam Lacerda, alguns discursos apresentam certa condição da juventude enquanto assustadora e indesejável. Tais mecanismos discursivos derivam de todo um aparato que possui dificuldade em perceber e lidar com a diferença, uma vez que, a mentalidade social predominante, enfatiza determinadas normas a serem seguidas para a juventude, e, por isso, aqueles que não conseguem se adequar a esses regramentos socialmente aceitos, recebem um tratamento diabolizado e passam a ser referenciados enquanto “*seres irresponsáveis, imaturos, inconsequentes sem limites, violentos, desinformados*” (LACERDA, 2010, p. 2-3).

A juventude diabolizada estará, então, presente no medo social relacionado ao crime. Observamos que, ao analisar o discurso da mídia a respeito das juventudes, percebemos que, a depender da classe social no qual encontram-se esses jovens, diferentes considerações são expostas. Isso significa que referente aos jovens das classes dominantes será publicizada a sua vivência como um “modelo ideal” de juventude, por outro lado, no entanto, para o jovem que cometer ato infracional a abordagem do discurso apresentará alterações e esse indivíduo passa a ser referenciado enquanto delinquente juvenil, deslocando a condição de jovem para a de “*menor*”. Para a mídia, assim, o jovem que comete ato infracional tem os seus direitos de cidadão anulados, pois será potencialmente perigoso, um bandido (DAVIS, 2012).

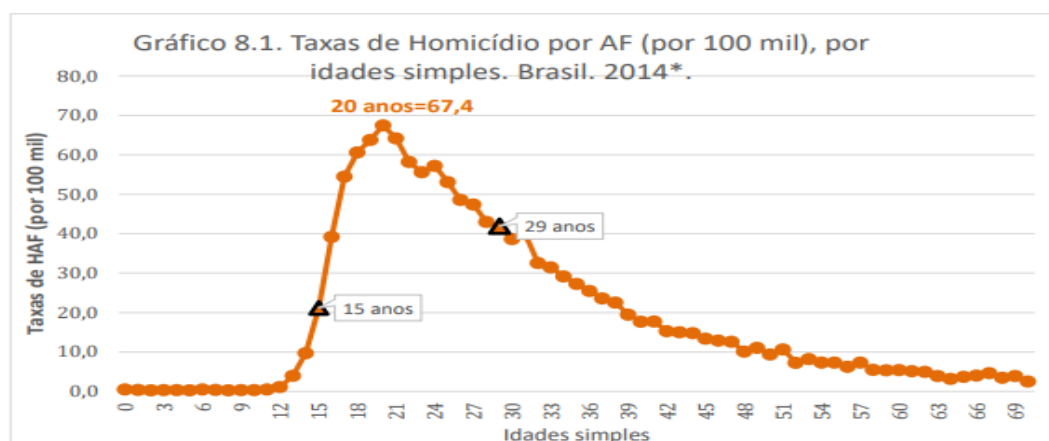
A ideia do “bandido”, do indivíduo perigoso, alvo do ódio e clamor social, dá base para a criação do inimigo no imaginário social, Eugenio Raúl Zaffaroni, compreende que essa conceituação surge da separação categórica entre cidadãos (pessoas) e inimigos (não-pessoas), onde este último possuirá um tratamento diferenciado por parte do Estado, em virtude de sua suposta periculosidade. Ao retirar-lhe a condição de pessoa, coisifica-se o indivíduo e legitima-se todo o tipo de estratégias e mecanismos de neutralização. São as práticas de “*combate ao inimigo*” (ZAFFARONI, 2007). Vê-se, assim, ampliada a ideia de “direitos humanos para humanos direitos”, consolidando a modalidade de subcidadania, onde o acesso aos serviços públicos básicos ou é inexistente ou é precário. Assim se posiciona o autor Pedro Rodolfo Bodê de Moraes:

Gostaríamos ainda de destacar a continuidade ou o desdobramento, ou melhor, a aplicação de formas de controle social perverso da juventude, que funcionaria, ao mesmo tempo, como uma forma específica de socialização, que percebe os jovens como incompletos, instáveis, e por isso mesmo mais perigosos. Práticas e discursos que definem tal grupo pela falta, aprofundando a estigmatização ao considerar atributos étnicos e raciais, de classe e/ou geográficos. (MORAES, 2006, p. 5)

No contexto da economia capitalista globalizada, o processo de apropriação privada dos bens socialmente produzidos potencializará práticas de controle social repressivo. Para Rubens Casara (2014), o processo penal está diretamente relacionado a seletividade penal, isso porque, os mecanismos de criminalização de determinadas condutas ou pessoas ocorrerá por meio do controle social. Trata-se aqui da análise deste controle enquanto coerção, na qual ocorre, principalmente, devido às disputas de interesses distintos e contrapostos, ou seja, para manter a afirmação da propriedade privada e o controle social através da violência.

O processo que estigmatiza as juventudes colabora para uma sociedade do medo onde a sensação de insegurança fortalece discursos que inflamam práticas de controle convocando assim os indivíduos estarem em posição de ataque contra aqueles considerados perigosos. Observamos que este medo dirigido aos jovens negros da classe trabalhadora é funcional a uma ordem mantenedora de exclusão, uma vez que, separa quem deve ou não ser protegido (MORAES, 2006). Na dicotomia apresentada através da mídia, observamos a juventude, sobretudo periférica e negra, apresentada enquanto potencial perigo, mas que, quando analisada sobre a ótica da violência apresenta-se de fato enquanto vítima do Estado penal.

Sobre a letalidade envolvendo mortes por arma de fogo, mensurada no Mapa da Violência de 2016, podemos ilustrar claramente o que afirmamos até este momento. Em síntese o mapa da violência de 2016, nos informa que a faixa dos 15 aos 29 anos teve um alarmante crescimento na mortalidade de forma violenta. Enquanto na população geral o número de homicídios passou de 6.104 em 1980 para 42.291 em 2014, ou seja, um crescimento de 592,8%. Na população jovem esse crescimento foi ainda maior, pois passa de 3.159 homicídios por arma de fogo para 25.255, durante igual período, ou seja, ocorrendo um aumento alarmante de 699,5%. Ainda, verificamos que segundo estimado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, os jovens de 15 a 29 anos somam 26% da população total do país, isto é, a taxa de mortalidade dos jovens no país demonstra que vivemos um verdadeiro extermínio dessas pessoas (WAISELFISZ, 2016). Com a intenção de melhor evidenciar a gravidade dos fatos trataremos alguns gráficos organizados pelo referido mapa:



Fonte: Processamento Mapa da Violência 2016.  
\*2014: dados preliminares.

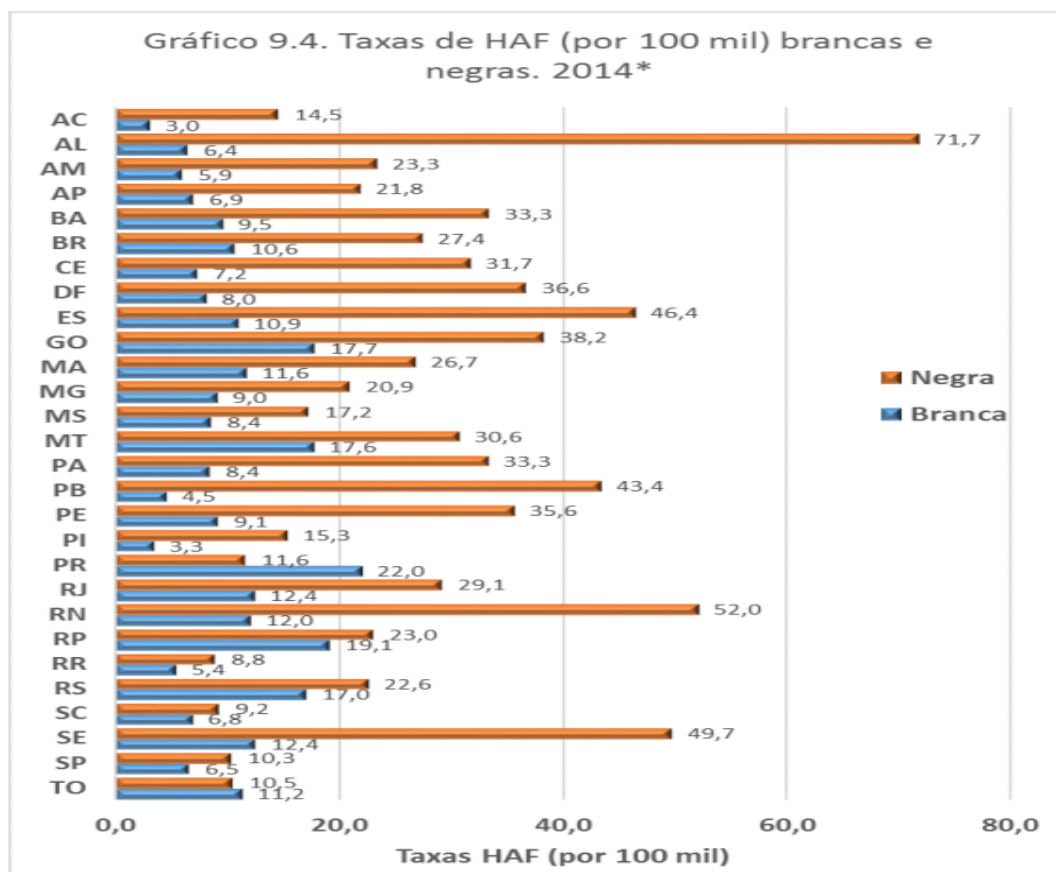
Como podemos verificar os índices de homicídios por arma de fogo em 2014, demonstram que tornam-se cada vez mais preocupante a mortalidade por arma de fogo na faixa etária dos 15 anos tendo seu ápice aos 20 anos. Sobre isso diferentes dispositivos legais podem e devem proteger esses jovens contra a possibilidade de se tornarem alvo desse tipo de morte. Aos 15 anos é função do ECA, já aos 20 anos estes jovens já não são mais alcançados por tal proteção, encontrando-se dentro do Estatuto da Juventude para alcance de sua proteção.

Tabela 9.1. Estrutura dos óbitos por AF, segundo raça/cor e causa básica. Brasil, 2014\*.

Raça/Cor	N.					%				
	Acidente	Suicídio	Homicídio	Inde-term.	Total	Acidente	Suicídio	Homicídio	Inde-term.	Total
Branca	104	569	9.766	296	10.735	28,0	59,5	23,1	23,8	23,9
Preta	21	37	3.459	155	3.672	5,6	3,9	8,2	12,5	8,2
Amarela	0	4	61	1	66	0,0	0,4	0,1	0,1	0,1
Parda	233	324	26.354	737	27.648	62,6	33,9	62,3	59,3	61,6
Indígena	1	4	59	4	68	0,3	0,4	0,1	0,3	0,2
Ignorado	13	18	2.592	49	2.672	3,5	1,9	6,1	3,9	6,0
<b>Total</b>	<b>372</b>	<b>956</b>	<b>42.291</b>	<b>1.242</b>	<b>44.861</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Processamento Mapa da Violência 2016.

\*2014: dados preliminares.



Sobre a cor das vítimas observamos, como vimos salientando, que são de maioria negra. Notamos o dado que demonstra o número de homicídios de jovens brancos que é de 9.766 enquanto que número de homicídios de jovens negros é de 3.459 e pardos de 26.354. O Estado de Alagoas desponta enquanto local de maior incidência de morte da juventude negra no país, com 7,1 mortes por 100 mil indivíduos.

Confirmamos, ainda, através dos dados divulgados através do Índice de Homicídios de Adolescentes (IHA) que os jovens configuram-se enquanto as principais vítimas em potencial da letalidade do Estado, sobretudo as juventudes advindas da classe trabalhadora e negra. O IHA tem como objetivo trazer em números a mortalidade de indivíduos situados dos 12 aos 18 anos. O IHA traz-nos importante informação que dá voz ao que estamos afirmando referente vitimização violenta da juventude brasileira. Estima-se, segundo estudos do IHA de 2012, que a cada mil adolescentes que completa doze anos, 3,32 destes serão mortos antes mesmo de completar dezenove anos. O documento aponta ainda que os adolescentes que mais têm sido vitimados são os do sexo masculino, negros e que a letalidade, sobretudo, ocorre por uso de arma de fogo. Estes dados ainda apresentam vertente crescente nos últimos três anos.

Para o conjunto dos 288 municípios mapeados no IHA de 2012 o risco de jovens/adolescentes de o sexo masculino serem vitimados é 11,92 vezes maior do que do sexo feminino, já os negros possuem o risco 2,96 maior de serem vitimados se comparados a brancos (BORGES; CANO, 2014).

A concretude da defesa da penalidade neoliberal consiste, na solução para as questões de insegurança, no caminhar na direção do “mais Estado” policial, promovendo, assim, a seletividade penal e a criminalização da pobreza, uma vez que secundariza as questões relativas à insegurança do ponto de vista das desigualdades, que estão na base do “menos Estado” econômico e social (WACQUANT, 2011).

O que é possível verificar com a análise do que foi exposto neste capítulo foram os mitos que transitam na construção da categoria juventudes e como se relacionam com as práticas de repressão típicas do Estado penal. Percebemos que essa construção é permeada por luta de classes e funciona como uma autorização ao uso da força de forma excessiva a este grupo. Esta relação não é neutra, pois, a opinião referente às juventudes repassada através da mídia é produto de uma visão carregada de valores morais próprios dos detentores do poder, já que são estes que possuem a frente dos veículos de transmissão de ideias. Disto decorre a manutenção do controle, já delimita-se quem são os perigosos, é sobre eles que a sociedade autoriza o uso da força.

O Estado<sup>2</sup> penaliza as juventudes periféricas e negras através do uso da força. Já a proteção e garantias sociais conquistadas na constituição ficam cada vez mais imateriais, uma vez que, neste ideário são eleitos quem são os que podem ou não ter direitos. A seguir vamos aprofundar a questão da relação do Estado com as juventudes, demonstrando quais são as respostas que este vem dando as necessidades das juventudes que são demandárias de direitos sociais. Desejamos discorrer de forma mais aprofundada, sobre o Estado brasileiro e sua conduta em relação aos jovens, aprofundando questões que demonstram um crescimento do Estado Penal.

## **O ESTADO QUE CHEGA ÀS JUVENTUDES**

Buscando dar continuidade à linha de raciocínio que construímos no capítulo anterior, objetivamos neste capítulo focalizar o trato estatal destinado especificamente às

---

<sup>2</sup> Segundo a autora Maria Carmelita Yazbek, "*o papel do Estado só pode ser objetivo de análise se referenciado a uma sociedade concreta e a dinâmica contraditória das relações entre as classes sociais nessa sociedade*" (YAZBEK, 2015, p. 48).



*juventudes*, tendo presentes sempre o processo de precarização, quando não da própria extinção, dos serviços sociais prestados como forma de garantir direitos mínimos para camadas populacionais mais expostas às violências ou vulnerabilidades<sup>3</sup> estruturais da sociedade em que estão inseridas, em um processo de passagem de um Estado (minimamente) Social para um Estado (cada vez mais) Penal.

Evidenciamos a materialidade da seletividade penal, no contexto brasileiro, no perfil dos jovens encarcerados. Dados estatísticos apontam que a privação de liberdade recai com preponderância sobre os jovens negros e pobres. Conforme dados do Mapa do Encarceramento - Os Jovens do Brasil (2015), a juventude correspondia a 54,8% da população encarcerada no Brasil no ano de 2012. Da mesma forma, esse segmento social é o alvo mais frequente, segundo demonstram pesquisas já realizadas em relação à temática, de intervenções e abordagens por parte das agências policiais (ANISTIA INTERNACIONAL, 2005).

Além disso, os jovens negros são indiscutivelmente os que mais figuram como vítimas nas mortes violentas, pois para cada jovem branco que morre assassinado, corresponde uma proporção de 2,7 jovens negros. Os jovens pobres e de baixa escolaridade configuram-se como a parcela em risco mais vulnerável, no qual grande parte das pessoas presas não chegou a completar o ensino fundamental (BRASIL, 2015). Ao examinarmos a proporção de pessoas presas passando pelo filtro da cor ou raça, o índice é ainda mais alarmante, os dados apontam que, no ano de 2014, 67,1% da população carcerária era negra ou parda (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2015).

Como observamos, no cenário brasileiro, o atendimento oferecido pelo sistema de justiça tradicional aos jovens promove o processo de ocultamento e a não garantia de direitos. Isso ocorre porque o sistema de justiça é resultante de determinações do movimento dialético da conjuntura - das relações econômicas, políticas e sociais - que prioriza o lucro e banaliza vidas. Assim, o contexto de jovens privados de liberdade, tanto na esfera pública quanto na esfera privada, é marcado por estruturas e relações de não pertencimento, dificultando com isso o sentido de projetar um futuro. Além disso, a verificação de que a reincidência ocorre pode ser encarada enquanto *“uma caixa de ressonância das políticas públicas e do próprio Sistema de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional”* (TEJADAS, 2005, p. 279).

---

<sup>3</sup> Entendendo a vulnerabilidade social enquanto *“o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidades social dos atores”* (ABRAMOVAY et al., 2002, p. 13).

Observamos que a preponderância das juventudes nas altas taxas de morte violenta e de aprisionamento demonstra um forte indicativo sobre o tipo de políticas públicas lançadas pelo Estado para esse segmento, qual seja, a decisão política de privilegiar táticas de controle e punição, nitidamente de caráter violento e segregador, em detrimento de estratégias para proporcionar e assegurar condições básicas suficientes para uma sensível melhora na qualidade de vida desses jovens. Nesse sentido:

Eleger os mais jovens como inimigos públicos possibilita colocá-los num lugar estratégico para a reprodução das desigualdades. Ao enxergá-los como pequenos bandidos, desprovidos da condição de sujeitos de direitos, sendo ainda movido pelo desejo de maior punição, tornamos esse grupo social invisível para os investimentos públicos (educação, saúde, equipamentos urbanos, saneamento, etc.). Ao mesmo tempo, fazemos deles visíveis para as políticas de controle e punição (policiamento, judicialização e encarceramento). Agora, não apenas no campo do discurso, como também no campo político-econômico, a juventude deixa de ser socialmente projetada como o futuro, para representar o perigo (FRATTARI; OLIVEIRA; SANTIBANEZ, 2015, p. 320-321).

Historicamente as políticas públicas direcionadas às juventudes têm sua gênese em 1990 através de ações projetadas, sobretudo através das igrejas e organizações não governamentais (ONGs). Nesta época trabalhava-se com a ideia de “situação de risco”, um entendimento de que as juventudes eram um grupo de pessoas sobre as quais se requeria tutela do Estado. Neste momento histórico do país verificam-se mudanças no padrão produtivo, intensificação da violência e flexibilização dos direitos trabalhistas. Em suma, percebe-se a refração do Estado e das garantias que foram prometidas na constituição federal de 1988. Posteriormente, observam-se organizações de jovens proclamando seus anseios através de órgãos locais. Em 2004, ocorre a criação da Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude e o início do que seria a diante a constituição do Plano Nacional de Juventude e do Estatuto da Juventude, bem como a Emenda Constitucional 65, que foi responsável pela inclusão da palavra “jovem” na Constituição Federal, menção que até então não havia ocorrido no texto constitucional. Em 2005 foi sancionada a Lei 11.129, criando a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). Observamos que no decorrer da História a juventude passa do status de situação irregular - alguém que deveria ser tutelado e moldado a fim de se adequar a sociedade - para o entendimento destes enquanto sujeito de direitos, sujeitos que devem ser ouvidos na formulação das políticas públicas que os têm como destinatários (BRASIL, 2013).

Observamos, porém, que mesmo que na letra da lei ocorra uma mudança no tratamento legal conferido às juventudes, após o Estatuto da Criança e Adolescente e mais recentemente ao Estatuto da Juventude no entendimento destes enquanto sujeito de direitos, na prática as condutas ainda são de cunho paternalista e policialesco, o que fica evidente quando analisadas as políticas públicas existentes, como o forte controle dirigido a juventude negra e periférica, o que foi demonstrado a partir dos dados e gráficos apresentados ao longo do artigo. O que pretendemos denunciar é que a materialidade da lei ainda está longe de ocorrer, pois verifica-se uma retirada do Estado prometido sobretudo na Constituição Federal de 1988 para um Estado cada vez mais liberal, ou seja, que cada vez menos investe em políticas sociais estruturais e por outro lado aumenta a repressão aos que demandam proteção.

Pontuamos ainda que dentre as poucas e precárias políticas públicas existentes que visam às juventudes, é possível perceber diversas questões problemáticas, como, por exemplo, o não-reconhecimento da juventude enquanto um público específico e plural, a incapacidade de se projetar ações transdisciplinares e que conversem com as demais políticas, a ausência de participação do público para o qual as políticas são destinadas na própria formulação dessas ações e, também, a permanência e reprodução de estigmas e preconceitos que, como abordamos acima, leva quase invariavelmente às demandas por medidas puramente repressivas (TEJADAS, 2005).

Se por um lado há pouca expressividade em estratégias concretas para a inclusão social dirigidas aos jovens, por outro, é necessário pontuar que a juventude foi tomando espaço, gradativamente acelerado, nos discursos políticos brasileiros. Contudo, tal presença não se dá como meio para a visibilidade do jovem enquanto sujeito de direitos. Todo o contrário, a juventude é posta no centro da discussão da violência urbana, como um importante ator da criminalidade, entendida principalmente na modalidade dos atos infracionais. Assim, os jovens são considerados como um problema para o bem-estar social e uma ameaça em potencial para a vida e a propriedade do “cidadão de bem”, acarretando no feroz questionamento dos direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Exemplo claro disso é a existência de mais de 60 propostas tramitando no Congresso Nacional buscando a redução da maioria penal (FRATTARI; OLIVEIRA; SANTIBANEZ, 2015).

Tais propostas, que encontram suas bases em moralismos e sensacionalismo midiático - a exemplo do processo de diabolização do jovem - andam em total dissonância com as comprovações das diversas pesquisas científicas produzidas no território brasileiro,

que dão conta de demonstrar que grande parcela dos jovens está alheia e desprotegida das políticas públicas de inclusão e dos direitos sociais básicos, configurando-se na verdade enquanto vítima de violência em medida extremamente superior à condição de autor (OLIVEIRA; SILVA, 2015).

Segundo as pesquisadoras Enid Rocha Andrade da Silva e Raissa Menezes de Oliveira, tais medidas austeras, bem representadas pelas tentativas de redução da maioria penal, não se constituem em temas isolados, sendo, na realidade, uma soma de discussões que fazem parte dos processos que cada vez ganham mais espaço público, as políticas de “tolerância zero” frente ao crime, permeadas de sentimentos impetuosos de revolta, punição, vingança e o apelo ao fortalecimento da repressão policial, quando não substituída por ações diretas de linchamentos (OLIVEIRA; SILVA, 2015).

Desse modo, o cenário atual é marcado por discursos dominantes que buscam dar uma resposta adequada à violência presente nos centros urbanos através do recrudescimento de penas, da criminalização de condutas, da supressão ou precarização de garantias processuais das pessoas acusadas e do aumento do uso da força na atividade policial. No intuito de apresentar uma reação rápida e enérgica, formulam-se políticas públicas distantes do conhecimento técnico, mas pautadas em discursos e retóricas, geralmente inflamados e permeados por alarmismos e preconceitos<sup>4</sup>.

Diante desse cenário, é possível concluir que as juventudes ainda não são tratadas com centralidade nas políticas sociais, sendo tão somente diluída em propostas vagas e pretensamente universalizantes ou em virtude de possíveis “problemas” que possam gerar - como a violência e o uso de drogas ilícitas. Do ponto de vista da intervenção estatal positiva, a invisibilidade desse segmento só é vencida através de eixos de atuação pontuais e desarticulados sem o potencial de superar questões amplas e estruturais (TEJADAS, 2015).

Para muito além da ação repressiva e criminalizante - que longe de constituir uma solução viável para a criminalidade é a sua própria condição de possibilidade e de reprodução - são necessárias dinâmicas intersetoriais que proporcionem sentido, pertencimento e que projetem um futuro que rompa com os ciclos de violência e de vulnerabilidade social, uma vez que, como afirma Silvia da Silva Tejadas (2015), as políticas públicas configuram-se em condição para a materialização de direitos.

---

<sup>4</sup> Principalmente quando os jovens destoam dos padrões socialmente idealizados: homem, classe média, “branco, bem vestido, escolarizado, trabalhador com carteira assinada [...]” (OLIVEIRA; SILVA, 2015, p. 15).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos discorrer, em breves linhas, como a condição de jovem, enquanto uma categoria peculiar da sociedade acarreta em uma especial exposição a vulnerabilidades e violências. As juventudes, enquanto segmentos mais suscetíveis a riscos, enfrentam a dificuldade de se inserir e permanecer nas instituições formais de ensino, bem como de participar estavelmente no mercado de trabalho, gerando uma incerteza ou até uma impossibilidade de se traçar uma trajetória futura e duradoura. A identidade social das juventudes, construída em cima da ideia de transgressão e busca por identificação em pares e espaços, reproduz e potencializa o ciclo vicioso de vulnerabilidade e desigualdade social (OLIVEIRA; SILVA, 2015).

Isso significa dizer que a ausência de recursos materiais e simbólicos, no campo da saúde, lazer, cultura, educação e trabalho, contribui para o agravamento da situação em que se encontram, tendo em vista a desproteção social e a exposição a toda sorte de violências, sem que haja nenhuma perspectiva de inclusão e mobilidade social (OLIVEIRA; SILVA, 2015). No entanto, cabe também ressaltar que essa visão não dá conta da totalidade complexa que é a realidade, uma vez que restringe o jovem, dentro da sua relação estabelecida com a violência, à condição de “vítima”, no sentido de sujeito passivo de sua vida, quando em certas ocasiões o jovem é o protagonista, um agente ativo que constrói ou direciona a sua trajetória, considerando sempre os diversos âmbitos de sociabilidade em que se insere (família, amigos, colegas de escola e trabalho, vizinhança, etc) (PIMENTA, 2014). Assim, a violência juvenil pode ser compreendida também como uma *“tentativa de demarcação e expressão da existência de todos aqueles que se sentem banidos e exilados, seja das vantagens econômicas, seja dos valores de uma ordem social segmentada e excludente”* (DIÓGENES, 1998, p. 241).

Mudar o foco na formulação de políticas públicas, na realidade brasileira, não é tarefa simples, especialmente no que diz respeito ao seu papel na construção formulação de políticas públicas intersetoriais que visem promover o acesso das juventudes ao lazer, a educação de qualidade, que respeite as diferentes formas de manifestação de cultura, enfim, que respeitem os jovens na sua condição de pessoa portadora de direitos, reunindo condições de possibilidade para uma sociedade mais igual, inclusiva, justa, menos violenta, opressora e segregadora, principalmente em razão da necessária alteração no entendimento dessas políticas e na prioridade que devem receber do Estado, em detrimento de ações meramente repressivas.

Dessa forma, alternativas sociais precisam ser articuladas convergindo o conhecimento técnico, que levem em consideração as pesquisas realizadas e com o protagonismo das diversas expressões das juventudes, visando à superação das complexas e variadas condições materiais e simbólicas que expõem e mantêm os jovens em situação de vulnerabilidade social (ABRAMOVAY et al., 2002).

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

AGUINSKY, Beatriz; CAPITÃO, Lúcia. **Violência e socioeducação: uma interpelação ética a partir de contribuições da Justiça Restaurativa**. Revista KATÁL. v. 11, n. 2. p. 257-264. jul./dez. Florianópolis, 2008.

ANISTIA INTERNACIONAL. **“Eles entram atirando”**: policiamento de comunidades socialmente excluídas no Brasil. Relatório da Anistia Internacional. Secretariado Internacional. Londres, 2005.

BADARÓ, Lúbia Siqueira. **Imagens e representações dos jovens pelas mídias**. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) - PPG ECS, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

BORGES, Doriam; CANO, Ignácio. (Orgs.). **Homicídios na adolescência no Brasil: IHA 2012**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.

BRASIL. **Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2013. \_\_\_\_\_ . **Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2015.

CASARA, Rubens. **Prisão e Liberdade**. São Paulo: Estúdio Editores, 2014.

DAVIS, Evandro Magalhães. **A construção social de significados da juventude em conflito com a lei na mídia online**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - PPGSS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

DIÓGENES, Glória Maria dos Santos. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip hop**. Tese (Doutorado em Sociologia) - PPGS, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 1998.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública de 2015**. São Paulo, 2015.

FRATTARI, Najla Franco; OLIVEIRA, Dijaci David; SANTIBANEZ, Dione Antonio Carvalho de Souza. **As narrativas do medo e a criminalização da juventude: o discurso**

punitivo contra adolescentes em conflito com a lei. Revista INTER-AÇÃO. v. 40, n. 2. p. 307-325, mai./ago. Goiânia, 2015.

LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. **“Diabolização” das juventudes:** mídia, subjetividade e educação. IX Congresso de Saúde Mental e Direitos Humanos, 2010. Disponível em: [http://jornalnasaladeaula.com.br/\\_common/dados/arquivosbiblio/miriam\\_lacerda.pdf](http://jornalnasaladeaula.com.br/_common/dados/arquivosbiblio/miriam_lacerda.pdf). Acesso em 24/06/2017.

LIMA, Venício de A. Mídia, rebeldia urbana e crise de representação. In: MARICATO, E. et al. **Cidades rebeldes:** passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. Juventude, medo e violência. In: **Ciclo de Conferências de Direito e Psicanálise:** Novos e Invisíveis Laços Sociais. Curitiba, Iparde, 2006. Disponível em: [http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos\\_eventos/governanca\\_2006/gover\\_2006\\_01\\_juventude\\_medo\\_pedro\\_bode.pdf](http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos_eventos/governanca_2006/gover_2006_01_juventude_medo_pedro_bode.pdf). Acesso em: 14/06/2017.

OLIVEIRA, Raissa Menezes de; SILVA, Enid Rocha Andrade da Silva. O adolescente em conflito com a lei e o debate sobre a redução da maioria penal: esclarecimentos necessários. **Nota técnica nº 20.** IPEA: Brasília, 2015.

PIMENTA, Melissa de Mattos. Juventude e violência. In: LIMA, R. S.; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. G. (Orgs.). **Crime, polícia e justiça no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2014. p. 265-276.

SCHERER, Giovane Antonio. **Serviço Social e Arte:** Juventudes e Direitos Humanos em Cena. São Paulo: Cortez, 2013.

TEJADAS, Silvia Silva. **Juventude e ato infracional:** as múltiplas determinações da reincidência. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - PPGSS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2016:** homicídios por armas de fogo no Brasil. Rio de Janeiro, FLACSO, 2016.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social.** 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora: 2015.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **O inimigo no direito penal.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.





# **OBSERVATÓRIO DO TRABALHO E DOS DIREITOS DO INFANTOJUVENIL E AS EMERGÊNCIAS DO CAMPO: A DUPLA FACE DO TRABALHO, A REDE INVISÍVEL, A DUPLA VIOLAÇÃO DE DIREITOS E A VIOLÊNCIA DE ESTADO**

Marina El Hajjar Meneghel

Laura Souza Fonseca

Este artigo é fruto de quatro anos na iniciação científica no GTFH da UFRGS, compondo as reuniões da Rede de proteção à infância e ao adolescente e as reuniões de uma micro na mesma região onde temos trabalho de extensão numa escola e num socioeducativo (hoje, Serviço de Fortalecimento de Vínculos). Sistematizo através da observação participante e do Diário de Campo (DC) construído pelo grupo um retrato de como setores da educação, da saúde e da assistência social se articulam para proteger e garantir direitos às crianças e aos adolescentes, respeitando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/1990.

O objetivo foi compreender como as políticas públicas (educação, saúde e assistência social) concretizam-se na Rede de Proteção e em uma das microrredes associadas. Entender como esses setores se articulam para combater a violação de direitos e analisar de que forma os encaminhamentos no que tange à exploração do trabalho infantojuvenil e à exploração sexual e comercial de crianças e adolescentes são encaminhados e se dá o fluxo na perspectiva de resolução dos casos apresentados nesta Rede.

## A REDE DE PROTEÇÃO

A Rede de Proteção se constituiu após a Constituição Federal de 1988, quando a Assistência Social passa a ser uma política pública, regulamentada pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), lei nº 8742/1993. Temos garantido pelo art. 227 da CF/1988 que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988)

O ECA é promulgado em 1990, no escopo da redemocratização do regime burguês, ao mesmo tempo em que inicia a gestão neoliberal, portanto sofrerá as consequências da escolha política e econômica do Estado mínimo para os direitos sociais – e regulamenta esse artigo constitucional. E no seu art. 86 refere à política de atendimento ao infantojuvenil ao qual denominamos Rede de Proteção.

A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (BRASIL, 1990)

A Rede de Proteção constitui-se em modo de organização de serviços essenciais, nela estão representadas as políticas da saúde, da educação e da assistência social, também o Conselho Tutelar das microrregiões, há espaço ainda para a participação de usuárias. Encontra-se em reuniões ampliadas (mensalmente) e particularizam as microrredes (também uma vez por mês) para expor, debater e operacionalizar de forma articulada o fluxo necessário à proteção do infantojuvenil. A sua função social é a garantia de direitos funcionando em articulação com o Conselho Tutelar, bem como dialogar com a sociedade civil. Motti e Santos nos ajudam a pensar no conceito de rede, como:

[...] uma forma de trabalho coletivo, que indica a necessidade de ações conjuntas, compartilhadas, na forma de uma “teia social”, uma malha de múltiplos fios e conexões. É, portanto, antes de tudo, uma articulação política, uma aliança estratégica entre atores sociais (pessoas) e forças (institucionais), não hierárquica, que tem na horizontalidade das decisões, e no exercício do poder, os princípios norteadores mais importantes. (MOTTI & SANTOS, 2008).

Pela importância que a Rede assume no contexto da proteção social e da garantia de direitos ao infantojuvenil é que nos dispusemos, enquanto grupo, a acompanhar esse espaço. As linhas a seguir serão sínteses, não fechadas, mas em processo constante de reflexão e acúmulo coletivo.

## **O ACOMPANHAMENTO NAS REUNIÕES DE REDE AMPLIADA (RA) E DE UMA MICRORREDE (REDINHA)**

A Rede de proteção tem se configurado como um espaço frágil na garantia de direitos ao infantojuvenil. Para exemplificar tomaremos dois casos graves que foram relatados e debatidos na redinha de julho de 2016 (DC, 2016). Uma menina de nove anos, com suspeita de abuso pelo padrasto traficante. Ela tem mais três irmãs que sofrem violência. A mãe não faz a denúncia. As trabalhadoras dos serviços que compõem a rede/redinha debatiam sobre como denunciar o caso, o limite da escola para realizar a denúncia, pois necessita de autorização de pelo menos um responsável, se o padrasto é o abusador e a mãe tem receio de denunciar, como fazer? A burocracia, em que pese ter elementos protetivas, contraditoriamente cerceia a ação da escola, e não avança na garantia de direitos. As trabalhadoras da assistência social estão com medo de retaliação, concretamente colocam suas vidas em risco, o serviço de convivência já sofreu ameaças do tráfico, uma educadora social foi intimada dentro do local de trabalho. O debate ficou em torno de como denunciar sem identificar o serviço. Pelo ‘Disque 100’ ou via posto de saúde? Percebemos o tráfico como mais uma ameaça à proteção daquele sujeito e aos trabalhadores dos serviços.

Outra situação, com os mesmos atores – família, sujeito violador, sujeito violado, rede, tráfico – relato do DC de maio de 2016. Uma menina de 15 anos, foi mantida em cárcere privado pelo namorado, que a explorava sexual e comercialmente. Os pais dela queriam emancipá-la para que ela pudesse casar com esse namorado/abusador. Ela conseguiu escapar, após sofrer tortura e foi para a emergência de um hospital. A rede foi acionada através do serviço de saúde. Retornou para a casa, junto com a assistência social, o tráfico proibiu a entrada desse namorado que não mora na comunidade. Nesse caso essa organização social criminosa, aparece como ajuda, “garantindo a proteção”, contraditoriamente. Ficou o questionamento, e se esse namorado fosse da região ou estivesse envolvido com esses traficantes, a “ajuda” seria feita?

Duas situações de violações graves, que se colocam em dois momentos, uma enquanto ameaça e outra enquanto auxílio a Rede. Esses exemplos nos ajudam a perceber a existência de limites na organização desse espaço e dos serviços protetivos que ficam à mercê do poder paralelo.

(Re)conhecemos uma rede invisível (GUTERRES, 2009) que confunde a operação das políticas pelos indivíduos que compõe aquele espaço e não pelos serviços. No debate na reunião de RA de outubro (DC, 2013) os trabalhadores organizavam o calendário para as férias e em janeiro e fevereiro a Rede não iria se reunir – prática que se repete todos os anos – por conta das férias dos trabalhadores que representam os serviços. Para casos urgentes usariam contatos pessoais por telefone. A Rede é feita por serviços, obviamente mediada por sujeitos, mas quando esses sujeitos saem de férias ou estão impossibilitados de participarem por quaisquer que sejam os motivos, a Rede precisaria continuar funcionando, e para isso deveriam ter outros profissionais para assumir essa responsabilidade. Nesse sentido é importante colocar que os trabalhadores não têm carga horária prevista para assumir as responsabilidades desse espaço, além dos serviços terem o problema estrutural de falta de recursos humanos.

Em reunião de redinha em maio (DC, 2013) observamos outro grave problema. Uma professora faz críticas ao CT por dar retorno, sobre determinado caso, com poucos elementos. O CT diz que não colocará maiores informações nos documentos oficiais, pelo sigilo. Afirma: “esses casos são debatidos em conversas, reuniões, por e-mail”, ainda, “liguem para mim”. Os trabalhadores insistem na ideia do e-mail. Percebemos que existe um limite no sigilo dos casos e no compartilhamento de informações que são fundamentais para a compreensão da totalidade da situação pelos serviços. Os debates por e-mail facilitam a memória, mas mesmo assim, acreditamos que os documentos oficiais são a forma mais sigilosa e confiável para que o poder público possa acessar o caso de forma mais fidedigna quando necessário.

Identificamos um esgarçamento da rede (FONSECA, 2006), desinformações dos fluxos, perda dos prontuários. Não existe um banco de dados online para facilitar o trabalho e ter uma proteção um pouco mais cuidadosa dos casos. Os trabalhadores buscam criar mecanismos para auxiliar o trabalho e a proteção dos sujeitos envolvidos, mas não raro, o CT perde os prontuários físicos, encontramos relatos com essa questão (DC, 2013, 2016). Inclusive como um dos pontos de crítica ao CT escritos em um documento que iria ser entregue para o Ministério Público<sup>1</sup> (DC, 2013).

---

<sup>1</sup> Não foi entregue, pois o CT se comprometeu a participação assiduamente das reuniões.

Esses elementos fazem com que a criança e o adolescente, vítima de todas essas violações<sup>2</sup>, sofram novamente uma violação quando encontram o espaço protetivo desarticulado, precarizado, com limites estruturais e de recursos humanos, muitas vezes, reprimindo o fluxo dos encaminhamentos, dificultando a resolução dos casos. Esses problemas geram o fenômeno da revitimização, pois as famílias e o sujeito violado passam por diversos serviços tendo que repetir sua história traumática. Todos esses problemas produzem o que conceituamos como uma dupla violação de direitos (TRINDADE, 2009).

As políticas protetivas – escola, SASE e trabalho educativo – de fato, não protegem e, não raro, sua precarização é tamanha que as compreendemos como outra violação, uma dupla violação de direitos. Nossas observações e pequenas investigações na relação entre SASE e trabalho educativo, e escola; políticas da assistência social e da educação, demonstram desarticulação entre essas esferas instituídas para a proteção integral, há desconhecimento dos papéis e, às vezes, uma disputa entre instituições sobre o infante-juvenil que deveria ser acolhido. (FONSECA, PERGHER E NISHIMURA, 2012, P. 83)

Escolhemos alguns exemplos para podermos enxergar a dimensão do problema. Retirado do DC de agosto de 2013. Um menino, vive com a avó e o tio que é usuário de drogas, e tem vendido tudo que tem em casa para manter sua dependência, ameaçando a vida da criança e da avó. Essa avó procurou proteção em quatro lugares diferentes, sem resposta ou solução. Sofre a revitimização e a dupla violação. Outro exemplo, retirado do DC de junho de 2016. Uma menina que perdeu a mãe em 2015 e tem um pai caracterizado como negligente, que quer deixá-la para acolhimento institucional. A menina procurou o posto de saúde para apoio psicológico, pois trabalha em casa com tarefas domésticas e de cuidado dos irmãos, mas por não ter referência familiar não consegue se cadastrar no serviço. A menina percebe que não tem saúde mental para assumir as tarefas de um adulto, corretamente procura auxílio e não encontra pelos limites burocráticos.

Encontramos nos casos expostos nas microrredes e nos debates amplos da rede ampliada que os serviços têm sofrido com diversos elementos de precarização do trabalho – ao não terem formação continuada; ao não possuírem RH suficiente para dar conta da demanda da região; ao encontrarem limites na burocracia, que deveria servir para auxiliar os processos e não complicar; ao não terem carga horária destinada para compor a Rede de

---

<sup>2</sup> Categorizamos, a partir do que apareceu nas reuniões de Redinha as seguintes violações: violência física, violência psicológica, violência sexual, infrequência escolar, infrequência no sócio educativo, infrequência no serviço de saúde, tráfico de drogas, saúde mental, situação de rua, exploração do trabalho infantojuvenil, exploração sexual e comercial, acolhimento/abrigamento, saúde física, problemas na escola, cárcere privado e passagem pela FASE.

Proteção; ao sofrerem, principalmente nos últimos anos, e com uma intensidade maior nesse ano de 2017, com o corte de verbas, o corte de RH, a terceirização do trabalho na assistência e na saúde. Todos esses elementos atravessam a vida de cada criança e adolescente que têm direito à proteção, papel desses serviços. Portanto, trabalhamos no último período com o conceito de violência de Estado. Pois mesmo que o ECA coloque sociedade, família como responsáveis pela proteção, compreendemos que o Estado tem centralidade na garantia de direitos daqueles que já são despossuídos de uma vida digna – com trabalho estável, moradia digna, saúde, educação públicas. Relacionamos à concepção liberal-burguesa a ordenação inscrita na Constituição Federal e no ECA, quando deixa de responsabilizar o Estado como prioritário na garantia de direitos – à criança, ao adolescente e à família.

## **DUPLA FACE DO TRABALHO**

Encontramos nas reuniões tensionamentos quanto ao trabalho explorado – que geralmente aparece com o conceito de trabalho infantil – e a ajuda, crianças e adolescentes que auxiliam nas tarefas domésticas, cuidam dos irmãos. Qual é o limite entre trabalho educativo e trabalho explorado? Temos ao longo desses anos de pesquisa e extensão trabalhado com o conceito de Frigotto (a partir de Marx) “a dupla face do trabalho” que desenvolveremos a seguir.

O conceito de trabalho precisa ser compreendido a partir das suas duas dimensões indissociáveis que o concretizam: ontologia, enquanto fundante do ser social, e história, como ele se materializa no modo de produção da vida. O homem nasce enquanto parte da natureza, mas são suas relações sociais que o vão transformando em ser humano. O ato de trabalhar, de produzir sua própria existência constitui-se na mediação que possibilita à humanidade diferenciar-se do restante dos animais. Suas ações pensantes, para além do instinto, transformando a natureza em benefício próprio e passando de geração para geração o conhecimento acumulado. São esses atos que permitiram a evolução da nossa espécie, construindo novas e diferentes formas de nos relacionarmos e nos organizarmos em sociedade. Esse processo de acumulação é constante e contraditório.

Nesse sentido o trabalho aparece como valor de uso, enquanto princípio educativo. Ao transformarmos a natureza, num processo intencional, planejado e pré-idealizado nos diferenciamos dos animais que agem por instinto, que utilizam da natureza para a necessidade imediata. O ser humano, através de sua evolução, não só utiliza os bens naturais, como os

domina, os transforma e os coloca a seu serviço. Engels nos ajuda a compreender esse processo, ao afirmar que:

[...] nosso domínio sobre a natureza não se parece em nada com o domínio de um conquistador sobre o povo conquistado, que não é o domínio de alguém situado fora da natureza, mas que nós, por nossa carne, nosso sangue e nosso cérebro, pertencemos à natureza, encontramos-nos em seu seio, e todo o nosso domínio sobre ela consiste em que, diferentemente dos demais seres, somos capazes de conhecer suas leis e aplicá-las de maneira adequada. (ENGELS, p.29, 2004)

O trabalho tem um caráter educativo, portanto pode tornar-se emancipador. Somos parte desse todo complexo e mesmo dominando a natureza, nossas ações têm consequências importantes. O mesmo ato que nos torna seres humanos, assume um caráter histórico, condicionado as forças produtivas do modo de produção da vida, hoje expresso no capitalismo, na exploração que nos desumaniza.

Nesse modo de produção o trabalho é valor de troca, mercadoria. Assume um caráter alienador. O ser humano ao produzir sua existência está alienado do processo e do produto daquilo que cria/produz/constrói. Vende sua força de trabalho a um determinado valor, caracterizando-o no seu momento histórico como assalariado, mutilador da vida.

A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe (MARX & ENGELS, 2008). No capitalismo houve uma modificação das classes em conflito, criou novas formas de exploração e opressão, mas não resolveu o problema da luta de classes, pelo contrário, criou novos sujeitos:

Nossa época – a época da burguesia – caracteriza-se, contudo, por ter simplificado os antagonismos de classe. Toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado. (MARX & ENGELS, p.9, 2008)

No desenvolvimento capitalista as relações modificaram-se na sua aparência, confundindo ainda mais os trabalhadores explorados, porém a contradição trabalho/capital permanece. Nesse sentido, na perspectiva de recomposição da taxa de lucro após a crise de 1970, o capital impõe um novo padrão de acumulação – a acumulação flexível (HARVEY, 2003), implicando em nova reestruturação produtiva (uma III Revolução Industrial) potencializando a tecnologia, flexibilizando o “chão da fábrica” e impondo nova forma de organização do trabalho: o trabalho flexível, repercutindo em relações de trabalho ainda mais

desregulamentadas, quando o capital acumula retirando direitos trabalhistas. Para isso houve um rearranjo político, social e cultural marcado pelo neoliberalismo. Temos vivenciado um novo momento de crise aguda, dentro de uma crise estrutural (MÉSZÁROS, 2009) e diversos desafios para compreendermos o fenômeno da proteção integral ao infantojuvenil numa sociedade de classes.

A flexibilização do trabalho ainda está em curso e torna-se cada vez mais ampla, trabalhos terceirizados, informais, autônomos, contrato de zero horas, “uberização” do trabalho. Os direitos sendo retirados e o capital com uma nova forma de acumular, “roubando conquistas” por despossessão – espoliação do fundo público (HARVEY, 2004). Internacionalmente, vivemos o acirramento desse período – o capital agora acumula, também, retirando direitos sociais. E no Brasil, agravado por um golpe parlamentar-jurídico-empresarial que empossou um governo ilegítimo, que vem aprovando um arcabouço jurídico capaz garantir a precariedade da vida pelos próximos 20 anos. Considerando que a PEC 241/PEC 55, prevê congelamento dos investimentos nos serviços públicos essenciais, sem aumento real de salários para os trabalhadores desses serviços. Também foi aprovada a lei da terceirização total, e neste ano presenciamos a aprovação da reforma trabalhista, que irá colocar a negociação do trabalhador com o patrão acima da legislação, podendo modificar jornada de trabalho, salário, redução de tempo de intervalo, de férias, desrespeitando a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

O capital busca sair das crises fazendo com que os trabalhadores sofram as consequências. E certamente as famílias que a Rede de proteção atende, de periferia, que vivem já um grave quadro de descaso do poder público serão ainda mais afetados por essas mudanças estruturais.

Nesta sociedade as crianças e os adolescentes são sujeitos que sofrem mais exploração e precarização da vida, pois são capazes de baratear o custo das mercadorias e dos serviços. Caracterizamos o trabalho infantojuvenil como:

Toda prática laboral – formal ou informal – realizada por crianças e adolescentes, menores de 18 anos, sem caráter educativo, desrespeitando os limites do sujeito, com riscos diretos ou indiretos, como estratégia de sobrevivência, remunerada direta ou indiretamente, desenvolvida em casa ou na rua, caracterizando exploração da força de trabalho. E, mesmo quando travestido de ajuda, a forma de trabalho explícita marcas de classe, etnia e gênero. Compreendendo que a contradição principal do fenômeno crianças e adolescentes inseridos de forma precoce e/ou desprotegida no mundo do trabalho está no enfraquecimento da potencialidade ontológica dessa forma



de trabalho, isto é, quando fazemos o corte geracional, o trabalho, categoria fundante do ser social e cuja centralidade determina a vida humana, torna-se mutilador do presente e do futuro; não raro, reproduzindo vivências familiares. (FONSECA, 2010)

Outro caso retirado do DC 2016 é de uma menina que já tem tarefas domésticas cotidianas, de cuidados com a irmã e limpeza da casa. Há que fazer uma tensão entre ajuda e exploração do trabalho. Nesse caso tornando-se uma rotina, tirando tempo de brincar, estudar, de ter uma infância, caracteriza-se como exploração do trabalho. O questionamento que fica e que mais uma vez se expressa como limites na proteção é que os pais ao não terem um trabalho bem remunerado, que possa garantir a reprodução da vida de forma saudável, faz com que as crianças assumam tarefas de casa e de cuidado dos irmãos. Necessário salientar que não há garantia de creche e educação infantil para todas as crianças, não há escola integral para todos os ciclos na rede municipal, não há serviços de socioeducativo se não tiver relacionados a casos de violação de direitos e os serviços que existem por vezes são longe das casas, portanto o transporte e mais uma vez o dinheiro tornam-se um fator limitante. Ao culpabilizarmos as famílias, os trabalhadores, os limites dos serviços, esquecemos um grande ator, que muitas vezes, passa despercebido nas discussões da Rede. O Estado e seu papel.

## **A VIOLÊNCIA DE ESTADO**

Lenin nos ajuda a compreender o que é o Estado:

[...] É o produto da sociedade numa certa fase do desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas, para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se entre devorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da “ordem”. Essa força, que sai da sociedade, ficando porém, por cima dela se afastando cada vez mais, é o Estado (LENIN, 1917)

Essa força que denominamos Estado deve manter o status quo – desigualdade e segregação social e racial – através de mecanismos de controle, a partir da “dupla perspectiva, da força e do consenso; da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilidade” (GRAMSCI, *apud* BADARÓ, 2017).

Percebemos ao longo da pesquisa, das reflexões da extensão que faltava um conceito que pudesse dar conta de compreender a totalidade dos problemas encontrados. Ao caracterizarmos os serviços por vezes poderíamos culpabilizar os trabalhadores, ao caracterizarmos as comunidades e famílias, da mesma forma poderíamos interpretar como única ou principal responsabilidade dos pais, obviamente não podemos negar a interferência desses na criação de seus filhos, mas existem, anteriormente as violações, situações as quais as famílias estão expostas que contribuem, por vezes, direcionam caminhos que violam a infância dos seus filhos. Portanto, é fundamental compreendermos o papel do Estado como o principal agente (re)produtor da banalização das vidas, da exploração do trabalho infantojuvenil, da dupla violação de direitos, do esgarçamento e da invisibilidade da Rede de proteção, do adoecimento dos trabalhadores, operadores de direitos, da precarização para privatização dos serviços.

O Estado burguês, enquanto órgão de dominação de classes, está, em maior ou menor grau, dependendo das situações políticas e econômicas do país – privando milhões de crianças a usufruírem suas infâncias. Está contribuindo para a barbárie social fazendo com que cada vez mais, ao não encontrarem outra alternativa, trabalhadores procurem saídas no tráfico de drogas e no crime organizado.

Nossa pesquisa e trabalho extensionista iniciou no governo de FHC, portanto já na gestão neoliberal, acompanhamos os treze anos do “democrático e popular” e percebemos os traços de continuidade das políticas anteriores. Podemos afirmar que não houve modificação consubstancial e estrutural nas políticas públicas de proteção à infância e ao adolescente. Vimos um aumento das parcerias público privadas, das organizações não governamentais – 40 ONG’s na Microrregião (DC, 2013) e das instituições religiosas na direção do Conselho Tutelar. Privilegiando políticas de governo em detrimento de políticas de Estado, comprometendo a continuidade e regularidade das políticas públicas.

A partir do golpe parlamentar, e dos sucessivos golpes nos nossos poucos direitos adquiridos com a redemocratização, percebemos a intencionalidade do Estado capitalista na produção de um exército de reserva, na superexploração do trabalho com o aumento das terceirizações e flexibilização dos direitos trabalhistas, reforçando o papel subalterno e dependente do Brasil na divisão internacional do trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os nossos objetivos e a partir da análise feita concluimos que as políticas públicas – de educação, saúde e assistência social – encontram diversos problemas e limites para concretizar a proteção à criança e ao adolescente. Limites que esbarram em questões vinculadas a estrutura de trabalho, falta de recursos humanos, diversas formas de vínculo empregatício – concursados, contratados, voluntários, estagiários, terceirizados – dificultando a organização desses trabalhadores para reivindicar direitos, já que eles não têm os mesmos direitos trabalhistas.

Os setores se articulam informalmente, retirando carga horária de trabalho, pois como falei anteriormente não há carga horária prevista para compor as reuniões da Rede. Ao não terem um banco de dados online para garantir sigilo dos casos, tornam frágil a proteção, pois pode haver perda de prontuários, ou não acessarem a totalidade das informações para melhor pensar soluções para os sujeitos que sofrem violações de direitos. E os encaminhamentos se perdem ao longo do tempo. Encontramos muitos casos sem resolução, além da revitimização ser uma situação comum, muitos casos não são resolvidos, portanto esse sujeito sofre mais uma violação. Pois mesmo denunciando, procurando ajuda, expondo sua vida e as violências sofridas esbarram em todos os problemas expostos.

Temos escutado narrativas de assédio moral e adoecimento por parte das trabalhadoras, por não conseguirem levar a cabo soluções que garantam direitos, ou reverter violações de direitos. Também vivenciamos na rotina da Rede e da microrrede experiências de solidariedade de classe quando a análise do fenômeno social extrapola a possibilidade individual e mesmo naquele grupo (ou no conjunto das trabalhadoras e dos trabalhadores das políticas sociais) de superação, ou resolutibilidade. Em nossa análise, essa realidade é mais uma mediação da violência de Estado.

Quando a Constituição Federal de 1988 coloca a família e a sociedade responsáveis pela garantia de direitos, antes do Estado, embasa no liberalismo, na premissa do indivíduo sobre o coletivo. Acreditamos que é o inverso. O Estado, que pela recolha de impostas, taxas, tarifas e contribuições compõem o fundo público, precisa ser o primeiro responsável na garantia de direitos. Pois ao não assegurar uma vida digna, acesso ao trabalho formal e estável, à saúde, à educação, ao lazer, à cultura, à liberdade, à dignidade as famílias, como essas famílias garantirão para seus filhos algo em que não está ao seu alcance? Um vida de direitos que não possuem! É preciso compreender os papéis das instituições e das pessoas, e

suas responsabilidades, portanto é fundamental retomarmos o papel do Estado na proteção integral aos pais dos sujeitos de direitos, em muitas das vezes apenas das mães das crianças e adolescentes. E num processo de precarização do público, de privatização irrestrita, de coisificação e mercantilização das vidas, qual presente e qual futuro daremos para as crianças e adolescentes desse país?

## REFERÊNCIAS

BADARÓ, Marcelo. **Notas introdutórias para o debate da esquerda socialista no Brasil**. 3ª nota. Estado e formas de dominação. 14 de março de 2017. Disponível em <<http://blogjunho.com.br/estado-e-formas-de-dominacao-notas-introductorias-para-o-debate-da-esquerda-socialista-no-brasil/>>. Acesso em: 10/08/2017.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**, lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.

DIÁRIO DE CAMPO, Porto Alegre: 09 de abril de 2013.

DIÁRIO DE CAMPO, Porto Alegre: janeiro a dezembro de 2016.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

FONSECA, Laura. **Trabalho Infanto-juvenil**: concepções, contradições e práticas políticas. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

FONSECA, Laura. **Trabalho Infanto-juvenil**: concepções, contradições e práticas políticas. MG, Caxambu: Reunião Anual da ANPED, 2010.

FONSECA, Laura Souza; NISHIMURA, Shin; PERGHER, Eduardo. O trabalho que organiza a vida e a exploração da força de trabalho. In: GONÇALVES, L.D.; MACHADO, C.R.S. **MARX e a EDUCAÇÃO** Trabalho, Natureza e Conflitos. Porto Alegre, RS, Evangraf, 2012.

GUTERRES, Priscila. **Relação entre Conselho Tutelar e Escola**: Miradas na produção de sujeitos de direitos. TCC de Graduação. FACED/UFRGS, Porto Alegre 2010.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2003.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.

LENIN, Vladimir Ilitch. O Estado e a Revolução. The Marxists Internet Archive. <<http://pcb.org.br/porta1/docs/oestadoearevolucao.pdf>>. Acesso em: 10/08/2017.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 2ª Ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MOTTI, A. J. A.; SANTOS, J. V. Redes de proteção social à criança e ao adolescente: limites e possibilidades. In: **Associação Brasileira de Defesa da Mulher, da Infância e da Juventude**. Fortalecimento da rede de proteção e assistência a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. Brasília, 2008. Disponível em <<http://www.portalasbrad.org.br>>. Acesso em: 15/08/2017.

TRINDADE, Danielli. **O Sujeito Infanto-Juvenil em Situação de Dupla Violação de Direitos**: Um Estudo de Caso numa Rede de Proteção em Porto Alegre, RS. TCC de Graduação. FAGED/UFRGS, Porto Alegre, 2012.



# ESTUDOS, POLÍTICAS E LUTAS DE GÊNERO, ETNIA E SEXUALIDADE

Janaina Barbosa da Silva

Karen Morais dos Santos

## INTRODUÇÃO

A escrita desse texto é parte da iniciativa do Grupo Trabalho e Formação Humana (GTFH)<sup>1</sup> que proporcionou encontros entre acadêmicas/os, trabalhadoras/es da educação, saúde, assistência social e movimentos sociais, no Curso de Aperfeiçoamento – Mediações Necessárias entre Boas Práticas e a Experiência Refletida nas Políticas de Proteção ao Sujeito Infanto-juvenil. Esta escrita trata especificamente do discutido dentro da Conferência que abordou *Opressões e Inclusões*.

Para a discussão de opressão partimos do pressuposto teórico que compreende esse fenômeno relacionado com a estrutura social vigente. A análise do sistema capitalista, abordada por Marx e Engels, o descreve enquanto uma organização social que necessita da exploração de classe e a manutenção da propriedade privada dos meios de produção. E para legitimar esse modo de produção baseado na exploração de classe, uma superestrutura política e ideológica que permitam que as ideias da classe exploradora sejam postas enquanto ideias universais.

---

<sup>1</sup> Grupo acadêmico vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal [ideell] das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio. (ENGELS, MARX. 2009)

Compreendemos que o desenvolvimento histórico das questões de gênero, raça e sexualidade são de cunho estruturais e ideológicos. Perpetuam-se através das sociedades divididas em classes, para a manutenção da exploração e dominação. Ideologias que expressam uma visão de mundo que desprivilegia parte significativa das/os trabalhadoras/es, fragmentam suas demandas e corroboram para a desorganização da classe.

Defendemos o debate de gênero, raça, sexualidade e classe na perspectiva interseccional<sup>2</sup>, de forma a não hierarquizar as opressões, mas buscar compreendê-las a partir de como se concretizam na realidade objetiva e como se relacionam com o contexto histórico de cada época. Perspectiva teórica que busca romper com as leituras da realidade a partir de somente um aspecto da opressão. Surge enquanto uma crítica ao padrão de feminismo hegemônico da primeira onda feminista composto por mulheres brancas, de classe média, cisgêneras e capacitistas.

Partimos também da reflexão de que se é verdade que mulheres, povo negro, e a população LGBT<sup>3</sup> constituem a maior parcela da população brasileira, é também verdade que essa mesma parcela social é a mais desassistida de direitos sociais e trabalhistas, exposta a violência. Buscamos nesse texto estabelecer quais relações existem entre a superexploração<sup>4</sup> da classe trabalhadora brasileira e as opressões.

---

<sup>2</sup> O surgimento do feminismo interseccional tem como as principais referências Kimberlé Crenshaw, Audre Lorde, Bell Hooks, e no Brasil importante salientar Lélia Gonzalez.

<sup>3</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros. Essas denominações são posteriormente explicadas no texto.

<sup>4</sup> Discussão feita por Rui Mauro Marini. *Dialética da Dependência*. Ruy Mauro Marini Vida e obra. São Paulo. Expressão Popular, 2005.



## SITUAÇÃO POLÍTICA E OPRESSÕES

Damos centralidade à categoria trabalho para a análise da sociedade em que vivemos. Foi através do trabalho a humanização dos seres humanos, e é igualmente pelo trabalho a nossa alienação e exploração. O trabalho assume diferentes formas históricas de acordo com o modo de produção vigente na sociedade e é, em todo tempo histórico, condição necessária ao ser humano (FRIGOTTO, 2008).

Na atual conjuntura de ataques ao direito ao trabalho, ao mesmo tempo em que recrudescem os ataques às garantias de leis que poderiam frear a superexploração da força de trabalho dos trabalhadores, buscamos compreendê-lo a partir de sua dupla face.

(...) duas formas fundamentais de trabalho: o trabalho como relação criadora, do homem com a natureza, produzindo a existência humana, o trabalho como atividade de autodesenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético, o trabalho como manifestação de vida; e o trabalho nas suas formas históricas de sujeição, de servidão ou de escravidão, ou do trabalho moderno, assalariado, alienado na sociedade capitalista. Há relações de trabalho concreto que atrofiam o corpo e a mente, trabalhos que embrutecem, que aniquilam, fragmentam, parcializam o trabalhador. (CIAVATTA, 2005. P.5)

As relações sociais dentro da sociedade capitalista se desenvolvem tendo como estrutura a exploração de classe, e em sua superestrutura um arcabouço ideológico no âmbito das instituições que justifiquem e legitimem a apropriação do trabalho pelo capital.

Vivemos um período de profunda crise do sociometabolismo do capital, a sociedade capitalista está em crise declarada desde 2008, em âmbito global, e que vêm se desenvolvendo numa lógica destrutiva. É a partir da década de 70 que o economista húngaro Mészáros (2011) vai caracterizar a atual crise em que a sociedade capitalista se encontra como uma crise estrutural, que se diferencia das crises cíclicas pelo caráter universal; alcance global; temporalidade permanente (escala de tempo extensa); e modo de desdobramento rastejante (MÉSZÁROS, 2002, p. 796).

A perspectiva da elite econômica é intensificar a implementação do neoliberalismo no país, através de projetos que alteram leis trabalhistas, previdenciárias e a constituição federal no que tange a garantia direitos. São mudanças no mundo do trabalho que têm impacto central na vida dos trabalhadores, barateando sua força de trabalho e rebaixando a qualidade de vida.

Dentre as reformas impostas pelo governo federal tratamos com centralidade a contrarreforma<sup>5</sup> trabalhista, onde o acordado entre empregador e empregado estará acima do que é previsto na CLT; que inclui o projeto de terceirização total, ampliando para até 80% da classe trabalhadora uma relação de trabalho flexível, apesar do amplo aporte jurídico que condena essa relação empregatícia; assinala-se que, atualmente, pela precariedade imposta é um campo de trabalho composto majoritariamente por mulheres negras e pessoas LGBT, pela invisibilidade da função.

É necessário refletir como as opressões se relacionam com o trabalho, a produção e, de forma mais geral, com a manutenção do sistema econômico e político. A divisão sexual do trabalho é mais uma expressão da inferiorização da mulher, construída ideologicamente e perpetuada em diversos âmbitos da vida. Na sociedade em que vivemos, são utilizados marcadores sociais que servem como forma de hierarquização. Nessa lógica, o homem está hierarquicamente acima da mulher, e uma pessoa heterossexual e cisgênera está hierarquicamente acima de uma pessoa LGBT. Saffiotti traz:

Mesmo que, aparentemente, determinado contingente populacional seja marginalizado das relações de produção em virtude de sua raça ou de seu sexo, há que se buscar nas primeiras (relações de produção) a explicação da seleção de caracteres raciais e de sexo para operarem como marcas sociais que permitem hierarquizar, segundo uma escala de valores, os membros de uma sociedade historicamente dada. (SAFFIOTTI, 2013, p. 60)

A contrarreforma da previdência acirra as desigualdades já existentes entre homens e mulheres na divisão sexual das tarefas domésticas – dupla/tripla jornada – e entre as regiões do país que, juntamente, com a PEC 55<sup>6</sup> aprovada em 2016 visam expropriar ainda mais o fundo público para pagamento de juros da dívida interna e externa aos bancos.

Em 2017 chegamos ao número recorde de 14,2 milhões de trabalhadores desempregados, com taxas de desemprego maiores entre pretos e pardos (14,4% entre negros; 14,1% entre pardos; 9,5% entre brancos). Sendo mantidos os históricos registros de rendimento inferior entre negros e pardos em relação ao da população branca. (Pnad, IBGE, 2017).

---

<sup>5</sup> Segundo Nishimura, “o termo contrarreforma carrega o sentido da crítica às reformas que vêm sendo propostas em um período marcado pelas políticas neoliberais” (NISHIMURA, 2014).

<sup>6</sup> Projeto de Emenda constitucional que congela os gastos públicos por 20 anos, limitando o investimento em saúde e educação ao IPCA – Índice Nacional de Preço ao Consumidor Amplo, medido pelo IBGE, o menor índice de inflação.

Nesse cenário de espoliação de direitos sociais, trabalhistas, e num contexto histórico extremamente desigual em se tratando de raça/etnia, gênero e sexualidade que o Brasil se destaca como um dos países mais violentos do mundo para se viver. Está entre os países com as maiores taxas de homicídio, numa lista composta em seu topo por igualmente países latino-americanos e africanos de capitalismo dependente.

Segundo dados do relatório do Mapa da Violência de 2016 dentre as taxas de homicídio a maioria são jovens entre 19 e 25 anos, mortos por armas de fogo, negros das periferias das grandes cidades. Por dia são 83 jovens negros assassinados. Quando se trata da violência contra a mulher, de forma geral, são observados níveis alarmantes. Em 2013, 4.762 mulheres foram assassinadas no Brasil, ou seja, uma mulher foi assassinada a cada 13 horas – destas, 210 mulheres foram assassinadas no Rio Grande do Sul.

A relação entre gênero e raça se faz importante para compreendermos essas estatísticas, pois no período de 2003 a 2013 há diminuição de quase 10% dos homicídios de mulheres brancas, no entanto, no mesmo período, há um aumento de 54% nos homicídios de mulheres negras<sup>7</sup>.

Já dentre a população LGBT, 343 pessoas foram assassinadas em 2013, ou seja, a cada 25 horas um/a LGBT é vítima fatal da LGBTfobia no país. Destes assassinatos, 50% das vítimas (173) eram homens gays. 42% (144) eram pessoas trans<sup>8</sup>, 3% (10) eram mulheres lésbicas e 1% (4) eram pessoas bissexuais. (Grupo Gay da Bahia, 2017)

Cada forma de opressão contém em si a totalidade, embora seja parte dela. Portanto, para entender as formas como se dão as opressões precisamos analisar a sociedade na qual se inserem, assim como as relações sociais que determinam (e pelas quais são determinadas).

## **ORIGEM DAS OPRESSÕES RELATIVAS A GÊNERO E SEXUALIDADE**

Compreendendo as opressões enquanto parte da ideologia da classe dominante, para justificar as desigualdades concretas nas esferas da vida, nas sociedades divididas em classe, buscamos desnaturalizar as relações entre os sujeitos da classe explorada. Para exemplificar a questão da opressão às mulheres buscamos na história do comunismo primitivo uma forma comunal de compartilhar o trabalho e os frutos do trabalho. Naquela organização social as mulheres ocupavam um lugar de destaque. Por serem as mulheres que permaneciam mais

---

<sup>7</sup> O [Mapa da Violência 2015](#), elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso).

<sup>8</sup> Travestis e transexuais.

tempo no mesmo território, sem a saída para caça, o desenvolvimento da agricultura e da pecuária foi responsabilidade delas, dessa forma, se deu a passagem do período de coleta de alimentos para o período de produção de alimentos. Essa foi uma transição essencial para o desenvolvimento social. (REED, 2008)

Nestas sociedades primitivas, também chamadas de matriarcais, as famílias ou clãs se organizavam em torno da mulher e não do homem. A maternidade não era vista como fragilidade (visão tida na atualidade), mas como força. Engels, em *Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, discute em que ponto da história os seres humanos passam para outra forma de organização social, havendo a apropriação e privatização por grupos dos meios de produção, e a exploração dos homens por variadas formas de escravização. No sistema feudal no continente Europeu a partir do século V a ressignificação da ideia de mulher e família pelas classes dominantes se dá pela necessidade objetiva de manter a propriedade privada aos herdeiros legítimos. Essa nova forma de organização de núcleo familiar aprisiona a mulher em um casamento, a monogamia era obrigatória somente para ela, além de invalidar socialmente toda e qualquer outra forma de relação/família que não se encaixe nesse formato. A Igreja Católica atua diretamente nesse sentido, principalmente na Idade Média, pois detinha poder econômico e influência no comportamento e modo de pensar da época. Ainda no sistema capitalista, o proletariado, destituído de tudo além de sua força de trabalho, é influenciado por essa ideologia secular da subalternidade da mulher à família, e sua inferioridade social, tendo no Estado um mantenedor das relações de produção e social. “As mulheres, portanto, foram condenadas a seu estado pelas forças e relações sociais que levaram a opressão de uma classe sobre outra, de uma raça sobre outra, de uma nação sobre outra” (REED, 2008)

O desenvolvimento histórico da opressão às mulheres do continente europeu tem diferenças em relação às mulheres de outros povos das Américas, África e Oceania, porém a partir da colonização desses continentes a visão dominante de mundo também é imposto a essas culturas.

## **IDEOLOGIA, IDENTIDADE DE GÊNERO, ORIENTAÇÃO SEXUAL, PADRÕES DE GÊNERO**

Na sociedade capitalista, a ideologia, enquanto conjunto de ideias da classe dominante é construtora do senso comum e atinge todos os âmbitos da vida. Coloca as ideias da

burguesia como se fossem universais e tem como objetivo manter as relações de poder na sociedade. Dentro desse arcabouço ideológico, a heterossexualidade aparece como única expressão aceitável da sexualidade e o ser cisgênera/o como única possibilidade de identidade – a heterocisnormatividade<sup>9</sup> coloca um padrão tido como único possível, que exclui todas as outras formas de sexualidade.

Antes de tratar da LGBTfobia, exporemos um quadro<sup>10</sup> que resume essas denominações (sem ter a pretensão de afirmar que as diferentes formas de expressão da sexualidade se limitam a elas):

Bissexual	Pessoa que sente atração por homens e mulheres.
Cisgênero	Pessoa que se identifica com o gênero que lhe é socialmente designado.
Drag Queen	Homem que se veste com roupas consideradas femininas para shows e eventos.
Gay	Homem homossexual.
Heterossexual	Quem sente atração pelo sexo oposto.
Homossexual	Quem sente atração pelo mesmo sexo.
Identidade de gênero	Define com que gênero a pessoa se identifica, podendo se identificar com nenhum ou com ambos.
Lésbica	Mulher homossexual.
Orientação sexual	Define por quem se sente atração.
Transexual	Pessoa que ao nascer foi socialmente designada com gênero mas se identifica com outro e que faz a transição de gênero (não necessariamente com cirurgia de readequação genital).
Transgênero	Pessoa que ao nascer foi socialmente designada como de um gênero, mas se identifica com outro. Pode transitar entre os gêneros

<sup>9</sup>Define como padrão aceitável que as pessoas sejam heterossexuais e cisgêneras.

<sup>10</sup> Construído através das referências que constam nesse texto e das denominações utilizadas pelos movimentos sociais.

Travesti	Transgêneros que, embora possam modificar seus corpos, não completam a transição de gênero.
----------	---

A LGBTfobia pode se manifestar de diversas formas. A opressão gerada em decorrência do não se encaixar no padrão heterocisnormativo socialmente aceito pode se expressar desde a agressão física até piadas que podem, à primeira vista, parecer inofensivas, mas que são parte de um arcabouço diário de formas de opressão. Há ainda muita confusão entre o que significa identidade de gênero e orientação sexual. Isso fica bastante nítido quando se afirma que gays não são homens, ou quando se chama mulheres lésbicas de “machorra”, por exemplo.

Na disputa de conceitos que expliquem a complexidade humana o Movimento LGBT defende o entendimento de que a orientação sexual define por quem a pessoa se sente atraída. Já a identidade de gênero diz respeito ao gênero com o qual a pessoa se identifica – podendo inclusive não se identificar com nenhum

A LGBTfobia<sup>11</sup> pode se manifestar de diversas formas. A opressão gerada em decorrência do não se encaixar no padrão socialmente aceito, heterossexual e cisgênero, pode se expressar em diferentes formas de violências físicas, psíquicas e simbólicas, podendo ser intensificado pela articulação de outros elementos como faixa etária, classe social, pessoas com deficiência, ou raça/etnia, por exemplo. Sendo expressos em locais públicos, como o local de trabalho ou estudo, e sendo a violência física expressa principalmente dentro de locais privados, como o local de moradia. É importante frisar que muitas formas de denominar pessoas não-heterossexuais – como *bixa*, *machorra*, *veado*, *sapatão*, etc. - embora possam aparecer na comunidade LGBT como formas de auto afirmação, são usadas também como forma de xingamento e meios de oprimir.

O machismo e a LGBTfobia são também formas de precarização do trabalho. Os postos de trabalho mais precarizados, com menores salários são reservados, em grande parte, para mulheres negras e LGBT's. Basta olharmos para quem são as/os trabalhadoras/es terceirizadas/os nos mais diversos locais, inclusive serviços públicos, para comprovarmos esse fato. As pessoas LGBT's são ainda relegadas a postos de trabalho onde pouco aparecem para o público, como os call centers.

---

<sup>11</sup> Opressão sofrida pelas pessoas LGBT.

A retirada de direitos que se intensifica impacta de forma ainda mais pesada as mulheres, as/os negras/os e as pessoas LGBT's. Junto com as contrarreformas já citadas, vêm diversos ataques à educação pública – espaço importante de formação das e dos trabalhadores.

## **EDUCAÇÃO E AS OPRESSÕES RELATIVAS A GÊNERO E SEXUALIDADE**

Na escola são reproduzidas a ideologia da sociedade em que vivemos e tudo que vem com elas. Da mesma forma, se tem padrões socialmente aceitos. As opressões presentes na sociedade estão também incrustadas na escola, de forma cruel. Louro afirma: “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.”(LOURO, 2014, p. 62)

Pesquisa realizada com professoras/es da rede pública e privada de Porto Alegre em 2004, demonstrou que 17% das/os professoras/es consideravam a homossexualidade uma doença (UNESCO). Outra pesquisa, realizada também em 2004, demonstrou que 40,4% dos adolescentes entre 15 e 18 anos presentes na Parada do Orgulho LGBT do RJ foram vítimas de LGBTfobia na escola.<sup>12</sup>

No ambiente escolar, as/os estudantes são oprimidas/os por demonstrar um estereótipo comumente atribuído a homossexuais, muitas vezes antes mesmo de entender sua própria sexualidade. A reprodução de piadas e discursos LGBTfóbicos contribui para que a opressão no âmbito escolar siga existindo.

O projeto Escola Sem Partido, um dos principais ataques à educação do último período, impacta diretamente o debate de gênero e sexualidade. Através de um (falso) discurso de neutralidade tal projeto pretende extinguir da educação pública o debate político e crítico, assim como o de gênero e sexualidade, já muito restrito.

Quando pensamos a educação no Brasil, não podemos deixar de lado as lutas sociais do último período. As ocupações de escolas de educação básica a partir de 2015 e de universidades em 2016 dão uma importante pista da necessária combatividade contra os ataques aos direitos das/os trabalhadoras/es.

---

<sup>12</sup> Dados retirados do livro *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*; JUNQUEIRA, 2009.

## AS OPRESSÕES RELATIVAS A GÊNERO E SEXUALIDADE NOS MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO

A partir da análise de documentos que regulam os direitos das crianças e das/os adolescentes no Brasil, assim como as políticas para a educação pública, faremos algumas considerações sobre como aparecem os temas gênero e sexualidade nesses textos. Iniciamos com a transcrição de um trecho do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>13</sup>:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (ECA, 1990)

Para que sejam asseguradas a liberdade e a dignidade previstas no artigo 3º do ECA é indispensável que crianças e adolescentes tenham todos seus direitos respeitados, incluindo-se aí o direito a não serem oprimidas por seu gênero, sexualidade ou etnia. É importante destacar que é utilizado no texto o termo *discriminação*, que difere do significado de *opressão*. Opressão se configura como algo necessariamente estrutural ao sistema social vigente – o que quer dizer que para superá-la é preciso superar o sistema –, enquanto a discriminação não.

Seguindo a leitura, o artigo 5º coloca que nenhuma criança e nenhum/a adolescente poderá ser exposta/o à discriminação, violência, exploração, opressão e crueldade. Pela primeira vez no texto aparece a palavra *opressão*, que só voltará a aparecer no artigo 87º - que dispõe das linhas de ação da política de atendimento e proteção às vítimas de opressão.

Em relação à análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>14</sup>, iniciamos com a transcrição do artigo 1º:

---

<sup>13</sup> Documento que tem por objetivo garantir direitos e regular as proteções às crianças e às/aos adolescentes, aprovado em 1990.

<sup>14</sup> Aprovada em 1996.



Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB, 1996)

O texto da LDB afirma ainda que o ensino deve ter como princípios: respeito à liberdade; pluralismo de ideias; pluralismo de concepções pedagógicas; respeito à diversidade étnico-racial; e incentivo à tolerância. Não constam nos princípios fundamentais desta lei as palavras gênero e sexualidade. Além disso, o termo tolerância pode ser bastante problemático, visto que algo a ser tolerado, conceitualmente, não necessariamente precisa ser tratado como igual ou com os mesmos direitos.

O texto ainda traz que conteúdos relativos aos direitos humanos devem ser trabalhados na escola, como temas transversais. Compreendemos as opressões – machismo, racismo, LGBTfobia – como violações dos direitos humanos, mas novamente vemos um debate muito amplo que nada assegura concretamente em relação a essas especificidades. As questões étnico raciais aparecem de forma mais frequente e nítida, porém não são considerados a materialidade e os impactos reais dessa forma de opressão na vida das/os estudantes negras/os.

Nos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação vigentes vemos pouquíssimas vezes a palavra opressão aparecer. No Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) não constam no texto *gênero, sexualidade, orientação sexual, identidade de gênero, opressão, sexismo, machismo, LGBT*. No Plano Estadual de Educação (PEE-RS, 2015) aparecem *gênero, sexualidade, orientação sexual e empoderamento das mulheres* – o que representa um avanço em relação ao PNE, porém não constam no plano: *identidade de gênero, LGBT e opressão*. Já no Plano Municipal de Educação (PME-POA, 2015) notamos uma diferença significativa no trato às opressões relativas a gênero e sexualidade, aparecem no texto *homofobia, machismo, sexismo, preconceito lesbofóbico e transfóbico*. É importante destacar que a inclusão desses termos no plano municipal foi resultado da luta das/os servidoras/es municipais e movimento LGBT. Ainda assim, não vemos no texto *opressão, gênero, identidade de gênero e orientação sexual*. Novamente, de forma geral, nos planos de educação nos três níveis tratados, o debate de gênero e sexualidade é tratado de forma ampla, com pouca materialidade e sem considerar ações concretas para o combate às opressões no âmbito da educação.

### **“13 DE MAIO TRAIÇÃO, LIBERDADES SEM ASAS, FOME SEM PÃO”<sup>13</sup>**

O Brasil foi um dos países que mais se beneficiou com a exploração de mão de obra de africanos escravizados e do tráfico negreiro. Foram quase 4 séculos de escravidão e cerca de 40 milhões de africanas/os traficadas/os de África, sendo submetidos a diversas formas de coerção física e psicológica, dentro de um projeto de desenvolvimento de país onde o africano escravizado foi utilizado como força de trabalho, e tratado juridicamente, politicamente e socialmente como meio de produção. O processo de desumanização/coisificação das/os africanas/os escravizados foi uma prática adotada pela elite branca europeia, se utilizando de um arcabouço jurídico e científico, que afirmava a inferioridade de todos os povos frente às populações caucasianas/ brancas.

Nesses quase quatro séculos de regime escravista no Brasil houve resistências e lutas, de forma fragmentada e desarticulada. O Quilombo dos Palmares atualmente é conhecido como a principal expressão da resistência, refúgio de africanos, negros brasileiros, de indígenas, e pobres excluídos e igualmente oprimidos pelo sistema. Uma organização política, bélica, e comunal, de acolhimento a refugiados, produção e compartilhamento da vida entre os mesmos, na luta pela liberdade dos escravizados. Como o Quilombo de Palmares existiram outros espalhados pelo país, auto-organizações que são elementos importantes para entendermos o acirramento da luta de classes naquele contexto histórico de nosso país, que juntamente com o processo de Revolta/Revolução Haitiana em 1791, e as próprias necessidades de desenvolvimento do capitalismo em âmbito mundial. Exemplo disso foi a imposição da Inglaterra de que o Brasil encerrasse com o tráfico transatlântico de africanos, podendo o país sofrer embargos financeiros, fato que incentivou o tráfico interno, principalmente por parte da elite cafeeira do Rio Grande do Sul e São Paulo.

A luta abolicionista é marcada por uma disputa dos ‘de cima’, para criar um processo no qual houvesse menos prejuízos à ordem, mantendo a propriedade privada e a exploração, e criando uma nova organização do Estado Brasileiro – a República – que mantivesse a dominação de classe. A Lei do Ventre Livre, por exemplo, colocava que filhos de escravizadas ficariam sob o controle do senhor de escravo até os 18 anos e após receberiam a alforria, como também a ‘Lei do Septuagenário’ alforriava escravizados que ultrapassassem os 60 anos de idade. Ambas foram engodos, passíveis de fraudes (pois escravizado não detinha certidão de nascimento, ou poder econômico ou jurídico de recorrer à Justiça), utilizadas com o intuito de amenizar as lutas internas, e criar um processo pacífico de

transição, do sistema capitalista de exploração escravocrata ao sistema de capitalismo dependente.

O processo abolicionista no Brasil se deu com resistências dos povos oprimidos e explorados, mas foi uma negociação entre as elites do Brasil e do exterior para resolver o problema de acumulação desses próprios capitalistas. Não houve uma mudança estrutural na composição da classe dominante, e nesse sentido novas ideias e valores oriundos dessa classe, ou seja, não houve mudança estrutural na ideologia dominante. Os símbolos racistas utilizados para justificar a escravização das/os africanas/os e negras/os brasileiros são ressignificados agora para justificar a segregação e marginalização desses mesmos sujeitos.

A ideologia da mestiçagem, o mito da democracia racial e seu elo mais próximo que é a ideia de superioridade racial branca, todos imbricados num projeto de consolidação da identidade nacional, perpassaram e, até certo ponto, determinaram, o debate político e cultural iniciado no final do século XIX. E, nesse projeto, o negro é visto ora como raça inferior, ora como ser invisível. Se levarmos em consideração todos os signos e símbolos escravistas remanipulados pelas elites brasileiras para justificar a marginalização do negro na transição do escravismo para o de capitalismo dependente, faz-se necessário empreender uma ação (ou crítica) cultural, ou seja, no âmbito da superestrutura. (DIAS, 2010, p. 12)

No dia 14 de maio de 1888 pouca coisa de fato se transformou na vida dos negros brasileiros, pois não houve política do Estado para inserir os negros no mundo do trabalho emergente, pelo contrário, houve adoção de políticas afirmativas para a vinda de imigrantes europeus, como forma de substituição da mão de obra do trabalhador nacional. Gorender, em *A Escravidão Reabilitada*, aborda os fluxos migratórios da massa negra liberta nos engenhos do Nordeste, Maranhão enquanto posseiros, Espírito Santo e São Paulo nas fazendas de café. A exemplo da cidade de São Paulo em 1893 coloca:

A respeito da situação na cidade de São Paulo, observa-se que, em 1893, quando representavam 55% dos residentes na capital, os trabalhadores estrangeiros ocupavam 84% dos empregos na indústria, 81% nos transportes e 72% no comércio. Em 1901, os estrangeiros constituíam 92% do proletariado industrial no Estado de São Paulo. Para o negro, inexistia espaço de ocupação regular na indústria e nos serviços urbanos. (GORENDER, 2016, p. 217)

Juntamente com o reforço ideológico de teorias eugênicas que se utilizavam do fenótipo para argumentar a propensão de determinados povos a violência e a criminalidade.

Teorias que no âmbito jurídico serviram de embasamento de leis que criminalizaram a aglutinação de negro em locais públicos, tendo como exemplo a prática da capoeira inserida no código penal em 1890<sup>15</sup>.

**QUERO ESTUDAR, ME FORMAR, TER UM LAR PRA VIVER, E APAGAR ESSA MÁ IMPRESSÃO QUE EM MIM VOCÊ VÊ.**<sup>16</sup>

As primeiras formas de organização dos negros se dão a partir das associações comunais que dentre as ações para a sobrevivência da comunidade negra, já naquela época olhavam para o processo educacional, a alfabetização como uma forma de ascensão social. A Frente Negra Brasileira (FNB) criada em 1931, reconhecida como partido político em 1936, tinha na luta educacional um dos principais objetivos, além da reivindicação dos demais direitos sociais. No estatuto da organização o primeiro capítulo estabelece:

Fica Fundada em São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da Gente Negra Nacional, para a afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação dos seus direitos sociais e políticos atuais, na comunhão brasileira. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. 4 nov, 1931.)

O Movimento Negro seria abalado em 1937 com a decretação do Estado Novo que, ao proibir organizações e manifestações políticas, determinou o fechamento da Frente (PEREIRA, 2008, p. 34), e volta a se encontrar na década de 80 com a criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. Este que teve influência do movimento Black Power, e a criação do Partido dos Panteras Negras na década de 60 nos Estados Unidos da América. No Brasil o MNU – DR foi composto por inúmeros setores do movimento social negro e organizações políticas e atua principalmente na disputa e elaboração da Constituinte de 1988.

Abdias do Nascimento, deputado federal em 1980, apresenta a primeira lei que trata da questão de ações afirmativas para negros na história de nosso país. Argumentando a necessidade de igualdade material entre negros e brancos, visto a desigualdade racial gritante

---

<sup>15</sup> A capoeira constava no capítulo “Dos Vadios e Capoeiras” do código penal, que previa 6 meses de prisão pra quem praticasse a luta e 2 anos pra quem ensinasse.

<sup>16</sup> Trecho do samba de Menor Abandonado, Zeca Pagodinho / Mauro Diniz / Pedrinho da Flor.

da época. Um dos avanços conquistados no marco legal com a Constituição de 1988 é o racismo ser considerado crime hediondo e inafiançável.

É nesse cenário político que avança o debate interno dentro do movimento social negro de políticas que permitam o crescimento econômico, político e social do negro. Divergências internas na compreensão do racismo e nas questões táticas de combate permearam e ainda permeiam a vida interna do movimento social negro. A unidade gestada era em torno da afirmação da existência do racismo na sociedade brasileira, fato que ainda hoje é motivo de polêmicas. O desenvolvimento da luta racial no país culmina com a Marcha Zumbi em Brasília em 1995, reivindicando ao então Presidente da República – Fernando Henrique Cardoso – a adoção de políticas afirmativas pelo Estado Brasileiro, com o intuito de diminuir as desigualdades raciais existentes no país.

A Marcha é um marco na história do movimento negro brasileiro pelos seguintes elementos de debate: sua organização – foram mais de 10 mil pessoas negras de diversas regiões do país em marcha; pelas dificuldades objetivas impostas às comunidades negras se auto organizarem e se colocarem em luta num período de recessão econômica; pelo consequente reconhecimento político da existência do racismo no país, da necessidade de políticas públicas de combate às suas expressões, e também de políticas afirmativas que vislumbrem o desenvolvimento das comunidades negras.

A ampliação e gratuidade do ensino básico, previsto na Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1996, apesar de ser uma política universalizante, é a política que interfere massivamente na realidade das comunidades negras. Ao mesmo tempo em que a garantia do acesso gratuito para todos os que queiram entrar na escola, não esconde, contraditoriamente, o seu papel de reprodução das ideias e valores da classe dominante. Ou seja, existem condicionantes raciais, estimulados pela simples reprodução do racismo nas salas de aula, que potencializam repetências, violência, autonegação, evasão escolar, baixo rendimento entre os alunos negros (SANTOS, 2010 p. 19. 23).

Nesse sentido, a luta protagonizada pelo movimento social negro resultou na aprovação da Lei 10639/03 colocando como obrigatoriedade o ensino da História da África e da contribuição da/o negra/o dentro dos currículos da educação básica. Lei que é um instrumento de disputa ideológica, que tem expressões dentro e fora do contexto escolar. As lutas diversas por cotas para negros no ensino superior mostram que a particularidade do combate ao racismo via educação toma uma centralidade dentre as táticas adotadas pelo movimento.

Desde a criação dos primeiros cursos superiores, a produção de conhecimento e socialização do mesmo dentro das Universidades Públicas sempre se deu na perspectiva da consolidação de quadros técnicos e políticos para dirigir o país, compostos majoritariamente por setores da elite.

O Curso Médico de Cirurgia na Bahia criado em 1808, coincidentemente o ano da transmigração da Família Real para o Brasil, é um exemplo dessa articulação dos interesses da elite para com a produção de conhecimento no país. Já em 1827 ocorre também a criação dos primeiros cursos jurídicos, possibilitando a formação de novos quadros políticos para ocupar os cargos jurídicos e institucionais necessários ao desenvolvimento do país na perspectiva da elite (NISHIMURA, 2014).

Acessar a Universidade até 1997 era exceção em se tratando de povo negro. De acordo com dados do MEC menos de 3% da população preta e parda, entre 18 e 24 anos, cursavam ou haviam concluído o ensino superior. As Ações Afirmativas começam a ser reivindicadas pelo movimento negro, tendo na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) a primeira universidade a implementar a política junto seguido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Até a aprovação da Lei de Cotas em 2012, já havia 39 das 56 universidades federais com alguma política de cotas, mostrando a força da mobilização dos movimentos negros organizados nas diferentes regiões do Brasil.

Ao mesmo tempo em que há a expansão da escolarização e obrigatoriedade do ensino básico para a população jovem; em que há expansão e popularização via ações afirmativas dentro das Instituições Públicas de Ensino Superior, há por outro lado um processo de precarização da educação pública principalmente pelos sucessivos cortes no orçamento. No final do ano de 2016, mesmo com processos de ocupação em universidades no Brasil inteiro, vimos a aprovação da PEC 55. Uma das políticas de ajuste fiscal pautada pela gestão de Michel Temer no governo federal que aprofunda a crise educacional: evasão escolar, baixo rendimento, parcelamento do salário dos professores, atrasos no repasse das verbas de autonomia, não pagamento do Piso Salarial Nacional<sup>17</sup>, dentre outras consequências, que impactam direto a formação e a permanência da massa negra que ingressa por essas políticas nos espaços formais de educação.

---

<sup>17</sup> Referência salarial para o magistério que, de acordo com a Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação (CNTE), deveria estar no valor de R\$ 2.298,80, o piso.

## **ALGUNS APONTAMENTOS...**

Necessariamente o local que o Brasil ocupa na divisão internacional do trabalho enquanto economia basicamente agro-minério-exportadora, tendo nas commodities o maior percentual de contribuição de seu PIB, nos aponta para a compreensão das questões referentes a gênero, raça/etnia, sexualidade enquanto condicionante de classe. Não é coincidência e nem exceção a ‘grupos distintos’ o nível de exploração que demanda uma economia dependente. O Brasil não é um país rico, pelo contrário, a economia é frágil no setor produtivo e extremamente dependente da economia mundial. Nesse sentido, as políticas adotadas pelos movimentos de luta contra as opressões e pela inclusão nos espaços de poder e de distribuição de renda são insuficientes se não estiverem articulados com um projeto de desenvolvimento da nação.

Em momentos de crise do sistema há um período de recrudescimento do que existe de mais reacionário no que tange aos direitos humanos. Questionam-se as demandas de direitos erguidas por mulheres, negras/os e pela população LGBT. Como na Alemanha nazista, setores da elite buscam saídas econômicas que restringem liberdades, submetem a níveis extremos de exploração, chegando até mesmo ao extermínio de pessoas. No caso brasileiro, pelas opressões serem estruturais e estruturantes, mesmo vivendo em uma democracia essa realidade já é imposta à classe trabalhadora. De forma paulatina e sistematizada, pela fragmentação pós – moderna que existe as lutas, não entendemos que os ataques são na totalidade da classe.

A conjuntura política nos aponta o aprofundamento da retirada de direitos de toda a classe trabalhadora, com uma face especialmente perversa quando se trata das mulheres, negras/os e LGBTs da classe. Vemos focos de resistência e luta, como a Greve Internacional de Mulheres chamada no 8 de março deste 2017. A organização e a unidade dos setores que se colocam em luta aparecem como necessárias ao enfrentamento dos ataques que sofremos e sofreremos.

## **REFERÊNCIAS**

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2012.

BRASIL. Lei 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**, com vigência de 10 anos. Aprovado em 25 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)

BRASIL. Lei 8.069/1993. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Aprovado em 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm)

BRASIL. Lei 9.394/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Aprovada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

Clavatta, Maria. **Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea**. Síntese do texto discutido com os participantes do Seminário Nacional de Formação – MST, 2005.

Dias, Hertz da Conceição. Teoria Marxista e Ideologia da Negritude. **Revista Universidade e Sociedade ANDES – SN**, Brasília, v.20, n. 46, p. 8-17, 2010.

Engels, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução: Leandro Konder. São Paulo: Editora Expressão Popular, 3ª edição 2012.

Engels, Friedrich. Marx, Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 1ª Edição, 2009

Gorender, Jacob. **A Escravidão Reabilitada**. São Paulo: Expressão Popular, 3ª edição, 2016

Grupo Gay da Bahia. **Relatório anual 2016: Quem a homotransfobia matou hoje**. Salvador, 2017.

Hirata, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?**. Tradução: Wanda Caldeira Brant. São Paulo Editora Boitempo, 1ª edição, 2002.

Iasi, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2ª edição. São Paulo: Editora Expressão Popular, , 2011.

Junqueira, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

Mészáros, Istvan. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

Moura, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.



NISHIMURA, Shin Pinto. A precarização do trabalho docente como necessidade do capital. **Revista Universidade e Sociedade**, n. 53, p. 48-59. ANDES-SN. Brasília, 2014.

OKITA, Hiro. **Homossexualidade**: da opressão à libertação. São Paulo: Editora Sundermann, 2007.

OLIVEIRA, Natalia Braga de. **Proibir debate é ter partido**: gênero e educação em direitos humanos. Blog Junho, 2016. Disponível em: < <http://blogjunho.com.br/proibir-o-debate-e-ter-partido-genero-e-educacao-em-direitos-humanos/> >. Acesso em: 20/07/2017

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PORTO ALEGRE. Lei 11.858/2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação de Porto Alegre**. Aprovado em 25 de junho de 2015. Disponível em: <[http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu\\_doc/2015\\_pme.pdf](http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/2015_pme.pdf)> Acesso em: 20/07/2017

REED, Evelyn. **Sexo contra sexo ou classe contra classe**. Editora Instituto José Luis e Rosa São Paulo: Sundermann, 2ª edição, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Lei 14.705/2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul**. Aprovado em 25 de junho de 2015. Disponível em: [http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid\\_Tipo=TEXTTO&Hid\\_TodasNormas=62157&hTexto=&Hid\\_IDNorma=62157](http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTTO&Hid_TodasNormas=62157&hTexto=&Hid_IDNorma=62157)

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher no sociedade de classes** - mito e realidade. São Paulo: Editora Expressão Popular, 3ª edição, 2013.

SILVA, Janaina Barbosa da. **Como as crianças e adolescentes expressam opressões relativas a gênero e sexualidade em oficinas extensionistas na Grande Cruzeiro em Porto Alegre**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.



# **O CUIDADO A USUÁRIO DE ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS E O DEBATE DAS INTERNAÇÕES COMPULSÓRIAS**

Luiz Alberto dos Santos Ferreira

## **INICIANDO A CONVERSA**

Estamos vivendo, desde o final do século XX, um processo de acirramento de controle sobre alguns determinantes da saúde da população. A natalidade, a longevidade, a mortalidade, as enfermidades entre outros fenômenos próprios de uma população passaram a integrar tanto os objetos de estudo de investigações no campo da saúde, como se tornaram alvos das políticas públicas de saúde em boa parte do mundo e em especial no Brasil.

Serviços de saúde mental os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) são substitutivos dos antigos manicômios, que povoavam o imaginário dos que estavam de fora como lugar de contenção da loucura. Estes serviços estão cada vez mais próximos da comunidade, exigem uma nova forma de organização do cuidado, pois contam com vários núcleos profissionais: médicos psiquiatras, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, psicólogos, professores de educação física, etc. Estes mesmos profissionais, além de atuarem diretamente com os usuários dos serviços, também recebem estudantes de graduação e das diferentes modalidades de formação em serviço como as residências multiprofissionais em saúde.

Todos estes trabalhadores em saúde acima listados passam a conviver, juntamente com os usuários dos serviços<sup>1</sup>, com toda uma nova gramática: linha de cuidado, projetos terapêuticos singulares, apoio matricial, referência e contra referência, medicamentos de última geração e oficinas terapêuticas oriundas das produções do campo da saúde coletiva.

Esta nova gramática acaba gerando uma nova posição dos usuários de saúde mental na sociedade contemporânea. Para Peter Pál Pélbart (1989), antes a loucura era vista como o lugar da desrazão, demarcado por imagens de homens e mulheres fumando sozinhos, caminhando a esmo, catatônicos, abandonados à própria sorte. Mais recentemente, a forma de lidar com os usuários de saúde mental vem passando por um processo de desinstitucionalização, que vê o louco como um indivíduo alvo do investimento de tecnologias de cuidado voltadas para a ativação da subjetividade, o envolvimento da família, a geração de renda, circulação pela cidade e acesso aos bens públicos disponíveis.

Assim, apesar de toda essa produção crítica sobre práticas manicomiais de cuidado a saúde mental, atualmente a temática das internações compulsórias tem trazido à tona o debate sobre a eficácia das mudanças ocorridas com o movimento da Reforma Psiquiátrica brasileira, com diversas ações que vão à contramão dessas mudanças.

Dito isso, gostaria de trazer a tona a discussão de que forma tem se dado as novas formas de cuidado em saúde, as quais os sujeitos usuários dos serviços de saúde mental, principalmente os usuários de drogas, estão sendo submetidos, as internações compulsórias, muito presente na mídia, e os novos dilemas que essas práticas trazem consigo. Além de discutir de que forma os a comunidade tem sido convocada a debater esta forma de cuidado forma de cuidado, uma vez que muitos integram equipes de saúde mental Brasil a fora.

## **PERCURSOS METODOLÓGICOS**

Este texto é parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado finalizada em 2013 e aprovada pelo comitê de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os colaboradores da pesquisa são trabalhadores de saúde mental de Centro de Atenção Psicossocial especializado no atendimento de usuários de álcool e outras drogas (CAPS AD),

---

<sup>1</sup> Antes da implementação do SUS, os usuários do sistema eram chamados de *pacientes*, termo que remete a um sujeito que é unicamente passivo à intervenção. O termo *usuário* pressupõe um sujeito agente do seu processo de cuidado.

da região metropolitana de Porto Alegre, mesma modalidade de serviço onde trabalhei durante um ano.

Como método para produção dos dados utilizei o estudo de caso, que “é utilizado para o conhecimento de fenômenos individuais, grupais, organizacionais, políticos” (YIN, 2010, p. 24). Muito usado nas ciências sociais, educação, pesquisas em saúde e até mesmo na economia. Permite entender fenômenos sociais complexos, subjetivos e concretos, individuais, de pequenos grupos e organizações, de desempenho escolar, de relações internacionais, entre outros (YIN, 2010).

Como ferramentas de pesquisa utilizei entrevistas e observações. As entrevistas foram realizadas com base em roteiro elaborado previamente, com questões abertas, permitindo ao entrevistado maior liberdade de expressão e maior flexibilidade para responder as questões da pesquisa. As entrevistas foram agendadas previamente e ocorreram em local reservado e no local de trabalho dos entrevistados.

O conteúdo das entrevistas foi gravado por meio digital (gravador ou MP3 recorder), foram transcritas as respostas e ideias apresentadas, sem nenhuma alteração, utilizando o programa Word for Windows. As entrevistas transcritas serão guardadas por cinco anos, com posterior destruição do material após degravação, conforme recomendação da Lei 9610/98 dos Direitos Autorais (BRASIL, 1998).

Para os procedimentos de análises dos dados produzidos nos inspiramos na Análise de Implicação, originalmente utilizada como ferramenta nas Análises Institucionais, utilizadas em muitas pesquisas em serviços de saúde mental. Esta pesquisa convém destacar, não estará calcada em um modelo clássico desse tipo de análise. Porém, ao buscar fundamentar a metodologia de acordo com o problema de pesquisa que movimenta este artigo, pude perceber que a Análise de Implicação dialoga fortemente com a maioria dos autores que utilizo no aporte teórico do trabalho.

A Análise de Implicação tem como principais articuladores os sociólogos George Lapassade e René Lourau, e também influenciada pelas formulações de filósofos da diferença como Nietzsche, Foucault e Deleuze. Esse tipo de análise busca avançar para além da dicotomização teoria/prática e sujeito/objeto que geralmente leva à neutralização da ação do pesquisador. A ideia que movimenta o trabalho investigativo neste tipo de pesquisa está centrada na diminuição da distância entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa, superando a pretensa neutralidade científica na busca de informações, na construção do saber,

na busca desafiadora da compreensão da multiplicidade e complexidade das realidades sociais, históricas e políticas, não cabendo em categorias pré-formuladas (PAULON, 2005).

## **A TEMÁTICA AD E SUAS RELAÇÕES QUESTÕES ATUAIS**

A relação da humanidade com as substâncias que alteram a consciência ou as drogas vem de muito tempo, desde ervas, raízes, utilizadas para rituais e curas, que vem das primeiras formas de organizações sociais até hoje. As grandes navegações dos séculos XVI e XVII, por exemplo, iam à busca de pimenta, canela, noz moscada e açúcar, as especiarias eram as drogas daquela época (CARNEIRO, 2005).

As drogas ou substâncias que alteram a consciência estão presentes no cotidiano da população, sendo lícitas ou ilícitas, na saúde e no tratamento de patologias, no esporte com os constantes casos de doping que potencializam performances, no lazer, álcool/tabaco e as sintéticas estimulantes muito utilizadas em encontros e festas atualmente. Por mais que tentemos negar a utilização de drogas, estas fazem parte do cotidiano das pessoas, sejam elas prejudiciais ou não.

A temática de álcool e drogas transita por campos distintos que geram debates de caráter moral, sanitário, religioso, com as mais diversas formulações. Aqui vou me ater a fazer um debate pautado nas formulações do campo teórico da saúde coletiva.

Atualmente as diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral dos Usuários de Álcool e outras Drogas (BRASIL, 2004), e entre elas temos a política de Redução de Danos<sup>2</sup>, que vem como uma proposta recente de olhar a temática, que leva em consideração o desejo e autonomia do sujeito em relação à gestão do seu uso, buscando estratégias para que o uso de drogas seja o menos prejudicial possível.

Na realidade do CAPS AD, percebe-se que a grande parte dos usuários acolhidos no serviço estão relacionados às drogas lícitas. Por outro lado, os usuários de crack, droga que

---

<sup>2</sup> Em julho de 2010 em Porto Alegre no Congresso Internacional do Crack e Outras Drogas, Domiciano Siqueira e Rose Teresinha da Rocha Mayer sistematizaram um conceito de Redução de Danos que é referência para trabalhadores da área e no campo da saúde coletiva. Na perspectiva destes autores Redução de Danos não estabelece a diminuição do consumo como condição de acesso ou exige abstinência a priori, mas o protagonismo da pessoa que usa drogas. Fundamenta-se nos Direitos Humanos e considera o exercício da liberdade, e os modos de viver e trabalhar, a saúde como produção e determinação social, convergindo com a posição ética e compreensiva da saúde coletiva. Implica num repertório de cuidado integral e intersetorial, na perspectiva de rede, inclui um conjunto de estratégias singulares e coletivas voltadas as pessoas que usam, abusam ou dependem de drogas e sua rede social e afetiva. Dirige-se à identificação e minimização de fatores de riscos sociais, econômicos e de saúde, bem como à potencialização dos fatores de pertença, cidadania e defesa da vida.

tem apelo midiático, são alvos da maioria dos investimentos públicos e privados, na formulação de políticas e tecnologias de cuidado das mais diversas. Eles habitam os centros das grandes cidades, estão visíveis à grande maioria da população, muitas vezes em locais de grande especulação imobiliária. Assim configurando-se em uma população carente de políticas públicas efetivas e não só um problema de saúde. Muitos usuários de crack já sofrem com os problemas sociais mesmo sem o uso da droga, ela por vezes funciona de “válvula de escape” para seus problemas auxiliando-os a suportar a sua condição de vida.

Sendo assim, se por um lado às drogas podem funcionar como válvula de escape para os usuários, elas também são vistas como um problema de saúde a ser enfrentado pelo poder público. A forma de enfrentamento varia de acordo com as concepções de saúde que circulam em cada território. Muitos estados brasileiros estão discutindo a internação compulsória a estes usuários já prevista na lei da Reforma Psiquiátrica (10.216/2001) já prevê em seu artigo 4º “a internação, em qualquer de suas modalidades, só será indicada quando os recursos extra-hospitalares se mostrarem insuficientes” (BRASIL, 2001), e também em três situações que são: 1ª internação voluntária: aquela que se dá com o consentimento do usuário; 2ª - internação involuntária: aquela que se dá sem o consentimento do usuário e a pedido de terceiro; e em 3ª - internação compulsória: aquela determinada pela Justiça, todos com laudo médico e avaliação da equipe de saúde mental.

O grande nó é que nas câmaras municipais, assembleias legislativas estaduais, e congresso nacional tem tramitado o projeto de lei, de modo a desconsiderarem os critérios acima expostos, realizando a internação compulsória mesmo sem avaliação prévia e desconsiderando os recursos existentes no território e as possibilidades que podem ser construídas anteriores a internação involuntária. Assim, esses grupos de usuários vêm sendo obrigados a se submeterem a internações contra a sua vontade, em instituições denominadas comunidades terapêuticas, as popularmente chamadas de “fazendas”. Assim revivendo um modelo combatido historicamente pelos movimentos sociais da saúde mental e saúde coletiva: o modelo manicomial, com a privação na liberdade e a clausura dos sujeitos ditos “indesejáveis socialmente”. Como Marx (2011) já nos alertava quando dizia que os fracassos da história quando reaparecem, eles vem trajados de farsas. Estas instituições que se propõe a tratar as pessoas com problemas em relação ao abuso de álcool e drogas tem na sua maior parte caráter religioso, onde a doutrina religiosa é imposta, além de acontecerem diversas violações dos direitos humanos como humilhações e trabalhos forçados, portanto, não são serviços de saúde

Essas ações acabam tendo um caráter muito mais de limpeza das cidades, retirada das cidades dos “sujeitos indesejáveis”, do que ações em saúde, possível de pensar em tempos de megaeventos esportivos como Copa do Mundo e Olimpíadas, quando este debate estava muito mais evidente. Além de fortalecer a compra de serviços privados de saúde mental pelo SUS, uma vez que a maioria dos usuários dessa modalidade de cuidado tem sido conduzidos a clínicas e comunidades terapêuticas, locais privados, que visam o lucro, e não fortalecendo da rede pública de atenção a saúde mental, o que seria um cuidado mais efetivo e teria um caráter sanitário e não privatista, visaria o cuidado em saúde e não interesses privados.

Os usuários de drogas fazem parte de um grupo considerado como os novos anormais, os anormais do desejo como bem coloca Emerson Merhy (2012), pois historicamente os anormais foram os leprosos, posteriormente os loucos (FOUCAULT, 1978), agora temos os sujeitos desejantes, por drogas (especialmente crack), os desejantes por comida (obesos/gordos), os ditos sedentários, são os malditos da atualidade "os novos anormais".

No contexto em que a pesquisa foi realizada, as internações compulsórias não são uma realidade, mas os trabalhadores colaboradores da pesquisa acreditam que de acordo com os critérios previstos em lei ela pode vir a ser usada como um recurso terapêutico, mas é vista como o último deles, depois de esgotadas todas as possibilidades. Acreditam que as internações compulsórias que vem sendo discutidas, da forma que estão sendo colocadas, desacreditam o trabalho das equipes de saúde mental, e uma afronta a construção histórica da Reforma Psiquiátrica brasileira.

Como coloca os entrevistados sobre as internações compulsórias: “Aqui não tem muito, é muito restrito ainda. Eu não vivi ainda no caps.” (ELIS, 28.01.2013)

Já os entrevistados Alinis e Fred colocam que já vivenciaram essa experiência e dizem:

Agente tenta várias coisas antes da internação compulsória, tenta vínculo, agente tenta atendimento domiciliar, agente tenta visita, agente vincula com a família, é uma condição digamos assim, é quando não se tem mais o que fazer, quando a pessoa realmente está em risco e colocando outras pessoas em risco. Eu estava atendendo um paciente que ele acreditava que tinha sido sequestrado por extra-terrestres, e ele tava com essa questão que deus não existia, que estava castigando ele, e que os ETs tinham abduzido a família dele e aquelas pessoas não eram a família dele, mais antes tentamos vincular ele, já tinha ido lá na casa dele, a mãe dele começou atendimento aqui, e agente pensou que teríamos que sim, que fazer uma internação involuntária. Aí agente fez. E agora ele teve alta, eu conversei com a mãe dele, e vou ter uma reunião com ele e com a família, visitei ele na



internação, agente fez o vínculo, ele saiu da crise aguda, está mais consciente, não que na crise não se tenha consciência, mas ele não conseguia enxergar que ele não estava bem, e ele vai vir ao caps, vamos tentar continuar o tratamento. (ALANIS 01.02.2013)

Acho que pegando todo um histórico da saúde mental e a luta anti-manicomial em 2008, 2009 com o advento do “crack” acabava pregando o uso de serviços privados para o cuidado de pessoas que fazem o uso prejudicial de crack, e isso teve uma influência política muito forte, quando digo política não só nas relações sociais, mas também no uso da questão de gestão e governo, e questão de campanhas como o crack nem pensar, muito para poder reaver um poder manicomial, que tava se perdendo, que tava diminuindo, que a questão do uso e do abuso estava relacionado a outros tipos de questões de saúde mental, de psicoses, adoecimentos como depressão, e agora eu vejo uma nova etapa, umas forçagens nesse sentido e um retrocesso, que seria uma etapa judicial, pensando em um cuidado que seria para todos, eu não sou contra a internação, mas uma internação compulsória sem uma avaliação, sem outras medidas tomadas antes, sem tu perceberes que uma internação para esse sujeito seria um diferencial, pensei em outras coisas que ele pudesse fazer, eu acho que essa forçagem é uma dificuldade da sociedade de absorver o que é marginalizado, hoje em dia o marginalizado é o crack, e os usuários. (FRED 28.01.2013)

Com a fala dos entrevistados podemos constatar que não se trata de apenas ser contra e não aceitar o tipo de cuidados que pode representar a internação compulsória, mas sim da forma que ela é feita e trabalhada com o usuário e as pessoas de suas relações. Que ela pode ser um recurso terapêutico somada com outras ações de caráter intersetoriais (saúde, educação, assistência social entre outras), e não existe a necessidade de novos dispositivos legais uma vez que ela já prevista me lei e praticada quando existe necessidade pelas equipes de saúde mental.

## **CONCLUSÕES PRELIMINARES**

Com o que foi discutido nesses escritos, gostaria de problematizar como está sendo feito o debate das internações compulsórias nos serviços de saúde mental, e os riscos de retrocessos históricos e os possíveis precedentes históricos aos novos anormais, e posteriormente corremos o risco de termos internações compulsórias também, para os obesos/gordos, para os sedentários, e seu tratamento seria exercício físico, e a tarefa dos

trabalhadores de educação física na saúde é curar esses novos anormais, tomando o lugar que historicamente foi da medicina, por exemplo.

Por isso gostaria de levar a tona o debate de como estamos compondo o trabalho nas equipes dos espaços dos CAPS, sobre o perigo que vejo no retorno de algumas dessas práticas de controle e totalizantes. Para que possamos compor o trabalho em equipe nos CAPS como produtores de vida, significados outros que não da vigilância e captura de existências. Que possamos produzir encontros prazerosos e potentes, que dialoguem com o cotidiano, com as culturas locais onde nos propomos a atuar. Que possamos construir práticas em saúde voltadas aos princípios e diretrizes do SUS e contribuam para seu avanço e fortalecimento, e para além disso, que sirva de alavanca para a autonomia, saúde e liberdade dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. SVS/CN-DST/AIDS. **A Política do Ministério da Saúde para Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas/Ministério da Saúde**. 2.ed. rev. ampl.. Brasília 2004. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/politica\\_de\\_ad.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/politica_de_ad.pdf)>. Acesso em: 13/03/2013.

\_\_\_\_\_, **Lei Federal nº 9.610/98**.

Disponível

em:<[http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar\\_texto.cfm?idtxt=35306](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar_texto.cfm?idtxt=35306)>Acesso em: 24/03/2012.

\_\_\_\_\_, **Lei Federal nº 10.216/01**

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10216.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10216.htm)>Acesso em 24/03/2012.

CARNEIRO, Henrique. Transformações do significado da palavra “droga”: das especiarias coloniais ao proibicionismo contemporâneo. In: **Álcool e drogas na história do Brasil**. Org.: Renato Pinto Venâncio e Henrique Carneiro. São Paulo: Alameda; Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2005.

FRAGA, Alex Branco. **Exercício da Informação: Governo dos Corpos no Mercado da Vida Ativa**. Campinas: Autores Associados, 2006.

GASTALDO, Édson Luis. Interações sociais no espaço público: um estudo etnográfico em praças e parques. In; Org. Fraga, Alex Branco, Mazo, Janice Zarpellon, Stigger, Marco Paulo, Goeller, Silvana Vilodre. **Políticas de lazer e saúde em espaços urbanos**. 1ª ed. Porto Alegre: Gênese, 2009.Série Esporte, Lazer e Saúde.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=IJz-L16E6LQC&oi=fnd&pg=PA7&dq=O+18+brum%C3%A1rio+de+Lu%C3%ADs+Bonaparte+de+Karl+Mar&ots=7O4cB7LzA2&sig=yCZn9mnxD7lS5U5Fma7vZjE3\\_GY#v=onepage&q=O%2018%20brum%C3%A1rio%20de%20Lu%C3%ADs%20Bonaparte%20de%20Karl%20Mar&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=IJz-L16E6LQC&oi=fnd&pg=PA7&dq=O+18+brum%C3%A1rio+de+Lu%C3%ADs+Bonaparte+de+Karl+Mar&ots=7O4cB7LzA2&sig=yCZn9mnxD7lS5U5Fma7vZjE3_GY#v=onepage&q=O%2018%20brum%C3%A1rio%20de%20Lu%C3%ADs%20Bonaparte%20de%20Karl%20Mar&f=false)>. Acesso em: 05/06/2017.

MERHY, Emerson Elias. **Anormais do desejo: os novos não-humanos? Os sinais que vêm da vida cotidiana e da rua**. 2012. Disponível em: <[www.circonteudo.com.br/](http://www.circonteudo.com.br/)> Acesso em: 11 de jun. de 2012.

PAULON, Simone Mainiere. **A análise de implicação como ferramenta na pesquisa intervenção**. *Psicologia & Sociedade*, set-dez 2005, vol. 17, n. 3, p. 18-25. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 04 de setembro 2012.

PÉLBART, Peter Pál. **Da clausura do fora ao fora da clausura: Loucura e desrazão**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell; Revisão técnica Cláudio Damascena. 4ª edição. Porto Alegre: Pokman, 2010.



## **TRÊS MULHERES E SEUS DIÁLOGOS COM OS RELIGIOSOS DE MATRIZ AFRICANA, HAITIANOS E INDÍGENAS NA LOMBA DO PINHEIRO/ RS**

Eliane Almeida de Souza  
Cenira Pinheiro Almeida  
Pâmela Marconatto Marques  
Roseli da rosa Pereira  
Adílio Almeida de Souza

Com o início da Revolução Industrial colocou-se em movimento um sistema de exploração do trabalho que promoveu exclusão social e opressão que evolui até os dias de hoje. Em seu âmago, esse sistema atualiza mecanismos de exploração colonial que suprimem a diversidade cultural em nome de uma suposta igualdade entre os humanos que se tem revelado, além de artificial, geradora, ela própria, de assimetrias e injustiças sociais.

Os segmentos sociais que ascenderam ao poder durante esse período deixaram à margem os demais, que passaram a ser afetados pelo violento sistema de domínio capitalista, reduzindo drasticamente o poder da mais valia onde foram explorados. No início da Revolução Industrial, os camponeses, proprietários de terras, estabeleceram um sistema social satisfatório, com harmonia e bem viver, lembrando que dentro de suas culturas locais e em suas vidas ocorriam as mais variadas expressões religiosas. Com a chegada de Jaime I (1603 – 1625) – da dinastia Stuart – tomaram algumas medidas que prepararam o cenário revolucionário inglês. Primeiramente, ele deu continuidade a Lei dos Cercamentos, pois de acordo com essa nova lei, as terras destinadas ao uso do campesinato foram confiscadas para

a criação de ovelhas utilizadas na produção de lã para a indústria têxtil inglesa. Esse processo de expulsão dos colonos de suas terras gerou a migração destes para as grandes cidades, e sub empregos em indústrias, ou levou à fome. Sem-terras passaram a residir em favelas urbanas onde o índice de criminalidade e sobrevivência se tornaram complexas. Esse ambiente criou um caldeirão social e grande parte deste povo subjugado pelo poder econômico empenhou-se em novas empreitadas colonizadoras. Em outras terras, compuseram o mosaico de conflitos de invasões de territórios, domínio de povos, saques das riquezas dos povos originários bem como a escravidão e a imposição religiosa aos mesmos.

Hoje, temos a História brasileira no currículo, contada ainda de forma distorcida, principalmente pela lente daqueles que se julgam “vencedores”, cujo período histórico e suas eventuais conseqüências no século XXI, temos um sistema econômico globalizado, reproduzidor das mais diversas formas de discriminações, racismos e preconceitos. É nesse cenário que construímos este artigo, atravessados pela diferença que ainda marca nossos lugares de fala no mundo, ancorado na história de três mulheres comprometidas para com as questões dos Direitos Humanos vivendo na cidade de Porto Alegre/RS. Destas, duas são mãe e filha. São mulheres negras residentes no bairro da Lomba do Pinheiro há mais de quatro décadas que se construíram nesse processo como referências comunitárias e atuam como líderes de seus terreiros, exercendo o cargo de Ialorixás (mães de santo). A terceira componente é uma mulher branca, descendente de pai negro, pesquisadora de temas relacionados às comunidades negras latino-americanas em especial a haitiana, com a qual reencontrou-se no Brasil, no bairro em questão, por meio de imigrantes haitianos que ali estabeleceram-se.

### **A PRIMEIRA MULHER NEGRA: IALORIXÁ CENIRA DE XANGÔ**

Ela foi registrada no interior do Estado Rio Grande do Sul, no município de Camaquã no ano de 1948, sabendo que sua mãe veio com seus irmãos pequenos de Ilhéus no estado da Bahia. Com dezessete anos ela foi a convite de sua irmã mais velha, para trabalhar em casas de famílias na Capital, sofrendo muito em mãos alheias. Após muito trabalho, hoje ela se constitui uma mulher de estrutura grande, forte e de firme caráter. Constituiu família e influenciou a vinda de três irmãos na década de sessenta, formaram neste espaço um quilombo urbano. Teve dois filhos e atualmente dois netos.

Seu sorriso encanta a quem dela se aproxima e desde muito cedo trabalhou como empregada doméstica, depois retomou seus estudos e migrou para a área da saúde, participou de vários movimentos na luta por direitos na área da saúde e da educação. Hoje ela está aposentada. Seu exemplo de vida a constitui numa trilha de amor e dor, pois muitas foram as situações de preconceito discriminação que sofreu para criar seus dois filhos em conflitos entre seus familiares e seus patrões. Essa mulher encontrou na religiosidade de matriz africana, um espaço para a amenização de suas discriminações e dores, e um trampolim para o amor incondicional ao próximo.

Após seus trinta anos de luta nessa comunidade, ela fundou um clube de Mães, dirigiu uma associação no interior do Estado (Município de Tapes), fundou uma Ong (IAFRA-Instituto África-América) com sua filha e outros ativistas de Direitos Humanos. Foi referência na luta pelo asfaltamento de sua rua, indo desde as reuniões até os mais ativos movimentos para que tal obra fosse possível.

Atualmente, ela exercendo o poder sacerdotal de Ialorixá, nessa comunidade. Também atua no Conselho de Saúde da Lomba, e em outros espaços comunitários como a horta da parada 12 e da parada 26, transmitindo saberes tradicionais e acompanhando as atividades que são realizadas em grupo. Por isso identificamos essa a mulher como parte importante desse artigo, por ser a mantenedora do conhecimento tradicional, e o elo de ligação entre os demais personagens, a partir de seus diálogos com os saberes cuja transmissão de conhecimentos tem se dado em espaços não formais. A partir de sua força, ela afirma: “Para quem tem fé, até um copo de água é remédio”.

## **A SEGUNDA MULHER NEGRA: A QUE ANDA PELOS MUNDOS**

A filha dessa Ialorixá é a segunda mulher dessa história. Ela se chama Eliane Almeida de Souza e nasceu no ano de 1970, ou seja, é aquela que caminha pelo mundo em busca de novos conhecimentos, levando em sua bagagem, a ancestralidade, cultura e religiosidade, e através destes se relaciona com o mundo ao seu redor. Seguiu os passos de sua mãe onde a partir das discriminações por ambas vividas no cotidiano escolar, aprenderam a superar os desafios e se colocarem juntas em quase todos os momentos de lutas e conquistas de sua comunidade. Encontra-se comprometida em dar apoio ao segmento da religiosidade de matriz africana onde se constituiu também como uma Ialorixá ao lado de seu marido administram o

seu próprio terreiro. Quando está fora desse espaço, realiza formações e atividades com grupos e segmentos sociais.

Até o momento, Eliane foi a primeira da geração de sua família e dessa comunidade a concluir o Curso de Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Educação. A arte, o artesanato e os espaços das formações com os professores tem sido o que lhe move no Brasil e pelo mundo. Na Lomba do Pinheiro há aproximadamente seis anos atrás, concorreu à Conselheira tutelar dessa região. No momento, desenvolve com seu esposo (descendente de indígena) e uma rede de amigos, um projeto nessa região direcionado para as comunidades (negras e indígenas), e em especial, para com as crianças da Lomba. Recentemente organizaram uma horta urbana num espaço de integração intercultural onde realizam formações para os docentes, discentes e comunidades do estado sobre educação em espaços não formais e como acessar uma alimentação alternativa através das PANCS (plantas alimentícias não convencionais).

Portanto, essa gaúcha em busca de espaços onde possa socializar conhecimentos milenares sobre a religiosidade de matriz africana e as PANCS, já esteve na Argentina, Venezuela e Portugal, tendo artigos que dialogam com as políticas públicas também publicados nos EUA e no México.

### **A TERCEIRA MULHER: A ARTICULADORA**

A terceira mulher dessa história chama-se Pâmela Marconatto Marques. Ela tem 32 anos e nasceu no interior do estado, na pequena cidade de São Pedro do Sul. Filha de mãe deficiente física, médica e conhecedora de saberes tradicionais recebidos de sua avó benzedeira, e de pai negro com forte atuação sindical, ela formou-se em Direito e em Ciências Sociais, auxiliando a formalização de inúmeras cooperativas populares em sua região. Em 2008 esteve no Haiti enquanto atuava como pesquisadora vinculada ao IDRC (International Development Research Centre), e dedicou a esse país sua dissertação no mestrado em Educação, quando estudou os movimentos sociais haitianos, em especial o estudantil e o papel da Universidade Pública haitiana na luta contra o autoritarismo e pelo bem viver. Nessas andanças, Pâmela conheceu missionárias brasileiras da teologia da libertação que, uma vez no Haiti, sensibilizadas pela importância do vodu na vida comunitária, tornaram-se, elas próprias, praticantes. Conheceu mulheres que lideraram empreendimentos comunitários com vistas à emancipação de outras mulheres, como a historiadora e ativista Suzy Castor,



incansável na construção de alternativas fora da lógica capitalista e estatal para as comunidades haitianas.

É uma mulher de estatura pequena, porém de uma força tamanha, que, entre suas bandeiras de luta, tem a promoção de educação para e na diversidade, com foco em educação anti-racista e anti-colonial. Atualmente, concluiu seu doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dedicado à produção de intelectuais haitianos. Seguiu, nesses anos do doutorado, trabalhando como articuladora entre essas culturas e os diálogos com as duas primeiras mulheres sobre as formações que tem ocorrido no espaço da Lomba do Pinheiro, principalmente com as PANCs.

## **O ESPAÇO DE DIÁLOGOS DESSAS TRÊS MULHERES: PORTO ALEGRE/LOMBA DO PINHEIRO**

O espaço de atuação dessas três mulheres dá-se no Estado do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre que é considerada uma das cidades mais arborizadas do Brasil, que teve como berço de projetos sociais, o Fórum Social Mundial e o Orçamento Participativo.

Porto Alegre é banhada pelas águas do rio Guaíba, cuja ancestralidade étnica, remonta o período em que as comunidades indígenas de predominância Guarani deixaram vestígios por todo solo da região metropolitana e demais cidades ao redor, através das evidências arqueológicas nas quais podemos constatar a partir dos relatos da ancestralidade e historicidade viva na oralidade dos remanescentes indígenas presentes nesta cidade hoje em oito aldeias divididas entre os Guaranis, kaingangs e os Charruas.

A partir da década de 1960 até 2013, o bairro Lomba do Pinheiro passa por um intenso processo de reestruturação espacial, onde diariamente novos loteamentos e prédios são erguidos ocupando os espaços arborizados nesse bairro que há um tempo abarca estas transformações de mudanças significativas, alterando sua característica de predominantemente rural para urbano.

Com essa nova geográfica, o bairro também passou a ser constituído por uma representatividade significativa de casas de religiosidade de matriz africana. Também passou a acolher muitos haitianos sem esquecer que ao longo de sua via principal, conta com as três principais etnias indígenas.

Esses são alguns dos principais motivos de significado ímpar nas vidas dessas mulheres cujas histórias são atravessadas por discriminações, invisibilidades e contradições étnicas,

pois elas são a prova viva das experiências de seu crescimento, ou seja, este bairro é como se fosse um espelhamento que ora as reflete como aguerridas, ora como reféns de conflitos e violências sociais que as deixam indefesas.

Diante de tantas contradições e adversidades, essas passaram a realização de um trabalho em rede que as tem jogado para a vida e o fortalecimento que acontece em coletividade, categoria essa fundamental em suas práticas religiosas e nos diálogos para com os indígenas e os haitianos.

De acordo com a Ialorixá Cenira de Xangô, este lugar foi o que ela aprendeu a amar porque fora colhida para constituir família e trazer os seus irmãos do interior (que passaram por uma tragédia familiar no início da década de sessenta). Portanto, é ela que nos conta histórias de que quando chegou nesse bairro não havia luz, telefone, pouquíssimos ônibus e a água era de poço. Algumas mulheres lavavam suas roupas numa bica, que ficava há mais de quinhentos metros de distância da sua casa e lá, conversavam sobre suas vidas, sonhos, objetivos e ali já se estava a presença de um grande conhecimento, cujas práxis se dava a partir das trocas de seus saberes e nesses movimentos de rede, a Ialorixá Cenira acolheu em sua casa nove haitianos, e no momento esta rede alcança mais de trinta e agora, sabemos que em todo este bairro o número passa de duzentos.

Lembrando que a concentração desse bairro é de maioria negra, e por termos uma das comunidades indígenas presente no espaço de matriz africana trocando saberes, receitas e ritos, é que nos debruçamos para a elaboração de uma práxis educativa sobre uma alimentação alternativa que deriva desses segmentos (indígenas, quilombolas e religioso), na qual veremos mais adiante, que tem se expandido para outros espaços tais como universidades, escolas, autarquias, instituições, ONGs, enfim.

Nesse trabalho na Lomba, temos por principal objetivo, socializar essas culturas a partir de suas especificidades apontando as diretrizes, ou seja, lugares de referências que possam apoiar uma caminhada coletiva na utilização de plantas, ervas, frutas, flores e essências afro-indígenas a partir de uma metodologia que prima pela ética intercultural. Portanto, nos socorremos das reflexões e referências apresentadas em fontes tradicionais e nos diálogos com os técnicos, professores e pesquisadores dessa cientificidade alimentar para propagarmos esses conhecimentos tradicionais reconhecidos e legitimados pelos que vivem nessa e em outras comunidades, estados e quiçá países.

## DIALOGANDO COM OS AUTORES QUE CONTRIBUEM NA PRÁXIS DOS PROJETOS DA LOMBA

De acordo com Pâmela Marconatto Marques, Spivak apontou duas condições básicas no processo emancipatório (de fala como saída da subalternidade): falar e ser ouvido. Mesmo o discurso mais inflamado perderia sentido sem alguém para escutá-lo. Mas tampouco bastaria a presença desse ouvinte e sua disposição para ouvir se o lugar de enunciação daquele que fala estiver deslegitimado de antemão, ou seja: se aquele que ouve assumir uma posição assimétrica em relação àquele que fala, negando-lhe horizontalidade e, assim, possibilidade de diálogo, convergência e aprendizado mútuo que vimos presente nos terreiros que cultuam a religiosidade de matriz africana, onde ousamos comparar a opressão histórica vivenciada nesses espaços, com a opressão que pesava sobre as mulheres indianas – mais especificamente das viúvas sati e a expectativa de que “decidissem” suicidar-se (ou não) à pira dos maridos falecidos, Spivak assume o “não” como resposta à questão-título de seu ensaio. Não podem falar os/as subalternos/as. Se falarem não serão ouvidos/ouvidas. Se ouvidos/ouvidas, não serão entendidos/entendidas em sua potência.

Ainda para Pâmela, a autora Rita Laura Segato, entrevistada em uma série de vídeos dedicados a pensar a obra de Spivak desde o Sul, responde de outro modo à questão. “Si, hablan, pero entre ellos”. Dessa forma, nos terreiros encontramos o interlocutor preferencial estaria dentro e não fora da comunidade. O desafio estaria em criar pontes para que falassem conosco. Para que falemos entre *nosotros*.

Nesse contexto, mais do que “dar voz” a sujeitos oprimidos, a ação social que se realiza nesses espaços de formações deve somar com a construção dessa situação de fala-escuta fecunda, em que se ouve como quem reconhece no sujeito outro a expressão de um mundo possível, em que se fala como quem compartilha saberes. Saberes, esses, que emergem dos corpos dessas mulheres e de muitas outras, atravessados pela diferença étnica e social. Portanto, uma escuta capaz de colocar em perigo a própria vida, de dizer sim à possibilidade de desestabilizar modos de viver bem, de sentir e de fazer esse bem circular de forma coletiva nessa comunidade, mas também de se propagar em outros espaços de educação não formal, em busca de respeito principalmente pela cultura negra presente nessa pauta.

Colocar-se em risco, nesse sentido, levando a sério o pensamento nativo como propõe Viveiros de Castro (2002: 129), implicaria abandonar o propósito de “*explicar, interpretar, contextualizar, racionalizar esse pensamento*” e, em seu lugar “*utilizar, tirar suas*

*consequências, verificar os efeitos que ele pode produzir no nosso*". Pensar o pensamento nativo. E, então, "*tornar delirante aquela voz interior que é a voz do outro em nós*" (DERRIDA apud SPIVAK). Sem que isso implique nos tornarmos nativos, sem que nativos tenham de tornar-se antropólogos, sem que abandonemos a pesquisa social, ou subjuguemos sua importância até o limite em que ela deixa de ser necessária, mas tornando-nos "quase-outros" (*tout-autre* em oposição a um outro autoconsolidado) iminência a jamais se dar por completo. Esse espaço vazio entre uma palavra e outra, a dar-se na escrita, como efeito de superfície desse encontro, na práxis, faz do lugar da escrita do outro em si, um espaço onde essa relação possa emergir como potência, criando mais mundos e não menos.

Boaventura de Sousa Santos também nos ajuda a pensar uma ética *outra* a reger as relações entre cientistas sociais e seus interlocutores, que associamos sua contribuição com a prática dos ritos e mitos presentes nos terreiros, na qual esse autor fala da intolerância que há para com os subalternos no mundo, atacou como *indolente* uma certa lógica de negação da alteridade por meio de um processo que envolve exortização dos seus saberes - reputados à ignorância, a tradições localizadas (e não globais), ao "atraso" e/ou à alienação. Chamou tal atitude de "construção da inexistência" do outro, processo ativo, centrado na negação de sua legitimidade para falar/ser ouvido/ter seus saberes levados em conta.

Assim, identificamos que a religiosidade de matriz africana segue submetida à produção de silenciamentos e invisibilizações, ou seja, às engrenagens de uma maquinaria voltada à afirmação de um padrão hegemônico de ser/viver/conhecer/agir no mundo, iniciado com o processo de colonização que se seguiu à conquista da América. Nesse sentido:

A criação da alteridade colonial como espaço vazio, desprovido de conhecimentos e pronto a ser preenchido pelo saber e cultura do Ocidente foi o contraponto colonial de transportar a sabedoria e a civilização para povos supostamente vivendo nas trevas da ignorância. Assim, conferiu-se consistência a todo o sistema colonial, transformando a alteridade em objetos naturais, sobre quem urgia agir para os "introduzir" na história e no desenvolvimento. (CHAKRABARTY, 2008, p.383).

Esse processo defendido como "modernizador" encontrou seu apogeu no capitalismo industrial e no desenvolvimento científico e cultural que se expandia a partir de um centro (Europa e América do Norte) em direção a uma periferia (restante do mundo). A esses polos, que cruzam espacialidades e hegemonia, Boaventura de Sousa Santos chamou *Norte e Sul*.

Enquanto o *Norte* ter-se-ia consolidado no imaginário social como produtor de conhecimento, narrativas, saberes e fazeres universais, válidos e legítimos, prontos, portanto,

a serem disseminados, copiados e reproduzidos, construiu-se ativamente uma imagem do Sul enquanto consumidor desses saberes, espaço vazio a ser preenchido por eles, lugar arcaico a ser “inserido” em um caminho de desenvolvimento e progresso pautado pela sombra do Norte, que não apenas já o percorrera, mas ocupa, hoje, sua dianteira, construindo o presente e determinando o futuro (que, com disciplina, poderia ser alcançado pelo Sul atrasado).

Essa geografia de hegemonias e subalternidades pautada na lógica colonial foi complexizada no contexto pós 2ª Guerra Mundial, com a criação da Organização das Nações Unidas e, com ela, uma agenda de desenvolvimento a ser seguida pelos países do “3º mundo” que exigia indicadores, relatórios, diagnósticos e, no limite, intervenções diretas (MERRY:2011). Nas palavras de Mignolo (2007, p.293):

Desenvolvimento tornou-se um termo na retórica da modernidade para esconder a reorganização da lógica da colonialidade: as novas formas de controle e exploração do setor do mundo rotulado como Terceiro Mundo e países subdesenvolvidos. A matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados. Ser subdesenvolvido não é como ser um indígena das Américas? Ou um negro da África?

Um dos resultados dessa corrida pela “medição do mundo” foi a sistematização de uma listagem daqueles que seriam seus 50 países mais pobres, inicialmente chamada “lista de países inviáveis” ou “fracassados”, recentemente alterada para “países menos avançados”, talvez no afã de mantê-los “engajados na corrida pelo desenvolvimento”. Uma das conseqüências mais expressivas do ônus de figurar nessa listagem de países é o fato de que, uma vez ali, a soberania nacional fica “relativizada”, dando ensejo a todo tipo de intervenção internacional “terapêutica”. Essa postura aparece perfeitamente descrita nas palavras de Stuart Hall:

A metodologia de comparação implícita e o tipo de narrativa macrossociológica que a legitima faz com que tudo que é diverso no resto do mundo seja decodificado como um “ainda não”, uma falta a ser compensada por meio da intervenção social cabível (HALL, 2003, p.78)

Assim, entendemos que o Sul conta com uma periferia profundamente subalternizada e silenciada, localizada, em sua maioria, no continente africano, com alguns representantes no Oriente Médio e apenas um caso nas Américas. Ao olharmos esse cenário imbuído da crítica de Spivak, provavelmente constataremos que esses países “menos avançados” perderam seu “lugar de enunciação”, deslegitimado pelo suposto “fracasso” na execução de um projeto de

cuja definição sequer participaram. Não parece coincidência o fato de os habitantes desses contextos associados ao atraso serem não brancos e, em sua grande maioria, negros. Realidade essa presente nos espaços de culto à religiosidade de matriz africana no Brasil e na vida dos haitianos e indígenas que residem nessa comunidade.

Entendemos essa reorganização a partir da historiadora moçambicana Maria Paula Meneses, uma sobreposição que encontramos nos terreiros dessa comunidade:

A localização histórica do negro conceptualmente desenvolvida como momento anterior (e inferior) à modernidade ocidental, autojustifica a inevitabilidade da vantagem da cultura europeia, moderna e potencialmente universal. A atribuição de um lugar de especificidade à realidade africana transformou-se no artifício ideológico que tem justificado não só a invenção do mundo indígena como local, como também a naturalização da **não contemporaneidade** de África com o tempo do Ocidente moderno. África transformou-se num espaço de diferença ontológica, onde a tradição se assumiu como referencial de uma sociedade considerada fora da história. (MENESES,2012, p78)

A contribuição de Meneses sobre a perda implicada no silenciamento dialoga com os saberes e práticas de Boaventura de Sousa Santos (2000) como “desperdício de suas experiências” como produtores de alternativas na construção de uma “vida boa” aptas a serem compartilhadas e traduzidas entre os povos do Sul.

Diante dessas contribuições, na comunidade da Lomba encontramos o trabalho em *co-labor*, como vem sendo chamado nos contextos latino-americanos em que vem sendo desenvolvido, ingressa nesse cenário como possibilidade emergente de uma maneira *outra* de fazer pesquisa. Surge como quebra seguida de reorganização de nosso fazer científico, interpelando nossas mais elementares ferramentas, como o tradicional projeto de pesquisa, seus elementos e as temporalidades em que se enclausura.

Nossa proposta metodológica vai ao encontro de um projeto de descolonização acadêmica que pressupõe admitir a diversidade de experiências levadas a cabo no mundo, fora do cânone científico e sem depender dele, e que resultam de saberes legítimos que seguem regendo a vida daqueles que pesquisamos ao alvedrio de nossa razão indolente, que costuma buscar na realidade social apenas o que lhe falta (SANTOS, 2007).

Boaventura de Sousa Santos (2006) afirma algo semelhante ao mencionar a “ignorância como ponto de chegada”, uma vez que admiti-la é essencial para uma postura de abertura e aprendizagem com o outro.

Rita Laura Segato admite que, diferente do que afirma Spivak em “Pode o Subalterno falar?” – de que não, eles não podem – não somente podem como o fazem, mas entre eles<sup>1</sup>. Assim, não se trata de “salvá-los da alienação em que se encontram”, mas de criar as condições de possibilidade para que falem conosco e não somente entre eles. Esse movimento não me parece possível de ser empreendido apenas estando entre eles (como o observador total de Garfinkel), mas necessita de uma postura *outra* onde os sentidos – sobretudo a audição - sejam elevados a um novo patamar.

A autora fala dessa *suspensão das certezas* que de acordo com a proposta de Strathern<sup>2</sup> comunicam-lhe uma experiência entre os M'biáGuaraní, comunidade indígena em Itapuã, na grande Porto Alegre/RS, onde o Cacique Vherá Poty explicou ao público visitante, composto de alunos e funcionários da UFRGS, as distintas raízes de alma que poderiam ter os seres humanos (a partir de seu nome que significa trovão) quando esses acenavam suas cabeças, assentindo. Ao perceber esse movimento, Vherá suspendeu sua fala e dirigiu-se a eles nos seguintes termos: *“Parem de dizer que entenderam. Estamos falando de algo difícil, profundo, que não pode ser entendido assim tão rápido. Escutem uma vez e pensarão que entenderam. Escutem outra e verão que há um elemento fora do lugar. Escutem uma terceira e perceberão que há mais coisas que não se encaixam. Na quarta vez verão que não haviam entendido nada. Talvez na quinta possam começar de novo”*. Essa experiência entre os M'biá guarani<sup>3</sup>, de modo mais potente que qualquer teoria, ensinou-os a uma desconfiança em relação à rapidez com que se produz ideias-certezas durante as pesquisas e a importância da atitude com que “escutamos falar”, presentes nos terreiros religiosos também de matriz africana.

Outra dimensão dos silêncios é a investigação que se pretende cuidadosa é aquela que se impõe entre os sujeitos investigados, enquanto grupo e que também se processa assimetricamente. A antropóloga boliviana Sílvia Riveira Cusicanqui admite essa dimensão como uma das limitações da investigação-ação participativa (IAP) à medida que, ainda que determinado pesquisador se proponha a ouvir um grupo subalterno, geralmente ouve determinados indivíduos em detrimento de outros, reproduzindo (e mesmo reforçando)

---

<sup>1</sup> A fala de Segato integra uma série de entrevistas realizadas pela antropóloga Verônica Gago (Universidad Nacional de San Martín) por ocasião do aniversário da obra de Spivak e está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=SdYN0yx5Q2Y>

<sup>2</sup> A suspensão das certezas também aparece em Latour e Stengers como potente caminho metodológico.

<sup>3</sup> Para a leitura de um trabalho científico cuidadoso, que se faz na busca de um outro tempo e lugar para a escrita e no desafio da interculturalidade, sugiro BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grandes do Sul, Porto Alegre.

relações de poder assimétricas em seu interior. Isso ganha ainda mais peso se levarmos em conta que a IAP pretende-se pesquisa em colaboração com pretensão descolonizadora, ou seja: capaz de produzir empoderamentos, deslocamentos, rotas de fuga de relações de poder opressoras no interior dos grupos estudados.

No caso dos sujeitos desse artigo – os religiosos de matriz africana e os haitianos - esse cuidado com a dimensão da escuta torna-se ainda mais valioso ao assumir como hipótese que o modo como empreendemos estudos sobre a pobreza pressupõe-na como “espaço vazio” de sentidos e saberes, pronto a ser preenchido pela razão hegemônica. Os sujeitos (vistos como bloco homogêneo de negros-pobres) situam-se justamente nesse lugar desapropriado, deslegitimado, vazio, *interditado para a fala*. Nesse sentido, somente avançamos se ousarmos compreendê-los fora do paradigma da incompletude. Avançamos mais se ousarmos ir além do *hilemorfismo* denunciado por José Carlos dos Anjos (2014) como processo pelo qual o pensamento subalterno é reduzido à matéria a ser ajustada no formato de nossas armaduras teóricas hegemônicas. Esse processo, apesar de muitas vezes emergir de pesquisas que se querem críticas e engajadas, mantém inalteradas as fórmulas hegemônicas de produção de conhecimento, já que o conhecimento subalterno segue restrito à matéria, deixando de produzir seus efeitos enquanto forma. Também esse movimento sinaliza a busca de uma metodologia cuidadosa com a qual se dialoga com esses sujeitos desprovidos historicamente de seus direitos.

Ademais da contribuição metodológica nesse artigo nos chama a refletir sobre as questões postas onde aparece como novidade, sobre o entendimento das autoras, ao trabalhar com esses segmentos, "los Dolores Del pasado" das mulheres envolvidas em seus espaços de atuação social cuja *afetividade como uma experiência social significativa* que pode emergir da situação de diálogos e, que ao fazer, mobiliza os envolvidos, evidenciando que essa práxis está atravessada pela afetividade, pelo encontro que se dá em campo e que pede à escrita científica que ouse e experimente ao comunicar a ética e a estética desse atravessamento<sup>4</sup> a partir das histórias de cada uma presente nos espaços religiosos e na cultura haitiana.

---

<sup>4</sup>Com efeito, a ideia do pesquisador neutro, assim como a insistência, tanto a leiga quanto a acadêmica, em perceber a paixão como algo alheio, senão oposto à razão e ao fazer científico tornam-se problema. Rousseau, em seu “Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens”, já sugeria que “*não é possível conceber porque aquele que não tivesse desejo ou medo se daria ao trabalho de pensar*”. Daí a percepção de que sem paixão (temores e desejos), a pesquisa corre o risco de transformar-se num relatório *desencarnado*, que nada aposta ou experimenta.



Ainda sobre essas possibilidades de diálogos coletivos, Boaventura de Sousa Santos vem propondo pensarmos em uma “participação observada”<sup>5</sup> – como contraponto à observação participante – que consiste no registro das impressões que emergem ao “estar junto” desses atores, cientes de que algo simétrico ao que realizamos em relação a eles se dá em relação a nós, sujeitos dentro ou fora daquele espaço, cuja presença coloca em cheque o desenrolar cotidiano da vida e faz emergir tensões e reorganizações nos fazeres e discursos.

Nossa visão nesse sentido tem nos levado a encontrar, perscrutar, vigiar, penetrar no menor dos seres e no mais longínquo dos astros, em busca de ressignificação de teorias e práticas a partir do cuidado. A leitura e a literatura, como expressão máxima do ideal iluminista europeu também podem ser realizados de outras maneiras, afeitas à decolonialidade.

Sobre o desafio de “Desocidentada”, Maria Inês de Almeida convoca a um retorno simbólico ao Sul, a uma literatura - que se faz com letra - emergente, de autoria coletiva, por meio da qual os indígenas, "cantores da floresta" ingressam no mundo impresso e, através dele, estabelecem uma relação poética, afetiva e política com seus interlocutores não indígenas. Partimos do respeito à essa cultura de outro segmento social, para reafirmarmos a importância da escrita como um ato de amor à terra, experiência poética, gesto radical que eleva o ser humano e o conduz a um melhor encontro consigo, com a natureza que irradia em direção aos outros:

A grande diferença entre a escrita "ocidental" e a escrita dos índios é que, para estes, o corpo da escrita, o corpo nosso, e o corpo da terra, se integram, multiplicadamente. (ALMEIDA, 2009)

Lemos diante desses segmentos sociais, o desafio de escrever como inscrever-se no corpo da terra e de todos os seres que a habitam. "O efeito da existência dos corpos, incluindo os espíritos, é também, curiosamente, o que chamaremos de escrita." (Almeida, 2009), onde sua proposta é atravessada por sua experiência em terra indígena, cuja textualidade está repleta de existentes não reais (que vivem fora da dimensão histórica dada e inscrevem seu aparecimento na virtualidade), havendo aí, um espaço para o sonho, a magia, o mistério, o sagrado, o mito:

---

<sup>5</sup> Boaventura fez uso desse termo interessante durante a Summer School Epistemologias do Sul, de que participei em Junho de 2014, em Curia/Portugal.

O terreno das letras importa não somente pelo que diz uma escrita alfabética, mas porque interessa aos índios uma dimensão não-alfabética, onde a letra assume a multidimensionalidade de uma dança e, assim, pode iniciar uma relação. Por isso a literatura indígena é a palavra dos mais velhos (que já escreviam ao falar), é a palavra de cura, de afeto. (ALMEIDA, 2009)

Os impactos da chegada dos haitianos no Brasil, geraram diversos questionamentos carregados de preconceitos e subjetividades cujos jargões foram nas seguintes direções: “Porque o governo autorizou sua vinda para o País se já temos tantos negros aqui?”, “Se o País tem uma das maiores cotas de imigrantes no mundo, porque trazer mais neste período de dificuldade econômica?” “Que dívida temos com vocês, que vieram tirar o emprego dos nossos brasileiros?” Entre outros.

Por outro lado, aqueles que mostraram maior compreensão e entendimento em relação à situação dos imigrantes, e para com as questões étnico raciais de modo geral, fizeram diversos questionamentos a partir de outra lógica: “Se os imigrantes italianos e alemães que aqui chegaram receberam lotes de terra e incentivos fiscais para iniciarem seus empreendimentos e iniciarem nova vida em nosso País, quando vocês receberão esta parcela do Governo?”; “Por questões culturais e na continuidade de sua permanência, pulverizá-los em nosso território não seria etnocídio?”; “Se anterior a chegada de vocês a vinda dos negros foi um processo de escravidão, qual é o auxílio que o governo brasileiro vai garantir ao seu retorno caso não desejem permanecer?”

Quanto às Comunidades Tradicionais, além dos religiosos de matriz africana, também temos os brasileiros natos, que se estabeleceram através de lutas político-sociais na cidade de Porto Alegre e Bairro Lomba do Pinheiro. Eles residem na extensão da Av. João de Oliveira Remião, na parada 21, 24 e 32 as aldeias Kaingang, Charrua e Guarani.

Igrejas, Clubes, Sindicatos e redes de solidariedade foram organizadas para o atendimento dos imigrantes, que chegavam, porém ainda incipiente para dar conta de tamanha demanda que até o momento tem crescido.

Em busca de um olhar específico para os sujeitos imigrantes Afrodescendentes, Brasileiros Natos (Indígenas) e demais residentes num dos maiores bairros da cidade de Porto Alegre, idealizamos nossa proposta de formação nessa comunidade local (majoritariamente negra), com os imigrantes haitianos, comunidades indígenas e religiosos, atendendo às necessidades básicas e correlacionadas com as questões de educação e saúde popular como bússola apontada para o bem viver intercultural.

Nosso objeto empírico encontra-se no campo da educação e da saúde popular. Ou seja, o uso da medicina tradicional como forma alternativa cujos movimentos de trocas de saberes tem se dado a partir da fitoterapia, plantas PANCs (Plantas Alimentícias Não Convencionais) e também dos cuidados para com a mãe terra. A práxis tem sido o plantio e produção de alimentos que não contenham substâncias tóxicas a partir do uso correto da fitoterapia tradicional, na busca do ser mais, ou seja, sujeitos vivendo em comunhão biológica em busca de um equilíbrio de alimentação mais saudável e uma vida do ser mais

Mesmo que nossa proposta venha na contramão de um mundo Globalizado dentro de um sistema capitalista que prima pela extensão do ter, em oposição ao ser, na qual deslegitima o ser heterogêneo com políticas macro que diluem o indivíduo dentro de uma sociedade que busca ao máximo a padronização desses em uma só cultura de consumo. Portanto, vislumbramos nossas ações a partir de parâmetros educacionais que aprendemos desde a tenra idade que iniciamos o processo de obedecer, aprender os conhecimentos previamente estabelecidos citando nossos direitos de produzir e comprar. Porém, esse sistema não nos ensinou a conviver solidariamente, ou a se preocupar com o próximo vindo ele de onde for e nessa lógica, desejamos socializar através de uma cartilha com os pontos referenciais de acolhida e atendimento da população religiosa, indígena e haitiana, como um documento a ser transcrito em três línguas: português, guarani e crioulo.

Para melhor ilustrar a que nos referimos, compartilhamos o seguinte relato: Certa vez um caminhão, ao passar por um viaduto, trancou sua carroceria na boca do túnel. O caminhão-guincho que chegou ao local não teve forças para remover o veículo. O congestionamento na estrada atingiu quilômetros. Na boca do túnel o agente de trânsito não sabia o que fazer e permaneceu dando ouvidos às pessoas mais preparadas e cultas que ali estavam. Um policial querendo dominar a situação disse, “prendam o motorista ele causou este transtorno!”. O agente perguntou de que serviria esta providencia. Um engenheiro disse: “é só explodir a boca do túnel e retirar o veículo!”. O agente disse que as pessoas poderiam se ferir, ou os entulhos caírem na entrada do túnel, e então poderia piorar a situação. Um serralheiro disse: “é só cortar com uma maquina a carroceria do caminhão e se retira o veículo!”. Durante horas tentando resolver a situação o agente decidiu dar ouvidos a um borracheiro, humilde, sujo de graxa e sem dentes que estava desde o inicio atento a tudo em busca de solução. Ao ouvi-lo, este perguntou por que não esvaziar os pneus do veículo e dar marcha ré, pois seria o modo mais rápido e seguro!

A partir dessa experiência, reveladora da vida e dos saberes da periferia, observamos o quanto se tem a ganhar quando mais conhecimento ingressa no mundo, vencidas as barreiras do preconceito. Pois quando a economia formal quebra (bancos e indústrias) a economia informal da periferia é que sustenta o mercado e os relatos dessas mulheres evidenciam que é chegada a hora dos conhecimentos tradicionais e culturais dos diversos povos se expandirem e serem legitimados pelas ciências ocidentais ditas “humanas”.

A partir das contribuições dos pensadores aqui acessados, vimos que é possível efetivarmos políticas de ações afirmativas nos espaços de terreiros e com outros povos nos propondo a apontarmos caminhos e práticas para o sistema educacional brasileiro, e em especial no campo da educação e saúde popular.

Portanto, visualizamos o espaço dos terreiros, sindicatos, associações, igrejas como espaços alternativos de educação cuja práxis provoca esta comunidade a assumir caminhos cuidadosos, porém seguros de serem construído, caminhos que exigem um (re) pensar a investigação científica como exercício ético, compartilhado, mas, sobretudo, afetivo (capaz de afetar e produzir afetos) tendo mais sentido quando a ação se converge em direção ao outro.

Na condição de pesquisadoras e mulheres negras avaliamos o conhecimento tradicional como uma potente ferramenta que deve ser apropriada por esta e outras comunidades neste Estado, porque na contramão desta intencionalidade estão os preconceitos e as discriminações. Portanto, estas aproximações na esfera das políticas públicas são necessárias na desconstituição de mitos, tabus e preconceitos referentes à população negra, indígena, pobre, imigrante, e demais segmentos presentes na esfera social.

Esse trabalho coletivo tem colhido frutos importantes ao longo de sua caminhada, entre eles a participação de representantes da ONG IAFRA (Instituto África e América) integrada por todas as pesquisadoras aqui citadas, em revista nacional, pela menção em capa de revista local; organização de encontros, Seminários de formações, palestras, entrevistas e outros eventos que vem impactando as comunidades negra e não negras. Portanto, socializar parte dessa práxis nesse livro, é como uma devolutiva dessas três e muitas outras mulheres que se colocam no caminho da vida e de mais mundos: disponibilizando-se a trabalhar com a educação em diferentes espaços, mas principalmente em rede. Portanto, para nós é um privilégio o convite à escrita e a socialização de nossas experiências na condição de mulheres negras, Ialorixás e pesquisadoras, cujas vidas potentes se entrelaçam com a práxis que vem sendo realizada na UFRGS pela professora Laura Fonseca, que ao nos provocar para esses diálogos, fez o que Freire fazia ao dialogar com os trabalhadores, lhes oportunizando o direito

de dizerem a sua palavra. Assim, dissemos a nossa a partir das nossas práxis educativas em diferentes espaços. Axé!

## REFERÊNCIAS:

Almeida, Maria Inês. **Desocidentada**: experiência literária em terra indígena. UFMG, 2009

Aubry, Andrés. "Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales". En: Baronnet, B. M. Mora y R. Stahler (coord.). **Luchas "muy otras"**. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. México: CIESAS, UNACH, UAM., 2011, p. 59-78.

Bhabha, Homi. Signo tido como milagre. In: **O local da cultura**. Belo Horizonte. UFMG, 1998, p.150-174.

Chakrabarty, Dipesh. La historia subalterna como pensamiento político. In: Mezzadra, Sandro et alli. **Estudios Postcoloniales. Ensayos Fundamentales. Traficantes de Sueños**, Madrid, 2008.p 145-166;

Dos Anjos, José Carlos Gomes. **Contestação e Democracia na Perspectiva dos Subalternos**. Palestra ministrada durante a *Escola de Altos Estudos "Sociedade Civil, Democracia e Contestação"*, realizada em novembro de 2014 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS.

Garcia, Alejandro Cerda. "Diversidad epistemológica: descolonización y saberes emergentes". En: **En el juego de los espejos**. Multi, inter, transdisciplina e investigación cualitativa en salud. México: UAM-X., 2013, p. 103-120.

Ixtic, Angela; Berrio, Lina Rosa. "Saberes en diálogo: mujeres indígenas y académicas en la construcción del conocimiento" In: Leyva Solano, et. al **Conocimientos y prácticas políticas**: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado. Chiapas México DF, Lima y Ciudad de Guatemala: CIESAS, PDTG-USM, UNICACH, 2010.

Latour, Bruno. Segunda fonte de incerteza: a ação é assumida; Terceira fonte de incerteza: os objetos também agem. In: **Reagregando o social**. Salvador: Ed ufba, 2012; Bauru. Sao Paulo: Edusc. 2012, pp. 71-128.

Leyva, Xochitl y Speed, Shannon. "**Hacia la investigación descolonizada**: nuestra experiencia de co-labor" en Xochitl Leyva, Araceli Burguete y Shannon Speed (Coordinadoras) **Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina**. Hacia la investigación de colabor. México D.F., CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala, 2008.

Leyva, Xochitl. "¿Academia versus Activismo? Repensarnos desde y para la práctica-teóricopolítica" en X. Leyva et al. **Conocimientos y prácticas políticas**: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado. Chiapas, México D.F., Lima y Ciudad de Guatemala, CIESAS, PDTG-USM, UNICACH, 2010, pp. s/n

Memmi, Albert. "As duas respostas do colonizado", in **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador** (Pref. de J-P. Sartre). Rio de Janeiro: Civilização, 2007. 159-182;

Meneses, Maria Paula. Mundos locais, mundos globais: a diferença da história. in Cabecinha, Rosa; Cunha, Luís (orgs.), **Comunicação Intercultural. Perspectivas, dilemas e desafios**. Porto: Campo das Letras, 2008, 75-93;

\_\_\_\_\_. O 'Índigena' Africano e o 'Colono' Europeu: A Construção da Diferença por Processos Legais, **e-Cadernos do CES**, 7, 2010, 68-93;

\_\_\_\_\_. Outras vozes existem, outras histórias são possíveis. In GARCIA, Regina Leite (org.) **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis, RJ:DP et Alii, 2010.pg 247-265;

Merry, S. E. Measuring the world: indicators, human rights, and global governance. **CurrentAnthropology**,52, 2011 (suppl. 3): s83-s95;

Mignolo, Walter D. Desobediência epistémica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Revista Gragoatá**, n. 22, p. 11-41, 1º sem, 2007.

Mignolo, Walter D. **Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos**, Universidad Javeriana, Bogotá, 1996.

Mohanty, Chandra T. Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial, in Suárez Navaz, Lilian; Hernández, Aída (orgs.), **Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes**. Madrid: Cátedra, 2008.

Nahuelpan Moreno, Héctor y cols. "Introducción. Ta ññfijkexiparakizuameluwün". En: Ta ÑñfijkeXipaRakizuameluwün. **Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche**. País Mapuche: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, 2011, p. 1-21.

Paulo Freire. **¿Extensión o Comunicación?** La concientización en el medio rural. Ed. Siglo XXI, 1973.

Portugal, Pedro. "Condiciones para una verdadera descolonización" En: **Historia, coyuntura y descolonización**. Katarismo e indianismo en el proceso político del MAS en Bolivia. Bolivia: Fondo Editorial Pukara, 2010, p. 91-102.

Quijano, Aníbal. "Colonialidad del Poder y Clasificación Social" en Santiago Castro Gómez y Ramón Grossfogel. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémicas más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

Rivera Cusicanqui, Silvia. "El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia" en Temas Sociales, 11, pp. 49-75, 1990.

Salazar, C., J.M. Rodríguez y A. E. Sulcata. **Intelectuales aymaras y nuevas mayorías mestizas**. Una perspectiva post 1952. Bolivia: UMSA, 2012.

Santos, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência. In: **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Souza. "Hacia una sociología de las ausencias y de las emergencias" en Boaventura de Souza Santos, **Conocer desde el Sur**. Por una cultura política emancipatoria . Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales- UNMSM. Lima Perú, 2006.

Stengers, Isabelle. “¿Nomadas y sedentarios?”. In: **Nómadas (Col)**, núm. 10, Universidad Central Colombia, 1999.

Spivak, GayatriChakravorty. **Puede hablar el subalterno?** 1ª ed. Buenos Aires: El Cuenco de Plata, 2011.

Strathern, Marilyn. **Partial Connections**. Oxford: Altamira Press, 2004.

Walsh, Catherine. “¿**Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?** Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”. *Nómadas*. (26): 102-113, 2007.

### **LINKS ACESSADOS:**

<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080717171628AAou0YJ>

<https://www.change.org/p/minist%C3%A9rio-da-cultura-adotem-cotas-raciais-no-cnpc-e-garantam-a-presen%C3%A7a-das-culturas-afro-brasileiras-em-todos-os-colegiados/u/10954969>

[http://www.observapoa.com.br/default.php?p\\_secao=43](http://www.observapoa.com.br/default.php?p_secao=43)

<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/84951>

[http://populacao.net.br/populacao-lomba-do-pinheiro\\_porto-alegre\\_rs.html](http://populacao.net.br/populacao-lomba-do-pinheiro_porto-alegre_rs.html)

<http://portoalegremanalise.procempa.com.br/>

<http://www.consultasocio.com/q/sa/cenira-pinheiro-almeida>

[http://populacao.net.br/populacao-lomba-do-pinheiro\\_porto-alegre\\_rs.html](http://populacao.net.br/populacao-lomba-do-pinheiro_porto-alegre_rs.html)





# CONCEPÇÃO EDUCATIVA PRESENTE NA POLÍTICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL: O CASO DO SCFV<sup>81</sup>

Karine Santos

As políticas sociais, no Brasil, são uma invenção do século XX, fruto da mobilização dos movimentos sociais no contexto das lutas sociais que, buscou firmar uma concepção de responsabilidade do Estado e da sociedade em face da questão social. As políticas sociais buscam promover a minimização dos impactos das desigualdades em nosso país. A história da Política de Assistência Social no Brasil transita entre lutas e acomodações, tensionamentos e consensos sempre mantendo uma característica circunscrita ao alinhamento à hegemonia.

A política da assistência social foi instituída em 1993, através do Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS. Os marcos legais da assistência social estão regidos pela LOAS<sup>82</sup>, PNAS\2004<sup>83</sup> e NOB\SUAS<sup>84</sup>. Enquanto um direito social a Política de Assistência

---

<sup>81</sup> \* Este texto é parte dos estudos empreendidos no projeto de pesquisa por mim coordenado, intitulado *O que dizem que fazem e o que fazem de fato: um estudo dos efeitos das práticas educativas de ONGs*, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integra a equipe de trabalho a bolsista de Iniciação Científica, a estudante de Pedagogia Morghana Iantra Garavello Vasconcelos.

<sup>82</sup> A LOAS (1993) é resultado de um amplo movimento da sociedade civil organizada, de mobilização e de negociações que envolveram fóruns políticos, organizações assistenciais e representativas dos “usuários” dos serviços de assistência social, como idosos, portadores de deficiência, crianças e adolescentes, trabalhadores do setor, universidades, ONGs e outros setores comprometidos com os segmentos excluídos da sociedade (Yazbek, 1995, p. 13).

<sup>83</sup> Em 15 de outubro de 2004, foi aprovada a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), com a resolução n. 145/2004, buscando incorporar as demandas vindas da sociedade. A PNAS vai explicitar e tornar claras as diretrizes para a efetivação da assistência social como direito de cidadania e responsabilidade do estado, apoiado em um modelo de gestão compartilhada, pautada no pacto federativo, no qual são detalhadas as atribuições e competências dos três níveis de governo na provisão de atenção socioassistenciais (Couto *et al.*, 2010, p. 38).

<sup>84</sup> A Norma Operacional Básica do Sistema único de Assistência Social (NOB-SUAS) foi aprovada por meio da resolução n. 130 em julho de 2005. Pressupondo uma gestão compartilhada pelas três esferas do governo mais a

Social – PNAS foi fundada no princípio democrático do controle social e da descentralização política e administrativa tendo a família como estratégia de organização dos serviços. O Sistema Único de Assistência Social - SUAS, instituído em 2005, tem por função a gestão do conteúdo específico da Assistência Social no campo da proteção social brasileira. Abrange ações da assistência social em dois tipos de proteção, Proteção Social Básica, destinada à prevenção de riscos sociais e pessoais, por meio da oferta de programas, projetos, serviços e benefícios a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social e Proteção Social Especial, destinada a famílias e indivíduos que já se encontram em situação de risco e que tiveram seus direitos violados por ocorrência de abandono, maus-tratos, abuso sexual, uso de drogas, entre outros aspectos. O SUAS refere-se também à oferta de Benefícios Assistenciais, prestados a públicos específicos de forma articulada aos serviços, contribuindo para a superação de situações de vulnerabilidade.

Segundo a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, são beneficiários da política de assistência social, a família, os cidadãos e os grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco. A lei caracteriza os sujeitos pela perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; “identidades estigmatizadas em termos étnicos, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiência; exclusão pela pobreza e/ou no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e sujeitos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social” (Brasil, 2004, p. 33).

Tais características expressam a afirmativa de que a Política de Assistência Social é uma política de Estado que, segundo Yasbek (2008, p.20-21), constitui-se “como estratégia fundamental no combate à pobreza, à discriminação, às vulnerabilidades e à subalternidade econômica, cultural e política em que vive grande parte da população brasileira”. Tais dimensões da assistência social ampliam a noção de pobreza para além da carência de renda, quando referidos “aspectos subjetivos, relativos às condições de vida dos sujeitos, como a desvalorização social, a perda da identidade, falência de laços comunitários, sociais e familiares, em que a tônica do problema é dada pelo empobrecimento das relações sociais e das redes de solidariedade. De tal modo, a redação da Política de Assistência Social procura ampliar este sentido incluindo aspectos relacionais e de pertencimento, enfatizando um

---

sociedade civil, tem um papel efetivo na implementação da política. Está é a última instância de “reconhecimento da condição de parceiro da política pública de assistência social” entre estado e organizações sociais. Por meio do Vínculo SUAS, são criados um conjunto de resoluções, leis e decretos com o intuito de adequar as organizações sociais às exigências da política (Brasil, 2005).

avanço. Tais dimensões, segundo Teixeira (2010, p. 288), “ampliam o escopo da atuação da assistência social, que, junto com os benefícios materiais, oferecem uma rede de serviços para atender as necessidades familiares de forma preventiva e, nos casos de risco social ou violação de direitos, a assistência especializada”. Assim, o PNAS ao propor a divisão da Política de Assistência em proteção social básica<sup>85</sup>, além da especial<sup>86</sup>, ultrapassa o caráter compensatório do entendimento da proteção social promovida pela assistência social, que ocorre, via de regra, após a gravidade do risco instalado, sempre nas situações limites (Sposati, 2006). O caráter preventivo é de fato uma novidade, uma aposta que caracteriza um avanço circunstancial.

Na perspectiva da ação direta, institui espaços públicos municipais para a oferta de serviços, como o CRAS<sup>87</sup> e CREAS<sup>88</sup>, que, no caso da Proteção Social Básica, é a linha de frente no atendimento (ou porta de entrada, como mencionado nos documentos legais) direto ao seu público-alvo.

Um dos serviços da Proteção Social Básica do SUAS é o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Ofertado de forma complementar ao trabalho social com famílias, realizado por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI), a partir do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). De acordo com o caderno Perguntas Frequentes (Brasil, 2017) - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos: possui um caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Deve ser

---

<sup>85</sup> A Proteção Social Básica tem como objetivos prevenir situações de risco, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecer os vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social, decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras) (Brasil, 2005, p. 33).

<sup>86</sup> A proteção social especial é a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (BRASIL-PNAS, 2005, p.37).

<sup>87</sup> O Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social, sendo responsável pela organização e oferta dos serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios e DF (Brasil, 2015).

<sup>88</sup> O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) é a unidade pública estatal de abrangência municipal ou regional que tem como papel constituir-se em lócus de referência, nos territórios, da oferta de trabalho social especializado no SUAS a famílias e indivíduos em situação de risco pessoal ou social, por violação de direitos. Seu papel no SUAS define, igualmente, seu papel na rede de atendimento (Brasil, 2005, p. 34).

ofertado de modo a garantir as seguranças de acolhida e de convívio familiar e comunitário, além de estimular o desenvolvimento da autonomia dos usuários. Segundo a concepção definida pelo SUAS (BRASIL/NOB/SUAS, 2005), tais serviços destinam-se, como já citados, à população que vive em vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos - relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). É um serviço estratégico, pois atende a maior parte da população da Assistência Social.

Tendo em vista a descrição do SCFV e a definição dos grupos a que se destina, tornam-se inevitáveis as indagações que relacionam Assistência Social e Educação, afinal, compreende-se que o trabalho realizado nos espaços deste Serviço é, além de referente à proteção social, também, educativo. O argumento que defendemos é que a concepção educativa implícita na redação das orientações técnicas, cujo aspecto remete a expressão do exercício da cidadania, apresenta um caráter dialético complexo e muitas vezes contraditório, dada a característica compensatória na qual se origina. Nos dedicamos ao estudo dos documentos legais da Política de Assistência Social, especialmente do documento Perguntas Frequentes - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (Brasil, 2017). Os itens que segue apresentam: o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e seus pressupostos educativos; a intencionalidade educativa presente na redação do documento Perguntas Frequentes; a possível relação dos princípios educativos à concepção freiriana e, por último, endereçamentos a uma possível conclusão.

## **POLÍTICAS DE PROTEÇÃO – O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS**

Como parte de uma política que se quer proteção social, o SCFV é apresentado como preventivo e proativo, com tendência a defesa e confirmação de direitos cujo objetivo é o alcance de capacidades que somem às possibilidades de construção de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais as quais o sujeito vivencia.

Um avanço em relação à própria Lei Orgânica da Assistência Social (Brasil, 1993) diz respeito à população para qual o SCFV deve direcionar as suas ações. Outrora era definida por segmentos, conforme previsto no Art. 2º da LOAS, agora a definição se dá por indivíduos, grupos e famílias. Historicamente, o SCFV ocupou-se do segmento infância e adolescência ou

infância e juventude, compreendendo o segmento da juventude, neste caso, os sujeitos com idade até 18 anos. Dessa forma, um número significativo da população, hoje referenciada, não acessava ao serviço. De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº. 109/2009) o SCFV é realizado em grupos, organizado a partir de percursos, objetivando garantir aquisições progressivas aos seus participantes. Então, de acordo com o seu ciclo de vida, podem participar crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que vivam no território de abrangência da instituição. Os ciclos de vida são agrupados da seguinte forma: crianças de zero a 6 anos; crianças e de adolescentes de 7 a 14 anos; adolescentes/jovens de 15 a 17 anos; jovens de 18 a 29 anos, adultos e idosos. Prevê-se ainda a constituição de grupos na perspectiva intergeracional. De modo geral, o SCFV se redesenha para ampliar trocas culturais vivenciais, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária.

Metodologicamente, as orientações dos documentos oficiais indicam que as atividades do SCFV se caracterizam como situações de convivência para diálogos, fazeres e espaços capazes de promover: a) processos de valorização/reconhecimento que considere as questões e os problemas do outro como procedentes e legítimos; b) escuta, em uma dimensão criadora de ambiência – segurança, interesse, etc. – para o compartilhamento de experiências; c) produção coletiva: estratégia que estimule a construção de relações horizontais – de igualdade –, a realização compartilhada, a colaboração conjunta; d) exercício de escolhas, fomentando a responsabilidade e a reflexão sobre as motivações e interesses envolvidos no ato de escolher; e) tomada de decisão sobre a própria vida e de seu grupo, desenvolvendo a capacidade de responsabilizar-se, de negociar, de compor, de rever e de assumir uma escolha; f) diálogo para a resolução de conflitos e divergências, visando a favorecer o aprendizado e o exercício de um conjunto de habilidades e capacidades de compartilhamento e engajamento nos processos resolutivos ou restaurativos; g) reconhecimento e análise de limites e possibilidades das situações vividas, explorando variações de escolha, de interesse, de conduta, de atitude e de entendimento do outro; h) experiências de escolha e decisão coletivas: estratégia que cria e induz atitudes mais cooperativas a partir da análise da situação, explicitação de desejos, medos e interesses; negociação, composição, revisão de posicionamentos e capacidade de adiar realizações individuais; i) aprendizado e ensino de forma igualitária, permitindo construir, nas relações, lugares de autoridade para determinadas questões, desconstruindo a perspectiva de autoridade por hierarquias previamente definidas; j) reconhecimento e nomeação das emoções, assegurando domínio sobre os sentimentos e afetações, de modo a enfrentar situações que disparam sentimentos intensos e negativos em indivíduos ou grupos;

k) reconhecimento e admiração da diferença no sentido de analisar e problematizar as desigualdades e diversidades, oportunizando que características, condições e escolhas sejam tomados em sua raiz de diferença e não a partir de um juízo de valor hegemônico.

Outro aspecto fundamental do SCFV é o que estabelece os eixos que orientam a organização das ações. São três, a saber: 1) o da “convivência social” – que traduz a essência dos serviços de Proteção Social Básica e se volta ao fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. As ações e atividades inspiradas nesse eixo devem estimular o convívio social e familiar, aspectos relacionados ao sentimento de pertença, à formação da identidade, à construção de processos de sociabilidade, aos laços sociais, às relações de cidadania etc.; 2) o do “direito de ser” – que estimula o exercício de cada ciclo de vida, daquilo relativo ao tempo de cada um, de forma que as atividades do SCFV devem promover experiências que potencializem a vivência desses ciclos etários em toda a sua pluralidade; 3) o da “participação” – que tem como foco estimular, mediante a oferta de atividades planejadas, a participação dos cidadãos nas diversas esferas da vida pública, a começar pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, passando pela família, comunidade e escola, tendo em mente o seu desenvolvimento como sujeito de direitos.

Um último aspecto do SCFV que entendemos ser importante apontar são as chamadas “situações prioritárias”, conceituadas no documento orientador intitulado “Perguntas Frequentes” (versão de março de 2015). Esse documento se atualiza de forma permanente por tratar de questões que necessitam ser aprimoradas de forma contínua pois, acolhe, com frequência, as questões apresentadas por gestores e trabalhadores do SUAS que atuam em sua gestão e/ou execução. Embora o caráter da política seja universalista, há uma recomendação para que se priorize o ingresso, no SCFV, de pessoas que vivenciem determinadas situações como: isolamento; trabalho infantil; violência e/ou negligência; fora da escola ou com defasagem escolar; em acolhimento institucional; no cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto; egressos de medidas socioeducativas; abuso e/ou exploração sexual; com medidas de proteção; em situação de rua e vulnerabilidade no que diz respeito às pessoas com deficiência.

Em linhas gerais, o SCFV tem na natureza de sua existência, a constituição de espaços de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia do público atendido, a partir dos interesses, demandas e potencialidades de cada faixa etária. Tanto sua legislação, como as experiências de trabalho que conhecemos, sugerem que as intervenções devam ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção

social. O traçado metodológico, sugerido para o SCFV nas chamadas “orientações técnicas”, não deixa claro o que configura de fato um grupo de convivência, oportunizando um espaço para a criação, mas ao mesmo tempo deixando nas mãos de quem executa a tarefa, neste caso o orientador/educador, a definição conceitual do que seria essa prática educativa. Se levarmos em conta que tal decisão está nas mãos de quem “executa” o serviço estes, vale ressaltar, segundo as orientações legais, possuem formação básica em nível médio, sem necessariamente possuírem uma formação específica.

## **INTENCIONALIDADE QUE EDUCA**

Como característica principal, as políticas sociais, no Brasil, possuem caráter compensatório, apesar da orientação decorrente da Constituição Federal de 1988, da LOAS, do PNAS e do SUAS, proporem a superação da miséria com políticas estruturantes articuladas com processos de educação. Segundo Silva (2014), o conceito de compensação está associado à ideia de proteção social, que direciona as ações do Estado apenas e exclusivamente para a garantia da ordem jurídica protetora dos direitos de propriedade e a estabilidade social em geral.

Compensar é uma medida importante, mas sustenta determinada forma educativa da política e não representa uma mudança significativa na vida dos sujeitos que dela necessitam. Isso ocorre porque a política social atua no tratamento compensatório da questão social, focalizando o controle da miséria e dos miseráveis, assim como afirma Ivo (2004, p.60) “[...] o diagnóstico da erradicação da pobreza desvincula o sistema de proteção social, dos direitos sociais, passando a assistência a constituir um atributo individual para aqueles que ‘moralmente’ têm direitos ou potencialidade para se desenvolverem”.

Atualmente, no plano nacional da Política de Assistência Social, a previsão de ações educativas tem como princípios:

Respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade. Igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equivalência às populações urbanas e rurais (BRASIL, 2004, p. 6).

Dessa perspectiva, há claramente uma intencionalidade que defende uma certa coesão social. A esse respeito Ivo (2008) vai afirmar que, “o papel regulatório das relações sociais

está implícito na busca da coesão dos sistemas sociais, ocupando o centro das preocupações sociológicas, como a questão da integração e da adaptação social”. Neste sentido, o controle social é o que legitima as políticas de proteção social, uma vez que a lógica dessa engrenagem é regida pelo princípio da regulação. No entanto, com a adoção de um sistema de políticas sociais focalizadas, que exclui uma parte da sociedade e direciona, a partir de um conceito instrumental e operativo, à seleção dos mais pobres entre os pobres e à nomeação de quem tem direito em detrimento de quem não tem. Essa contradição, presente nas sociedades capitalistas, impregnou o modelo de administração pública em nosso país, construindo certa mercantilização da pobreza, deixando de traduzir o real significado do que seriam os direitos sociais universais.

Ainda que não esteja classificado como uma política compensatória, o SCFV traduz na intencionalidade de ser preventivo, traços que compensam os sujeitos que dele participam. Na forma de serviços, a intenção educativa vista desde fora parece estar articulada a objetivos que pretendem algum tipo de mudança, mas não chega a representar um impacto, pois são orientados por uma padronização no atendimento, desconsiderando as realidades múltiplas e atrelado a muitas condicionalidades. Essa compreensão da política que cria uma coerência em nível nacional, considerada como única, por se basear em diretrizes comuns e em metodologias similares, traduzem apenas os esforços compensatórios que dificultam a execução de princípios como a construção de autonomia, por exemplo.

## **A DIMENSÃO FREIRIANA PRESENTE NAS ORIENTAÇÕES DO SCFV**

O recorte de análise que aqui se empenha refere-se ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos. O SCFV tem por foco a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. Sugere que as intervenções devam ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Tomando a produção de Paulo Freire como referencial para interpretar as concepções educativas presentes no documento Perguntas Frequentes do SCFV, destacamos as expressões autonomia, participação e cidadania como conceitos chave presente nas orientações.

Assim como já mencionado, o SCFV traz em sua redação, especificamente,



intencionalidades no que se refere ao desenvolvimento da autonomia de seus usuários. Muito mais do que um sinônimo para emancipação e independência, aqui refletimos o conceito de autonomia carregado de sentidos, uma vez que, de acordo com possíveis interpretações freirianas, autonomia também faz (ou deveria fazer) parte de uma tomada de consciência, para o qual o indivíduo se coloca como protagonista de sua existência. Autonomia nas orientações está relacionado a dimensão do autoconhecimento que tem como objetivo contemplar a subjetividade do sujeito como forma de construção de referentes para tomada de consciência da importância do seu protagonismo e da participação social. No entanto, autonomia em Freire é um conceito mais amplo que vislumbra relações consigo mesmo, mas principalmente com o mundo, com a tomada de decisão e posição frente a realidade.

Autonomia aparece vinculado a protagonismo, quase que como um sinônimo. E na relação entre ambos a participação aparece como estratégica. Ao evidenciar que uma das concepções do SCFV é, justamente, a dimensão participativa, compreendemos esse processo de participação também como instrumento educativo. Segundo o Caderno Concepções de Convivência e Foro de Vínculos,

inserir a participação como um elemento no debate sobre fortalecimento de vínculos associa-se à ideia de ampliação de relações na perspectiva da vivência da cidadania, pressupõe compreender que a participação exige que condições sejam criadas para favorecê-la e essas condições tem relação com acesso a informação e com formação para participar (Brasil, 2014, p.22).

Segundo Muñoz (2004), não há improvisação na participação, assim como ela não pode ser aprendida de imediato. Há a necessidade de um reconhecimento mais profundo quanto ao lugar do outro e do seu próprio. Para Freire (1984) participar está relacionado com a tomada de decisão, com a participação do povo na vida política. No aspecto das orientações do SCFV, assim como para a Política de Assistência Social, participar é estratégico para o chamado controle social. No entanto, enquanto um processo educativo do qual não se tem muita informação a respeito de como disparar tais processos educativos, a participação pode se resumir apenas a presença nos espaços.

Conforme nos aponta Lemes (2017), para que esta participação seja emancipatória – e não apenas um discurso, é indispensável que haja a reflexão crítica, inclusive do próprio processo de participação: Contudo, a autonomia freiriana implica em capacidade de fazer escolhas e de criar as possibilidades para uma educação em que os, seres humanos, tenham o direito de rever, avaliar e construir, visto o reconhecimento do sujeito no processo cultural,

histórico e mutável.

Um dos reflexos deste processo de tomada de consciência crítica, é uma compreensão aprofundada no que se refere à coletivo: saber-se parte de um todo, enxergar a si (e ao seu semelhante) como pertencentes a um grupo, não por um recorte de zoneamento, mas sim de partilha de vivências e saberes, histórias de vida. Para quem está usuário do Serviço de Convivência, é impossível não atrelar sua participação individual à participação do outro, uma vez que ele, essencialmente, se constitui pela convivência.

Cidadania aparece com uma frequência importante. No entanto, cabe localizar de qual cidadania está-se referindo as orientações técnicas do SCFV. Temos, pelo menos, duas maneiras de analisar o uso da expressão ou a intencionalidade com a qual se remete à cidadania. Uma que tem histórico no discurso dos movimentos sociais que se vincula diretamente ao exercício de uma cidadania mais politizada em defesa a determinado projeto de sociedade e uma segunda, que tem relação com uma cidadania social que está vinculada estritamente ao usufruto do acesso aos direitos sociais. Segundo Marschall (1967, p. 64), a cidadania social se desenvolveu basicamente no século XX e diz respeito aos direitos e deveres que promovam um bem-estar mínimo da população, como acesso à educação, saúde, alimentação, lazer, enfim “levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade”.

No mesmo sentido, Gohn (2004) colabora dizendo que

a cidadania, nos anos 1990, foi incorporada nos discursos oficiais e ressignificada na direção próxima à ideia de participação civil, de exercício da civilidade, de responsabilidade social dos cidadãos como um todo, porque ela trata não apenas dos direitos, mas também de deveres, ela homogeneiza os atores. Estes deveres envolvem a tentativa de responsabilização dos cidadãos em arenas públicas, via parcerias nas políticas sociais governamentais.

Ainda assim, vale reconhecer que direitos e cidadania são conceitos contemporâneos que implicam promover as habilidades dos indivíduos e da coletividade em compreender, analisar, refletir e conscientizar-se sobre o mundo que os cerca, interagindo, tornando-se um agente e membro de grupo participativo e criativo e, portanto, gerando desenvolvimento pessoal e social.

Se, por um lado, a redação do Caderno de Perguntas Frequentes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (2017), possui elementos de cunho emancipatório, alinhados ao pensamento freiriano – conforme aqui apontados, por outro, podem se apresentar

limitados no âmbito da sua execução uma vez que tais sujeitos são compreendidos como usuários de um serviço. Se o SCFV, inserido na Política de Assistência Social se quer garantidor de direitos e não mais de assistencialismos a condição de cidadão nos parece mais adequada.

Em síntese, essas características traduzem os resultados do tratamento da questão social no Brasil. Uma vez que o SCFV se restringe a ser um atendimento à população. Desse modo, evidencia-se a contradição entre a perspectiva da transformação e da reprodução, tensionada entre os meios e os fins da própria Política de Assistência Social.

## **EM MODO DE ENDEREÇAMENTO**

É presente que a definição posta pelos documentos oficiais da Política de Assistência Social traduz uma intencionalidade que direciona a ideia de acesso a direitos vinculada apenas a determinados grupos sociais. Não há como negar que a dimensão compensatória de caráter emergencial é a tônica que alimenta os princípios dos programas e projetos que dela se originam. É fato, que as mudanças que orientam o conjunto das políticas sociais atualmente objetivam, por um lado, reduzir os efeitos adversos do ajuste estrutural; por isso mantém caráter compensatório e, por outro, não correspondem a uma mudança significativa na vida dos sujeitos “usuários” de seus serviços, garantido da manutenção do status quo.

Para compreender isso na perspectiva de análise dos documentos oficiais que orientam o SCFV destacamos alguns apontamentos: primeiro a discussão a respeito do conceito de vulnerabilidade social, que tem relação estreita com a compreensão de exclusão social que, no Brasil, está muito mais vinculada a uma questão de não acesso a bens materiais do que a bem-estar pessoal e social. Oliveira (apud YASBEK, 2008, p.19) diz que esta definição de vulnerabilidade estritamente econômica “é insuficiente e incompleta, mas deve ser a base material para o seu enquadramento mais amplo”. Santos e Lemes (2016, p.46) alertam para o uso da expressão vulnerabilidade social dizendo que a mesma “tem sido utilizada como jargão nas políticas públicas, contribuindo, no nosso entender, muito mais para “rotular” as pessoas que (con)vivem em condições difíceis de sobrevivência do que para caracterizá-las ou descrevê-las”. O que as autoras chamam a atenção é para a necessidade de descrever as condições nas quais as pessoas estão inseridas sem escamotear as particularidades da situação vulnerável na qual o sujeito se encontra. Martins (1997), ao dizer que não existe a exclusão social nos ajuda a refletir sobre a expressão vulnerabilidade social. Ambas vêm sendo usadas

em conjugação com outras tantas expressões que no conjunto não passam de palavras sem sentido, pois reproduzem apenas conceituações rotuladoras, para apenas responder a enquadramentos sociais. Segundo, o uso de expressões que remetem a mudança social espelhada em concepções que muito se assemelham aos pressupostos freirianos. A aposta em objetivos cuja intenção é estimular a formação de cidadãos conscientes, capazes de defender seus direitos, protagonistas e cidadãos ativos ultrapassa os limites da política pública. Trata-se de fazer uma aposta numa mudança social importante em que se expressam determinadas concepções de educação, mas, quando presente em objetivos da política pública cujas características já nomeamos como compensatórias e emergenciais, a mesma perde efeito, pois o *modus operandi* é o da regulação e não o do empoderamento. Terceiro, a realidade da execução do SCFV. A prestação de serviços é uma realidade e tem se constituído, especialmente no campo da assistência social, pela via do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). A aposta é que as organizações não governamentais (ONGs) ao executarem serviços da política, devem “desempenhar ações contundentes na promoção de direitos e de cidadania, ou seja, diante das mudanças ocorridas na sociedade global, as organizações devem garantir o acesso aos direitos sociais e a cidadania aos usuários” (MIRANDA, 2007, p. 5). A perspectiva da garantia de direitos é um argumento que tem como objetivo chamar as ONGs ao compromisso da execução da política. Essa exigência pretende, segundo Miranda (2007, p. 7) requerer que “as ONGs executem o serviço exercendo papel propositivo, técnico e político de forma a eliminar as ações assistemáticas e pontuais baseadas no assistencialismo, na ajuda caritativa e na filantropia, adquirida historicamente”. Além do mais, a partir do modelo de parceria estabelecida com as ONGs, segue a lógica da precarização e da flexibilização, visto que as verbas de repasse são escassas, refletindo nas condições mínimas de manutenção dos espaços e condicionadas a renovações contratuais ano a ano.

Seguindo essa linha de raciocínio, há que se confirmar que a parceria é o que alimenta o sistema, pois constitui-se como uma via simples, direta e não conflitiva. No entanto, a tendência em “parceirizar” com a sociedade civil como forma de “compartilhar” a responsabilidade pelo social não está em conformidade com o que está implícito na LOAS, que só o Estado pode garantir direitos.

Problematizando a ação da assistência social, Demo (2002) apresenta um ponto de vista taxativo quanto ao efeito dessa política sobre a população. Segundo o autor,

[...] a assistência mal posta pode ter efeito deseducativo típico, porque

‘educa para a submissão’, à medida que, em vez de reforçar o desafio da emancipação, solapa a competência política de se fazer sujeito capaz de história própria. Em vez de suportar o projeto da autonomia, pode mergulhar o pobre em dependência irreversível, confirmando nele a idéia perversa de que a opressão somente pode ser superada pelo próprio opressor. É preciso, pois, questionar aquela assistência que estiola ou mata a cidadania (Demo, 2002, p. 11)

O autor refere ainda que o que há de menos importante na assistência é a prestação de serviços, embora, sejam fundamentais. Mais decisivo deve ser o ato pedagógico implícito, voltado para a cidadania, tendo-se sempre em conta o caráter dialético complexo e contraditório deste desafio. Não há como negar que a operacionalização da política, ainda que demonstre avanços na concepção de sujeito, no aspecto da garantia de direitos deixa a desejar quando condiciona e responsabiliza um terceiro agente no processo. Assim, consideramos que as respostas a que consegue alcançar não ultrapassam microespaços isolados sem uma repercussão macrossocial. O impacto substantivo de suas ações converge para desviar o foco da garantia de direitos tornando o cidadão um mero usuário.

Sem querer o reducionismo de toda a complexidade que esse tema aporta, cabe questionar até que ponto o direito garantido em lei e traduzido em política pública chega a ser direito de fato?

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Perguntas frequentes**: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, Brasília, Versão atualizada, março de 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social** (PNAS). Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/assistencia-social/usuario/pnas-politica-nacional-de-assistencia-social-institucional>>. Acesso em: 02/08/2017.

BRASIL. Norma **Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social** – NOB/BSUAS. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/politica-nacional-de-assistencia-social-2013-pnas-2004-e-norma-operacional-basica-de-servico-social-2013-nobsuas>>. Acesso em: 02/08/2017.

BRASIL. Lei no 8.742, de 07/12/1993. **Lei Orgânica de Assistência Social** (LOAS).

Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/livros/loas-lei-organica-de-assistencia-social/loas-lei-organica-de-assistencia-social>>. Acesso em: 02/08/2017.

COUTO, Berenice R. et al. (Org.). **O sistema único de assistência social no Brasil: uma realidade em movimento**. São Paulo: Cortez, 2010. DEMO, Pedro. **Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 7a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais: espaços de educação não formal da sociedade civil**. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/04/02/519734/movimentos-sociais-espaos-educao-no-formal-da-sociedade-civil.html>>. Acesso em: 20/01/2015.

IVO, Anete. **Viver por um fio: pobreza e política social**. São Paulo: Annablume, 2008.

\_\_\_\_\_, Anete. **A reconversão do social: dilemas da redistribuição no tratamento focalizado**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a07v18n2.pdf>>. Acesso em: 01/2016.

LEMES, Marilene Alves. **Estratégias de participação na política de assistência social na perspectiva de Paulo Freire**. São Leopoldo – RS. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

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

MIRANDA, Fábila Jaqueline da Silva. **A efetivação da política de assistência social por entidades não-governamentais integrantes da rede socioassistencial de Belém**. In: jornada internacional de políticas públicas, 3., 2007, São Luís. Anais... São Luís, 28-30 ago. 2007. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoA/f4049b508cd95ee8213bFabia.pdf>>. Acesso em: 20/06/2011.

MUÑOZ, César. **Pedagogia da vida cotidiana e participação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PETRAS, James. **Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa**. Blumenau: FURB, 1999. Coleção Sociedade e Ambiente, n. 3.

SANTOS, Karine; LEMES, Marilene. O sentido do trabalho educativo no campo social. **Revista Série-Estudos**. Campo Grande, MS, v. 21, n. 43, p. 45-67, set./dez. 2016

SILVA, Vera Alice Cardoso. **Políticas compensatórias**. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=325>>. Acesso em: 08/09/2014.

SPOSATI, Aldaisa. **O primeiro ano do Sistema Único de Assistência Social**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, ano 26, n. 87, p. 96-122, 2006.

TEIXEIRA, Solange Maria. Trabalho Interdisciplinar nos CRAS: um novo enfoque e trato à pobreza? **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 286-297, ago./dez. 2010.

YASBEK, M. C. **Questão social:** desigualdade, pobreza e vulnerabilidade social. São Paulo, 2008. (impresso).





## O COMEÇO DA VIDA: FAMÍLIA, PROTEÇÃO INTEGRAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Luciana Francisca de Oliveira

De que infâncias e famílias falamos? Assim nos provoca o título de um dos blocos do curso de Aperfeiçoamento a pensarmos sobre o sujeito da proteção integral. Como elemento disparador desta reflexão, parto do documentário/série *O começo da vida*<sup>1</sup> que traz a importância da primeira infância na constituição do sujeito e na definição do presente e do futuro da humanidade. A ideia aqui é podermos fazer uma relação do que se apresenta neste documentário, com a questão da precarização do trabalho bem como da produção da desigualdade social. O documentário mostra elementos importantes a serem considerados e discutidos acerca da proteção integral, bem como das políticas públicas e a garantia de direitos fundamentais à dignidade humana. Destaca a grande influência do ambiente nesta fase da vida para o desenvolvimento neurológico e das relações da criança. Suas estruturas mentais estão à espera que o ambiente mostre como determinada cultura funciona, o que vai construir a percepção de si mesmo e do mundo. A primeira infância é o período mais acelerado das funções cerebrais e, portanto, mais propício às aprendizagens. Aponta as condições necessárias e a importância de um “ambiente favorável” para que a criança se desenvolva, especialmente nos três primeiros anos de vida. A ideia aqui é problematizar o que

---

<sup>1</sup> O COMEÇO da vida. Documentário. Direção: Estela Renner. Brasil, 2016. Netflix. 101 min.

seria este “ambiente favorável” e quais as condições para que ele seja proporcionado ao desenvolvimento pleno da criança. Em um dos episódios, intitulado *Infância negada*, aborda a circunstâncias difíceis e a pobreza como violação de direitos e fator negativo para o desenvolvimento infantil. Pobreza, trabalho infantil, uso de drogas, podem ou não interferir negativamente no desenvolvimento. Porém, a série enfatiza que tal ambiente favorável dependeria de certa organização familiar e de uma disposição dos pais de tempo de atenção aos filhos.

Tais concepções centralizam nas atitudes do indivíduo a busca de soluções para sua condição vulnerável, prevalecendo o discurso do protagonismo que não coloca em questão as possibilidades de escolhas (ou a falta delas) que o indivíduo tem para decidir sobre sua vida. Propaga-se um falso ideal de empoderamento e autonomia, marcas de políticas públicas de efeitos parciais, voltadas ao alívio da pobreza. Desta forma, participamos de mais uma armadilha do capitalismo que coloca no indivíduo a responsabilidade de suas escolhas, sem que haja a garantia dos direitos sociais, essenciais para que possamos fazer projetos de vida. Para aprofundarmos o debate, portanto, devemos colocar em questão a produção da desigualdade social, concebida não como uma condição natural, mas como fruto de um processo histórico. No caso da proteção integral precisamos ampliar o entendimento sobre como se produz a demanda por proteção, quem é o sujeito da proteção e qual a forma de exercê-la. O termo negligência familiar e família desestruturada são expressões do fenômeno da culpabilização, pois a desproteção e a falta de um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança muitas vezes são tratados como dramas pessoais ou privados e não como expressão do modo de organização da vida social e econômica no país e, portanto, como problema público para o qual se deve buscar solução. A adjetivação “situação de risco” ou “de vulnerabilidade pessoal e/ou social”, precisa ser contextualizada porque Estado, sociedade civil e família produziram culturas de risco socialmente construídas. Trata-se de uma estrutura marcada por inúmeras violações de direitos que produz uma série de fenômenos sociais, os quais serão tratados/remediados pelo aparelho de Estado através de políticas compensatórias e/ou criminalizantes.

O Programa Bolsa Família – PBF, por exemplo, o qual integra a Política Nacional de Assistência Social – PNAS, é um programa de transferência direta de renda destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza em contrapartida ao cumprimento de condicionalidades pelas famílias beneficiárias, como a frequência escolar das crianças. O programa prevê repercussões no benefício caso haja descumprimento desta condicionalidade. Na prática, o descumprimento das condicionalidades, especialmente a infrequência/evasão

escolar, tem sido abordado como uma questão individual, uma vez que a família é punida.

Além disso, o objetivo é a frequência da criança na escola sem que se questione a aprendizagem e a qualidade do ensino. Não há qualquer testemunho de ações de responsabilização do poder público ou que tratem a alta prevalência da infrequência/evasão escolar na população pobre como uma questão social e coletiva.

A centralidade da família é uma das principais diretrizes que orientam a concepção e implementação dos benefícios, serviços, programas e projetos da PNAS, materializado pelas ações de acompanhamento familiar do PBF, principalmente em casos de infrequência escolar. (BRASIL, 2009)

A infrequência escolar é tratada como “dificuldade familiar” e, conforme o Ministério do Desenvolvimento Social – MDS, diferentes motivos que impedem ou dificultam o acesso das famílias aos serviços. Há motivos relacionados à dinâmica sociofamiliar (necessidade de cuidar de irmãos ou familiares mais novos), a aspectos específicos da inserção no ambiente escolar (casos de agressividade, bullying, estigma), a problemas de saúde vivenciados por familiares, entre outros.

No entanto, algumas questões não são sequer levantadas pela PNAS, quanto menos respondidas, tais como: o que leva as famílias a precisarem deixar os filhos maiores cuidando dos menores? O que atravessa a relação escola – aluno – família – comunidade – Estado? Que determinantes podemos identificar no processo saúde – doença da população? E o que fazer a partir desta constatação?

A ideia da exceção é bastante capturada pela burguesia para justificar a meritocracia, ou seja, o fato de que todos podem alcançar o sucesso profissional, bastando querer e esforçar-se o suficiente. A ênfase na descrição de casos singulares de êxito de pessoas pobres no sistema escolar denota ainda a ausência de movimentos estruturais promovidos pela ação do sistema educacional na equalização das oportunidades sociais.

Esse fato induz à ideia de um ciclo de reprodução da pobreza e da desigualdade, decorrente da combinação da má qualidade das escolas com a condição social das famílias participantes do programa. A ruptura desse ciclo vicioso, portanto, requer tanto a aproximação dessas famílias com os valores escolares.

Entretanto, enquanto a compreensão acerca da infrequência/evasão escolar se restringir unicamente à escola e à família, ou ainda permanecer totalmente desconectada do contexto social no qual essas famílias vivem, apartada da realidade, as práticas escolares podem desempenhar a função de reproduzir e perpetuar as desigualdades. Neste quadro de

acusados e culpabilizados, emerge na relação com as crianças a figura interventora do Estado, que passa a ser o maior responsável pelas formas modernas de proteção (e de criminalização e produção da pobreza).

Além disso, outros elementos são preponderantes na relação escola – aluno – família – Estado: a fragmentação do trabalho na escola pelos múltiplos projetos que a atravessam; a rotatividade dos professores, seja em razão dos contratos temporários, seja porque cumprem jornada em distintas escolas; e o abandono da rotina pedagógica de (re)conhecer a cada ano quem são os sujeitos – estudantes e trabalhadores da educação, docentes ou não, que formam a comunidade escolar e da discussão sobre os projetos político-pedagógicos para atualizá-lo e aprimorá-lo permanentemente, como uma ferramenta efetiva de democracia pedagógica.

Em grande medida as condições de vida das famílias trazem implicações na constituição das identidades que ocupam um lugar marginal na engrenagem social. As condições materiais da vida social determinam a constituição das subjetividades e nos modos de organização familiar. (OLIVEIRA, 2015). Aponto aqui a necessidade de fazermos a relação entre este “ambiente desfavorável” com a implicação do Estado na garantia dos direitos fundamentais a uma vida digna e também com a precarização do trabalhador adulto. Não é possível proteger as crianças se não protegemos também quem as cuidam. Em outras palavras, que condições possuem as famílias para propiciar este ambiente sem que as garantias mínimas para uma vida digna estejam presentes?

O acompanhamento das famílias pelo Centro de Referência de Assistência Social – CRAS e pelos Centre de Referência Especializados de Assistência Social – CREAS terá como objetivo o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, a superação de padrões de relacionamento violadores de direitos, a potencialização da função protetiva da família e sua inserção em uma rede de proteção que favoreça a superação da situação vivenciada e a construção de novos projetos de vida. (BRASIL, 2009).

Enquanto técnica de referência/trabalhador de um destes equipamentos (OLIVEIRA, 2014) percebe-se que apesar da PNAS visa “garantir” direitos, ela depende da efetivação de direitos das outras políticas como Habitação, Saúde, Educação. Além disso, como poderão ser construídos projetos de vida quando o imediato constitui a marca do cotidiano destas famílias? Quem vai assegurar à família as condições mínimas necessárias à realização de seus projetos? Tais questões apontam para os limites da PNAS como garantidora de direitos.

Alguns procedimentos devem ser adotados pelas equipes dos CRAS e CREAS no acompanhamento familiar, os quais incluem o contato com a família para iniciar a realização

de um diagnóstico da situação e seu encaminhamento, comunicar a situação ao Conselho Tutelar caso houver necessidade de aplicação de medidas protetivas e encaminhamento de relatório para os órgãos competentes quando for identificada a manutenção da situação de risco.

Tais “procedimentos” estão mais próximos de um fluxo burocrático de encaminhamentos que muitas vezes não resultam em nada. Este documento menciona em apenas um parágrafo que os casos de descumprimento que estiverem relacionados à falta de acesso às políticas públicas deverão ser comunicados ao órgão gestor da área específica para que sejam tomadas as devidas providências.

O sistema de condicionalidades tem por finalidade responsabilizar, de forma conjunta, o Estado e as famílias pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes. No entanto, vimos que a diretriz da “centralidade da família” tem sido levada à risca, pois o Estado não tem sido responsabilizado pela falta de acesso às políticas públicas, recaindo sobre a família tanto os efeitos das violações de direitos como também a elas são atribuídas as causas de tais violações. O trabalho social com as famílias também é condicionalidade do PETI, devendo ser realizado pela PSB e PSE. Dentre outros objetivos do trabalho com as famílias estão:

[...] a reestruturação do grupo familiar e a elaboração de novas referências morais e afetivas, no sentido de fortalecê-lo para o exercício de suas funções de proteção básica ao lado de sua auto-organização e conquista de autonomia. (BRASIL, 2004, p. 37).

Na prática, tais objetivos têm se mostrado gigantescos e praticamente inatingíveis. De que forma o técnico poderia reestruturar uma família através do acompanhamento? Como poderia desenvolver habilidades e resgatar vínculos rompidos, considerando as inúmeras violações de direitos e precariedade da vida destas famílias. O PBF não dá conta do problema da miséria estrutural, tanto material quanto moral, que fragiliza os vínculos. É imputado à assistência o socorro às vítimas da desigualdade social, gerando frustração nos trabalhadores e nas famílias, que não percebem mudanças na sua condição social.

Alguns estudos demonstram que a família é uma necessidade do capitalismo. Bebel et al (1980) colocam que, à medida que o capitalismo se desenvolve e que se sofisticam suas formas de exploração, modificações também incidem sobre a família. Mesmo com as mudanças que vem sofrendo, a espinha dorsal da família continua funcionando como um núcleo isolado, fechado, responsável pela sobrevivência de todos os seus membros, e particularmente como instrumento de opressão da mulher. A divisão social do trabalho retira

da família suas funções produtivas, reduzindo-as a simples núcleo de sustentação e manutenção do indivíduo e seus descendentes, núcleo meramente reprodutor e mantenedor de uma mercadoria vital para o próprio capitalismo, a força de trabalho

Bebel et al (1980), descrevem os obstáculos que dificultavam a vida familiar dos operários. Coloca como muito remota a probabilidade de que um assalariado possa criar, com seu trabalho, uma situação estável para si, quanto mais para uma família. Coloca que, infelizmente, serve de alento para o trabalhador o fato de saber que rapidamente seus filhos estarão prontos para adquirir o valor de instrumentos de trabalho e, em certa medida, cobrirão os gastos de sua manutenção. Além disso, as crises comerciais e industriais, a introdução de novas máquinas, os impostos, etc., diminuem a renda do operário e acabam por arruiná-lo.

Tais vicissitudes influem de um modo paulatino e incessante na vida doméstica e mostra o quanto é dolorosa a realidade familiar da classe operária, marcada por inúmeras pressões cotidianas que vão constituindo as subjetividades. A pobreza material vai oprimindo os adultos, a quem são imputados os deveres do cuidado e proteção em tais condições, e às próprias crianças, que vão incorporando em suas identidades as marcas destas opressões. O trabalhador se vê muitas vezes obrigado a ampliar a jornada de trabalho, fazendo horas extras e trabalhando nos finais de semana. Além disso, o tempo gasto no deslocamento para o trabalho e o fato de não conseguir almoçar em casa também contribuem para a retirada do tempo de convívio familiar. No que diz respeito ao cuidado e educação dos filhos, sabemos que a família operária não poderá cumprir integralmente estas obrigações, pois o salário reduzido não permite suprir nem ao menos a alimentação, e o excessivo trabalho que pesa sobre os pais os impede de se dedicarem à educação dos filhos com toda atenção que esta exige. Portanto, a centralidade da família, enquanto a absoluta responsável pela criação dos filhos, é uma impossibilidade prática. O que acaba acontecendo, e é o que temos visto, é que os filhos da classe trabalhadora desconhecem as satisfações da vida familiar, sendo a rua o local onde acabam permanecendo mais tempo. Sob o sistema capitalista, os filhos são para a família proletária uma carga pesada e insustentável.

Além disso, o salário reduzido, a insegurança no trabalho e até a fome frequentemente convertem uma criança em um pequeno trabalhador. A partir do momento em que o menino ou a menina começa a conseguir dinheiro, esta criança passa a se considerar dona de si, a tal ponto que a palavra da mãe não lhe exerce mais efeito, ou seja, a autoridade dos pais é debilitada e termina a obediência.

Cabe destacar que a exploração do trabalho infantojuvenil impacta diretamente no desempenho escolar com qualidade. A defasagem e o abandono escolar das crianças e dos

adolescentes brasileiros foram profundamente influenciados pelo trabalho infantil, pois ele impede a educação, reforçando a exclusão social. Estudos nos apontam que crianças que realizam atividades de trabalho o fazem em detrimento da educação (BRASIL,2010).

Observamos uma relação direta entre pobreza, trabalho infantojuvenil, infrequência e abandono escolar, que coexistem imbricados entre si, ligação esta que é muito difícil de romper, principalmente através de intervenções pontuais de acompanhamento.

Crianças pobres não demonstram se sentirem estimuladas a irem à escola, tampouco a família vislumbra algum sentido mais imediato no processo de escolarização. Os dados apontam que a maioria dos responsáveis por estas crianças têm baixíssima escolaridade e, às crianças é imputada sua própria sobrevivência, na maioria das vezes. Estas são algumas das razões que desorganizam a vida familiar da classe trabalhadora.

Outro exemplo da relação entre a proteção integral e a precarização do trabalho, é a garantia da licença-maternidade e paternidade, como fundamental para o convívio familiar nos primeiros meses de vida, o qual também vem sendo ameaçado com a tendência de destruição da garantia de direitos trabalhistas que dá lugar às terceirizações. Enquanto em alguns países se valoriza o primeiro ano de vida de um cidadão, o que faz com que se amplie as licenças para mães e pais, vemos no Brasil um movimento de retrocesso, onde os interesses financeiros se sobrepõem aos humanos.

A superpopulação relativa/exército industrial de reserva/sobrantes se refere a um ser social que possui cada vez menos direitos e oportunidades e que permanece à margem da esfera produtiva e do processo de escolarização/formação. São trabalhadores empregados ou subempregados vivendo em condições de pobreza mais duras que as dos assalariados. Este quantitativo inevitavelmente cria uma ameaça de desemprego e pressiona os trabalhadores para que se mantenham empregados e a submeterem-se à exploração, ou seja, a aceitarem condições precárias de trabalho, assédio moral, aumento da jornada e da quantidade de trabalho, perda de direitos trabalhistas, entre outros. Fica assegurada uma força de trabalho em permanente situação de sobranse no mercado de trabalho e na esfera dos direitos fica assegurada pelo desemprego estrutural que produz esta população e pela precariedade da escola e das condições de formação.

Junto a isso, a bolsificação da vida, propagada como política de inclusão, parece funcional à reprodução do capital, na medida em que assegura que muitos continuem como estão, funcionando apenas como alívio da pobreza, sem que se altere as estruturas que a engendram. O público atendido pela Política Nacional da Assistência Social, especialmente o

beneficiário do Programa Bolsa Família, incorpora características desta categoria. O mais profundo sedimento da superpopulação relativa habita a esfera do pauperismo. Incluem-se nesta camada social indivíduos que podem ou não ser rapidamente incorporados ao exército ativo dos trabalhadores. Postos em situação de miséria e à margem de relações formais de trabalho, um grande contingente populacional obriga-se a se submeter à exploração para dar conta da sobrevivência material.

Esta lógica destrutiva do sistema capitalista é constituinte das relações sociais, que se tornam degradantes na medida em que o sujeito pobre materialmente, desprovido de alternativas, condiciona-se ao sistema, sob o imperativo da sobrevivência. Ao mesmo tempo, tal mecanismo garante a manutenção do capitalismo, em que as riquezas ficam megaconcentradas em oposição à constante degradação social. As políticas que pretendem garantir os direitos muitas vezes deixam de ser executadas como políticas públicas de Estado e passam à condição de políticas de governo, mediadas pelo privado, na forma de relações interpessoais, ONGs, fundações empresariais, associações de moradores, igrejas, crime organizado, entre outros, refletindo a adesão dos governos à ideologia neoliberal na gestão do aparelho de Estado, na qual estes se desresponsabilizam pelo atendimento ao público, ou seja, à maioria da população que contribui para a composição do fundo público através do pagamento de tributos. A precarização dos serviços públicos força à mercantilização dos direitos e o salário não dá conta da aquisição de itens básicos, não restritos a cesta básica, desamparando a classe trabalhadora, que se torna escrava de comerciantes pela aquisição de dívidas eternas. Além do valor ínfimo do salário-mínimo e do alto percentual de impostos pagos, somos submetidos a um atendimento precário nos direitos por educação, saúde, transporte, baixo valor da aposentadoria, entre outros, ou pagamos para o setor privado. Associado a isso, temos o encarecimento dos meios de subsistência das necessidades vitais. O Estado impõe um salário-mínimo que não atende às necessidades vitais básicas de um/a trabalhador/a e sua família (moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte, previdência social), produzindo demandas por políticas compensatórias. Uma das “seguranças” prometidas pela PNAS – Política Nacional de Assistência Social é a provisão dos mínimos sociais aos vulneráveis socialmente. Mas o que são estes mínimos sociais? Porque em determinado momento da história, surgiu este termo “mínimos sociais”, tendo em vista que a ideia do direito a um salário mínimo já estava preconizada na Constituição Federal de 1988. O salário mínimo deve ser capaz de: [...] “atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder



aquisitivo” [...] (BRASIL, 1988, 2014, art. 7º). De acordo com os cálculos do DIEESE, nem mesmo o salário-mínimo atual, fixado em lei, dá conta do sustento de uma família, comparativamente a um salário-mínimo necessário. O que se dirá de um “mínimo social”? Se o salário-mínimo, como o nome já diz, é mínimo, vemos que a PNAS através do Programa Bolsa Família acaba instituindo o irrisório, aquém do mínimo, colocando ainda a expectativa de que este garantirá condições dignas de sobrevivência. A terminologia utilizada para designar as ações assistenciais é denominada de “benefício”, como se fosse uma vantagem, um favor, uma benfeitoria e não um direito. Como exercer autonomia, se o sujeito depende de esmolas para sobreviver? Como isso, reitera-se o argumento de que os programas sociais no Brasil apresentam-se como políticas compensatórias, na medida em que estes são implementados como remédio para as vulnerabilidades e violações de direitos sem, no entanto, trazer à tona o questionamento sobre a produção da demanda de proteção social: por que, afinal, se produziu a necessidade de um programa de renda mínima? Estes valores garantem a dignidade humana? Será que a garantia de um mínimo social não ofusca as lutas pelo salário-mínimo? Face ao exército de reserva provocado pelo desemprego estrutural consequente da expropriação de direitos, o Estado, que deveria favorecer a população através da partilha do fundo público, adota medidas apaziguadoras das consequências nefastas da desigualdade. Para parte da classe trabalhadora que perdeu sua condição de existência e possibilidade de venda da força de trabalho resta a sobrevivência pela caridade pública ou pelas políticas assistenciais. A implicação do Estado neoliberal não tem sido com a garantia destes direitos fundamentais bem como com a diminuição das desigualdades mas sim com uma política que criminaliza a pobreza e reprime movimentos sociais. Um Estado gerenciado por governos que funcionam para manter a ordem capitalista, a partir de acordos entre as elites.

Na atual conjuntura, em vias de ser aprovada uma reforma trabalhista que amplia a jornada de trabalho e a possibilidade de terceirizações, forçará que o trabalhador dispenda mais tempo para o trabalho e ainda que precise mais de um trabalho para dar conta da sobrevivência. Este quadro de retirada de direitos trabalhistas acarretará condições mais precarizadas ainda para se exercer a parentalidade. Assim, aponto duas questões não abordadas ou invisibilizadas na discussão da garantia da proteção integral ao sujeito infantojuvenil que são a precarização do trabalho e a não implicação do Estado enquanto agente produtor deste “ambiente desfavorável”, melhor denominado como desigualdade social produzida. Em uma estrutura marcada pela desigualdade social, vimos que o “ambiente favorável”, preconizado como essencial ao desenvolvimento, não depende apenas de uma

vontade individual da família, mas de uma estrutura social na qual o Estado não se implica como produtor nem como articulador de mudanças estruturais.

## REFERÊNCIAS

BEBEL, August et al. **Da velha à nova família**. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 12/08/2017

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Comissão Intergestores Tripartite. **Protocolo de Gestão Integrada de Serviços, Benefícios e Transferências de Renda no âmbito do Sistema Único de Assistência Social**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Nota Técnica n. 110** – Síntese do 1º relatório contendo os principais resultados da pesquisa de Avaliação de Impacto do Programa Bolsa Família – 2a Rodada, 2010.

DEPARTAMENTO Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). **Salário mínimo nominal e necessário**. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: 20/12/2014.

OLIVEIRA, L.F. **Pobreza, trabalho infantojuvenil e escolarização**: concepções e práticas a partir do programa Bolsa Família. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre

# **TRABALHO INFANTOJUVENIL E VIOLAÇÃO DE DIREITOS - PARTICULARIDADES DA FORMA “AJUDA”**

Mateus Ballardin  
Laura Souza Fonseca

## **INTRODUÇÃO**

A exploração do trabalho e a violação de direitos de crianças e adolescentes são problemas crônicos e estruturais das sociedades cindidas em classes. Desde os primórdios do capitalismo, e sua revolução industrial, até os dias atuais, em que os grandes monopólios disputam até a última gota de sangue, literalmente, pelo menor custo na produção de mercadorias, que o trabalho infantojuvenil (TIJ) vem sendo utilizado, legal e ilegalmente, como forma de obtenção de supertaxas de lucro e extração de mais valia. Tal prática se configura como uma grave chaga social que mutila corpos, mentes, tempos e espaços de sujeitos em formação.

Ainda que importantes avanços na restrição e combate ao TIJ tenham ocorrido no último século, em decorrência da luta organizada da classe trabalhadora, os instrumentos

jurídicos, legislativos e executivos de proteção e garantia de direitos não são suficientes para de fato, “erradicar” o problema. Com o avanço da lógica neoliberal e o modelo de acumulação por espoliação de direitos, o que observamos é um retrocesso no pouco que havia se conquistado, e um aprofundamento da exploração e das violações de direitos contra crianças e adolescentes, sobretudo, em um país de capitalismo dependente, em que o subdesenvolvimento aparece como a forma de desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Nesse cenário que, enquanto Grupo Trabalho e Formação Humana (GTFH) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), sob coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Souza Fonseca, articulamos pesquisa e extensão na construção de nosso objeto de estudo – o TIJ e a Violação de Direitos. Nessas duas faces da produção acadêmica temos uma temática, analisada com base em método e metodologias e instrumentos de coleta de dados, além de um referencial teórico que nos permite, a partir de categorias estruturantes (trabalho e formação) e emergências do campo (ajuda/trabalho doméstico; rede invisível/rede de proteção; abuso/exploração sexual e comercial infanto-juvenil; culpabilização das vítimas; judicialização dos encaminhamentos e criminalização dos pobres e lutadores), produzir sínteses e avançar no conhecimento elaborado.

Este texto tem por objetivo apresentar e debater parte do conhecimento elaborado no grupo, dando especial enfoque à forma de trabalho “ajuda”, que em nosso período como integrante do GTFH foi objeto da produção enquanto bolsista de iniciação científica.

Como metodologia, utilizamos; (1) observação participante, nas reuniões da Rede Ampliada e da Redinha da Cruzeiro; (2) a análise de documentos (Shiroma, 2005 e Evangelista, s/d), tendo como instrumentos o Diário de Campo – relatos sistematizados das oficinas de extensão e da participação nas reuniões da Rede e de Redinha. As oficinas de extensão, mediadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, foram realizadas em duas escolas, uma estadual e outra municipal e um serviço de apoio socioeducativo.

## **O PROBLEMA VEM À TONA**

Ao longo de 2013 e 2014, colhemos e sistematizamos expressões que apareceram nas oficinas e reuniões das redes e que contextualizam indícios de trabalho explorado e de violação de direitos do infantojuvenil. Levantamos 72 indícios. Estão entre eles: trabalho infantojuvenil, exploração sexual e comercial, trabalho e violência doméstica, uso abusivo de

álcool e outras drogas, aproximação e submissão ao tráfico, violência policial, situações de rua, cárcere privado, infrequência na escola e nos espaços protetivos, ausência nas consultas aos postos de saúde, precarização ou ausência de moradia e condições sanitárias, precariedade e renda insuficiente para uso de transporte público, ausência de espaços de lazer e cultura, entre outros.

Ratificamos a compreensão de que há necessidade de olharmos para a questão à luz da dupla face do trabalho, tensionando a dimensão educativa desse, como atividade fundamentalmente humana, potencialmente emancipatória, bem como sua manifestação histórica na sociedade capitalista, como trabalho explorado e alienado. Perspectiva elaborada a partir de Marx (1991), Frigotto (2002) e Mészáros (2002) e sob a qual entendemos o trabalho como categoria estruturante da análise. Identificamos que ambas as formas aparecem no cotidiano das crianças e adolescentes da região, e que a linha divisória é bastante tênue.

## **TRABALHO INFANTO JUVENIL E A DUPLA FACE DO TRABALHO**

Compreendemos, a partir da teoria Marxista, que é a partir do trabalho que o homem<sup>1</sup> torna-se ser humano. Defrontando-se com a natureza, o homem põe em movimento as forças naturais do seu corpo, a fim de imprimir-lhe utilidade à vida humana, produzindo valores de uso, necessários a sua existência e reprodução, assim como, neste processo, produz também sua própria organização social. Operando a transformação da natureza, o homem transforma a sociedade e, ao mesmo tempo, a si mesmo, incorporando novas técnicas e conhecimentos individuais e coletivos. O trabalho assume assim um caráter ontológico, constituinte do ser humano e de sua evolução.

Sendo elemento central no modo de produção da vida, pois não existe sociedade sem economia e economia sem sociedade, o trabalho assume também uma forma histórica, condicionada ao desenvolvimento das forças produtivas e suas correspondentes relações sociais de produção, de uma determinada sociedade. Como nos lembram Marx e Engels (2010) a história de todas as sociedades é a história da luta de classes, luta essa travada a partir da centralidade da divisão e exploração do trabalho, tendo no capitalismo sua forma

---

<sup>1</sup> Em geral, utilizaremos o conceito de “homem” como expressão genérica dos seres humanos, abarcando homens, mulheres e outras formas de diferenciação sexual biológica e de gênero. Assim como utilizaremos as palavras em gênero masculino. Com isso pretendemos facilitar a escrita e a compreensão do texto, mas nos cabe ressaltar que, tal metodologia, em certa medida, reproduz as relações desiguais entre homens e mulheres, estas últimas, historicamente alijadas de seus papéis enquanto protagonistas da história ao lado dos homens.

mais desenvolvida, o trabalho assalariado. Temos acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Fonseca, Pergher e Nishimura, (2012), quando caracterizam a dupla face do trabalho, no seu sentido ontológico/valor de uso/princípio educativo e no seu sentido histórico/valor de troca/exploração e alienação.

No modo de produção capitalista encontramos a sociedade cindida em duas classes fundamentais – burgueses e trabalhadores – os primeiros detentores do capital e dos meios de produção, e os seguintes que, expropriados e despossuídos dos meios de produzir sua existência, sobrevivem da venda de sua força de trabalho por determinado valor, como qualquer mercadoria, mas com a especificidade de produzir mais valor, sendo fonte fundamental na obtenção de lucro. Nesta forma de organizar a vida encontramos o trabalho no seu caráter histórico – alienante e explorado. Sob o domínio do capital, o ser humano, ao invés de evoluir, aproximando-se da sua essência criativa, se aliena dos processos de produção e dos produtos do seu próprio trabalho. O trabalho toma uma dimensão de alienação, ou seja, de afastamento do ser humano de sua ontologia, daquilo que, num primeiro momento, o humanizou.

Compreendemos que para a sociedade baseada na exploração do trabalho, as crianças e adolescentes são um alvo frágil, sujeitos à exploração e precariedade, dadas as insuficientes regulações, capazes de baratear o custo das mercadorias e dos serviços. Diante desse fato, enquanto houver sociedades baseadas na exploração do trabalho, na propriedade privada e na desigualdade social, muito provavelmente continuaremos convivendo com o trabalho infantojuvenil na sua forma explorada.

Quando identificamos a ontologia do trabalho, afirmamos seu caráter educativo, ou seja, o trabalho como um fenômeno que emancipa o ser humano, que o educa na perspectiva de desenvolvimento de múltiplas potencialidades. Por isso não compactuamos com a ideia de fim do trabalho, ou do fim da centralidade da categoria “trabalho” na análise das relações sociais, e tão pouco de que no modo de produção capitalista temos somente o trabalho alienado. Compreendemos a realidade permeada pela categoria da contradição, portanto, todos os fenômenos estão em disputa, em luta entre as diferentes tendências. Dentro desta sociedade contraditória o trabalho mantém-se como princípio educativo e, ao mesmo tempo, torna-se alienante e explorado.

Ao demarcarmos esses dois pontos, passamos a compreender melhor onde está a linha que divide o princípio educativo e a exploração. Assim, conceituamos mais precisamente a exploração do trabalho infantojuvenil:

Toda prática laboral – formal ou informal – realizada por crianças e adolescentes, menores de 18 anos, sem caráter educativo, desrespeitando os limites do sujeito, com riscos diretos ou indiretos, como estratégia de sobrevivência, remunerada direta ou indiretamente, desenvolvida em casa ou na rua, caracterizando exploração da força de trabalho. E, mesmo quando travestido de ajuda, a forma de trabalho explicita marcas de classe, etnia e gênero. Compreendendo que a contradição principal do fenômeno crianças e adolescentes inseridos de forma precoce e/ou desprotegida no mundo do trabalho está no enfraquecimento da potencialidade ontológica dessa forma de trabalho, isto é, quando fazemos o corte geracional, o trabalho, categoria fundante do ser social e cuja centralidade determina a vida humana, torna-se mutilador do presente e do futuro; não raro, reproduzindo vivências familiares. (FONSECA, 2010)

Nosso empírico demonstra como o trabalho se concretiza na vida de crianças e adolescentes que:

[...] vende chiclete, frutas, biscoitos e bebidas; faz malabares na sinaleira; a noite vende flores nos bares e em muitos espaços e tempos urbanos vende seus corpos. Furta. Rouba. Perfaz alguma forma de remuneração. Agrega-se ao descritor de população *de rua* porque ocorre em regiões centrais das grandes cidades e, boa parte das vezes, inclui a fragilidade ou a perda de vínculos com a família, a comunidade e a escola. O trabalho infanto-juvenil *na rua* das proximidades do local de moradia ou em zonas mais centrais, mantendo vínculos com a família (ou formas de abrigo), a comunidade e a escola. Há remuneração. Aqui está incluído o tráfico. Seriam formas de trabalho infanto-juvenil *na rua* o trabalho domiciliar e o trabalho doméstico. O trabalho domiciliar acontece colado às formas de terceirização – na parcela de trabalho que cabe a uma família, pago por quantidade, toda a família insere-se naquela produção. O trabalho doméstico, uma forma de trabalho invisível – as tarefas domésticas feitas por filhas (ou filhos) pouco mais velhas liberam a mãe para trabalhar ou procurar emprego. Constitui também uma forma de trabalho doméstico a ‘ajuda’ dos guris nos armazéns e bares de um homem adulto- referência. (FONSECA, N.I, p. 13)

Percebe-se que a exploração do trabalho infantojuvenil se dá de diversas formas. Buscamos na articulação das Ações de Extensão, Iniciação Científica e TCCs, como produção acadêmica do GTFH, dialogar sobre as políticas protetivas e analisar limites e possibilidades

na tensão do trabalho valor de uso/valor de troca, naquele corte societário. Tomada no escopo a política social, a proteção efetiva-se muitas vezes como política de Governo – em que a Assistência Social, constitui caso exemplar – ações focalizadas, sem continuidade e insuficientes para as demandas da faixa etária na região. E, mesmo as políticas de Estado – tendo a Educação como referência – vêm sofrendo continuada precarização. Entendendo que:

[...] a gênese da *inserção precoce de crianças e desprotegida de adolescentes no mundo do trabalho* há que ser buscada nas partes que a materializam, não como fragmentos somados, mas como síntese. Assim, a exploração do capital, o comércio exterior, a fragilidade na fiscalização e a impunidade do crime, a pobreza material e moral das famílias, os mitos e a cultura do trabalho, a precariedade da escola pública, a precariedade do socioeducativo, a mutilação do tempo e dos corpos, a fragmentação da formação profissional constituem determinações do trabalho infantojuvenil. (FONSECA, N.I, p. 12)

Analisando a empiria com a continuidade do trabalho do grupo, percebemos que essa mazela social continua a fazer parte da rotina dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Apareceram relatos de envolvimento com o tráfico colocando em risco a própria vida do adolescente; exploração sexual dentro e fora das paredes de casa; pobreza material e moral das famílias; precariedade das políticas protetivas, que aparecem nos relatos sob a expressão “o CT não resolve nada”; precariedade dos direitos sociais que deveriam ser garantidos pelo Estado, por exemplo, quando visualizam que a escola e o hospital particulares “são melhores”; o problema da moradia continua a ser um determinante importante, sobretudo naquele momento histórico, em que ocorriam remoções forçadas por conta da realização das obras da copa do mundo, que intensificou o processo de urbanização influenciando na relação entre miséria e trabalho infantojuvenil; o trabalho doméstico, por vezes travestido de “ajuda”, aparece em diversos relatos; e mesmo os mitos acerca do trabalho aparecem, quando dizem que “trabalhar fora” é um dever.

Tomando o trabalho por sua dupla face, não defendemos sob hipótese alguma a criação de “mamíferos de luxo”, nos termos gramscinianos. É tênue a linha de separação entre o caráter educativo e explorador. Exemplar é o caso do trabalho doméstico, uma das faces ao mesmo tempo mais visíveis e invisíveis do trabalho infantojuvenil. Certamente, o cuidado coletivo, a divisão de tarefas, a responsabilidade, podem assumir um tom educativo, mas essas funções assumem um caráter explorador ao subordinar os demais tempos e espaços da infância e adolescência, como aparecem nos relatos de “não ter tempo pra brincar” ou no



relato de uma menina que reprovou na escola pois tinha o “dever de cuidar dos irmãos”. Na tensão entre trabalho educativo e trabalho explorado, temos visto o segundo, forma histórica, alienante e mutilador de corpos e mentes infantojuvenis, aparecer como forma dominante, tanto nas evidências de exploração da força de trabalho, quanto nas naturalizações dela provenientes, bem como na violência física e simbólica, que se manifesta em jogos e brincadeiras; na dificuldade em lidar com seus corpos e sentimentos; e também na autoimagem que reflete sua condição de sujeito “sem-direitos”, como aparece no relato de uma das crianças que afirmou “meu nome é ninguém”.

Percebemos nas reuniões da Rede Ampliada e Redinha que os casos de exploração do trabalho não aparecem com frequência. Cabe nos perguntar, por que esses casos não chegam à Rede de Proteção, se vemos cotidianamente crianças trabalhando nas ruas, catando lixo, fazendo malabarismos nas sinaleiras, etc? Quando citam casos de tráfico (geralmente as crianças e adolescentes exercem a função de “aviõezinhos”), essa atividade nem sempre é caracterizada como trabalho. E quando citam situações de crianças que trabalham com seus pais nas carroças, por vezes culpabiliza-se a família por colocar a criança naquela situação de trabalho, mas ainda pouco se questiona a condição de vida precária da família, ou o fato da escola em parte significativa não ser um espaço acolhedor e de turno integral para esses sujeitos. E podemos afirmar ainda, que situações de trabalho doméstico não apareceram nas reuniões da Rede e Redinha em 2014.

## **A CATEGORIA “AJUDA”**

Além de categorias emergentes anteriormente pesquisadas – dupla violação e rede invisível; emerge de forma latente a categoria “ajuda”, a qual procuramos aprofundar enquanto objeto de nosso recorte na pesquisa. Percebemos que o termo ajuda, aparece como forma travestida e naturalizada do Trabalho Infantil Doméstico (TID). Termo que melhor define essa prática cotidiana no tempo infanto-juvenil. Procuramos então sistematizar os indícios de TID que aparecem nas ações extensionistas, entre 2013 e 2014, tanto na forma de relatos, quanto em produtos das oficinas, como os desenhos e colagens

Em uma breve revisão bibliográfica, encontramos em Alberto et. al. (2011) uma categorização que nos auxilia na compreensão da complexidade do trabalho doméstico infantil, estabelecendo as diferenciações necessárias, tendo como centralidade as diferentes possibilidades do trabalho, considerando sua dupla face, ou seja, podendo ser atividade

formadora do ser humano, bem como atividade explorada e alienante, que, no tempo infanto-juvenil, implica em uma mutilação dos demais tempos de formação.

Baseados no que a literatura aponta (Moreira & Stengel, 2003; Rizzini & Fonseca, 2002; Sabóia, 2000; Tavares, 2002) e nos dados fornecidos pelas instituições que trabalham com a temática, bem como nos resultados obtidos na pesquisa sobre o Trabalho Infantil Doméstico (TID) por Alberto et AL. (2005), divide-se aqui o estudo dessa atividade em três modalidades: o TID remunerado, o TID ajuda e o TID socialização.

O Trabalho Infantil Doméstico Remunerado é aquele no qual o sujeito realiza o trabalho em troca de uma remuneração em espécie ou em gênero. Pode ser realizado em casa de terceiros, bem como na própria casa da criança ou adolescente (realizando serviços de cuidar de crianças no próprio domicílio) ou na casa de parentes (tios, primos, etc.). Mas, no caso, as relações de trabalho, ou seja, os lugares de patrão/ empregador e empregado, bem como o contrato de trabalho, são definidas. Muitas vezes, a criança ou adolescente moram com os patrões, o que tende a prolongar a jornada de trabalho e a prejudicar a escolarização.

O segundo tipo, o Trabalho Infantil Doméstico Ajuda, acontece quando crianças ou adolescentes assumem o conjunto das atividades de manutenção da casa - principalmente atividades indispensáveis para a liberação de outros membros para o trabalho fora de casa - como cozinhar, cuidar de crianças, dentre outros, podendo receber ou não remuneração por sua atividade. As atividades podem ser desempenhadas na própria casa ou na de parentes. Neste último caso, as relações de trabalho não são bem definidas, disfarçando relações de exploração entre eles, o que faz com que, nos casos em que há remuneração, essa seja ínfima.

O Trabalho Infantil Doméstico Socialização é aquele no qual a atividade realizada decorre da divisão de tarefas entre os membros da família, sendo sempre realizado na casa da criança ou adolescente. Não existe remuneração, e as tarefas ocupam um menor espaço e um menor tempo dos sujeitos do que os outros dois tipos de TID. Essas atividades são atribuídas como uma forma de contribuição das crianças e adolescentes dentro da dinâmica familiar. Apesar de realizadas para a própria família, com caráter de contribuição, autores como Alberto et al. (2005); Heilborn (2000) e Rizzini e Fonseca (2002) encontraram em pesquisas que, mesmo nesses casos, a jornada de trabalho pode ser extensa e ocupar o tempo destinado aos estudos e lazer dessas crianças e adolescentes, além de ocorrer casos em que as crianças são segregadas pelo desempenho dessa atividade, contribuindo para promover a baixa autoestima. (ALBERTO et. al. 2011)

Ao não aparecer em momento algum nas reuniões da rede de proteção, o levantamento aponta para a naturalização dessa forma de trabalho, configurando-se como uma atividade invisibilizada. A abordagem a partir do conceito de “ajuda” mascara uma forma de superexploração direta ou indireta da força de trabalho infanto-juvenil. Parte dessa invisibilidade pode ser explicada a partir da categoria moral. Gomes (2013), ao revisar a literatura acerca do trabalho infanto-juvenil, dialoga com os trabalhos de Souza (2005) e Silva

(2008), sobre a questão da ajuda e dos sentidos do trabalho. Para o último, o trabalho na sociedade capitalista está fortemente arraigado como valor ético e moral, sendo elemento formador da concepção de trabalho dos sujeitos e de suas famílias.

Com base na moral hegemônica, o trabalho aparece como algo dignificante e que ocupa o tempo das crianças e jovens, evitando seu envolvimento com drogas e criminalidade (SOUZA, 2005). Tal significado moral é construído com base na disseminação de discursos que reforçam a positividade do trabalho, não problematizando seu caráter explorado e alienado.

No trabalho de Silva (2005), ao verificar a compreensão de “ajuda” das famílias do PETI, percebe que as mesmas utilizam o termo para designar o uso da mão de obra de infantojuvenis em casa de terceiros; ou na produção agrícola; ou na comercialização e prestação de serviços. Para as famílias o termo *ajuda*, aparece explicitamente, condizendo com trabalho explorado, tendo a necessidade como causa. O TIJ aparece como complementação de renda para as famílias. Em entrevista com algumas dessas crianças que “ajudam” a família, apareceu o desejo de no futuro ter um emprego. Podemos perceber como as concepções de trabalho, emprego e “ajuda” se confundem, o que acaba por reforçar a naturalização da exploração do trabalho infantil como forma de complementação da renda, sob a máscara de “ajuda”.

Um dos desdobramentos negativos da invisibilidade é a impossibilidade de mapearmos estatisticamente a realidade do trabalho infantojuvenil, pois boa parte dessa demanda aparece sob a forma de ajuda, que nos dados oficiais não é considerada trabalho. Assim, qualquer programa de combate ou erradicação do trabalho infantil que não considerar essa dimensão, evidentemente não abarcará a totalidade do problema. O fato de não aparecer em nosso empírico, acompanhando a rede de proteção, ilustra bem a questão da não efetividade das medidas protetivas para esse setor.

Silva (2005), ao analisar as distinções de gênero no TIJ, em seu estudo na lavoura de fumo, percebeu que o trabalho infantil doméstico, uma das principais formas de “ajuda”, acaba aparecendo quase que exclusivamente e naturalmente como uma tarefa das meninas, essas que raramente trabalham na lavoura junto aos seus irmãos, meninos. Esse momento contribui na formação da personalidade daqueles indivíduos, que desde a mais tenra idade incorporam valores e práticas que distinguem e oprimem através da divisão sexual e de gênero. Esse mesmo movimento pode ser observado em nossas atividades de extensão, como aparecem nos relatos, onde majoritariamente são meninas que dizem ou desenham sobre as

tarefas domésticas, ou ainda, quando um menino relata que “só a irmã ajuda em casa”, ou ainda, quando uma menina relata que “o padrasto paga para ela limpar a casa”.

Para enxergarmos como a questão se apresenta nas instituições públicas de proteção ao trabalho, também mapeamos a concepção de “ajuda” e/ou Trabalho infantil doméstico que aparece em documentos de propaganda, de caráter educativo, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e do Ministério Público do Trabalho (MPT). Ambos compõem o Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e de Proteção ao Trabalhador Adolescente do Rio de Janeiro (FEPETI-RJ).

Do MTE foram analisados um folder e uma revista em quadrinhos. No primeiro folder intitulado “Infância não é pra trabalhar. Infância é pra crescer” (MTE, ANO N/I), a questão do trabalho doméstico aparece já na resposta à pergunta “O que é e onde existe o trabalho infantil?”, ao que o documento responde que trabalho infantil é “qualquer trabalho exercido por criança e adolescente com menos de 16 anos”, sendo encontrado nos diferentes ambientes, como a casa de alguém, e também em ambientes onde é “socialmente menos recriminado”, como no trabalho doméstico. Também afirmam que, de “qualquer forma ou onde quer que aconteça, esse tipo de prática deve ser combatido e denunciado”. Já a segunda questão levantada no documento é específica sobre ajuda e trabalho doméstico: “E ajudar nos trabalhos domésticos pode ser considerado trabalho infantil?”. Ao que respondem:

É claro que toda criança deve ser ensinada sobre o que é dever e o que são obrigações. É claro também que a criança pode ajudar pai e mãe em casa, pode participar de alguns afazeres domésticos, deve aprender a importância do trabalho na vida e, finalmente, pode brincar no tempo que quiser, desde que nada disso retire o tempo de estudo. Mas nenhum adulto tem o direito de usar em seu benefício nem no de sua família qualquer vantagem que se possa ter com o trabalho infantil. Sobrecarregar a criança com tarefas do lar, como prioridade da atividade dela, é uma das piores formas de explorar o trabalho de crianças, seja esse trabalho pago ou não, seja ele para a própria família ou para outras pessoas. (MTE, ANO N/I)

Na revista em quadrinhos assinada pelo cartunista Ziraldo, intitulada “Viva o Trabalho!” (MTE, ano N.I) aparece uma concepção dignificante do homem, reproduzida por um personagem trabalhador que afirma que “todo mundo deve trabalhar”, ressaltando que deve ser um trabalho digno e protegido. Na página seguinte duas crianças dizem “Todo mundo, menos nós”. Na sequência, a revista demonstra como as crianças gostam de brincar de trabalhar.

Crianças gostam de ajudar pai ou mãe em alguma atividade... crianças gostam de ser úteis, prestativas... crianças gostam de colaborar, participar...

Todas essas coisas devem fazer parte da vida de uma criança. E a criança tem que ser tratada como criança, isto é, como pessoa em desenvolvimento, e não como um trabalhador. A mão-de-obra de uma criança não deve ser explorada para nenhum fim. As pessoas não têm o direito de se sustentar com o dinheiro vindo do trabalho infantil. (MTE, ano N.I)

Na mesma página, em letras garrafais, a revista traz a concepção de trabalho infantil: “TRABALHO INFANTIL É IGUAL À EXPLORAÇÃO DE MÃO DE OBRA INFANTIL”.

Nos dois materiais MTE analisados, percebemos a ausência da concepção de dupla face do trabalho, sendo o trabalho infantil imediatamente identificado com a forma histórica de trabalho. O que leva a uma contradição, pois quando abordam a questão da ajuda, em um momento todo trabalho realizado é mão de obra explorada, devendo ser combatido e denunciado, inclusive doméstico, para no momento seguinte apontar a positividade da ajuda, da colaboração em casa, do aprendizado dos deveres e obrigações. Ou seja, não se reconhece a partilha das tarefas domésticas como Trabalho, negando assim a possível dimensão educativa, ontológica, do trabalho.

Do MPT foram analisadas duas revistas em quadrinhos. Na primeira, com o título “Trabalho Infantil: Mitos e verdades” (MPT, ano N.I), aparece um menino que ajuda o pai na feira para arranjar uns trocados e ajudar em casa. Ao ser abordado, o pai questiona se querem formar marginais, e diz que trabalhou desde criança pra sustentar a família com dignidade, tendo que largar os estudos. Então os dois adultos, estagiários do MPT, que abordam o pai, dizem que “Sim, todos devem trabalhar, menos as crianças. Lugar de criança é na escola!”, e começam a citar vários exemplos de crianças trabalhando na feira. Em seguida aparece a estagiaria relatando o que viu para alguém do MPT, e em determinado momento conversam sobre o disque denúncia. Aqui aparece a questão do TIJ doméstico. A personagem estagiaria pergunta: “mas pode denunciar quando a criança está trabalhando dentro de casa?”, ao que o personagem do MPT questiona: “Você diz serviço doméstico?”, e a estagiaria “é, eu acho que é um trabalho como qualquer outro, mas tem muita gente que acha que não.”, e novamente o servidor do MPT “você está certíssima, é como qualquer outro tipo de trabalho infantil e, portanto, ilegal, aliás, é um perigo!”. Na sequência aparece uma menina que cuida de toda a limpeza da casa e ainda faz comida, enquanto os pais passam o dia inteiro fora. E novamente uma fala do trabalhador do MPT: “a criança deve e pode participar das atividades doméstica sendo estimulada a arrumar a própria cama, guardar seus brinquedos. O problema está quando alguém explora esse serviço.”

Na segunda revista com o título “Brincar, estudar, viver... Trabalhar, só quando crescer.”, aparecem diversas citações e explicações dos direitos constitucionais da criança e do adolescente, abordando primeiramente a forma de trabalho como aprendizagem, para adolescentes a partir de 14 anos, contrapondo-se à outras formas. Uma menina então questiona se pode ser aprendiz em qualquer trabalho, e um trabalhador do MPT esclarece: “Não. Tem que ser um trabalho que ofereça formação profissional ao estudante. Por exemplo: não pode ser aprendiz de trabalho doméstico ou em trabalhos de rua, como flanelinha. Também não pode ser um trabalho perigoso, ou que coloque a saúde do adolescente em risco.” Mais a frente, aparece a questão de crianças que trabalham em serviços domésticos, dizendo que ganham muito pouco ou quase nada, muitas recebendo apenas teto e comida. Uma menina então questiona como isso acontece. E a resposta: “São crianças muito pobres que trabalham em casa de família. Muitas dessas famílias dizem que estão ajudando, porém, na maioria das vezes, escravizam as crianças.”, e segue; “Nesse tipo de trabalho infantil, elas não tem chance de ir para a escola, nem dia de folga ou qualquer direito garantido. E o pior é que, muitas vezes, ninguém sabe que isso acontece ou, quando sabem, acham normal e não denunciam.” Os trabalhadores do MPT seguem advertindo: “O trabalho infantil doméstico pode acontecer dentro do próprio lar da criança, que é obrigada a trabalhar no lugar dos adultos e é explorada cuidando da casa e dos irmãos mais novos” e ressaltam; “Ajudar nos afazeres domésticos, colaborando com a família, é importante para ensinar responsabilidade às crianças e aos adolescentes, mas não pode tirar seus direitos, em especial a educação e a diversão, condições essenciais para o seu pleno desenvolvimento.”

Assim como nos materiais do MTE, a concepção de trabalho infantil expressa nos materiais do MPT parece excluir a dupla face do trabalho. O que os levam à mesma contradição; pregar o combate e a denúncia ao trabalho infantil doméstico e, ao mesmo tempo, reivindicar a importância da ajuda e colaboração nos afazeres domésticos, como se isso não fosse uma forma de trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossa empiria combinada com as produções e discussões no GTFH demonstram que, apesar dos avanços jurídicos e políticos no marco da proteção e combate conquistados no último século, o TIJ segue existindo e subordinado a sua forma histórica, marcada pela exploração e alienação, constituindo-se como um grave problema social. O avanço neoliberal

sua consequente concentração de renda e redução do estado social, não apontam para a superação do problema. Ao contrário, o que observamos é um processo de reversão a formas de utilização e exploração de força de trabalho infantojuvenil de períodos que antecederam aos instrumentos protetivos.

Ao analisar os materiais de dois importantes ministérios no que se refere à temática trabalho, podemos perceber a falta de clareza sobre a concepção de trabalho infantil, que aparece sempre identificada com a sua forma no sistema capitalista, como trabalho explorado. Assim o termo ajuda, aparece ora como forma de mascarar essa forma de trabalho, ora como atividade de colaboração nos afazeres domésticos. Essa falta de clareza contribui para dificultar a identificação e, portanto, a possibilidade de combate à exploração do trabalho infantil doméstico.

Também não há distinção sobre as formas de exploração, em alguns momentos apresentando uma visão moral da questão. Será a mesma forma de exploração, ou mesmo grau de responsabilidade, pais que permitem que seus filhos trabalhem, pois precisam da complementação de renda, e aqueles que contratam crianças como forma de obter lucro com a superexploração do trabalho informal? Ou ainda, será a mesma questão, pais que, na ausência de creches públicas e diante da necessidade de trabalhar fora o dia todo, permitem ou exigem que as crianças assumam o protagonismo dos afazeres domésticos? Não pretendemos responder às questões levantadas na discussão deste trabalho, mas apontar a necessidade de olharmos o fenômeno sob um espectro mais amplo, levando em consideração as tensões e contradições que se desdobram de uma sociedade dividida em classes e pautada na exploração do trabalho. Concluimos transitoriamente que o TIJ existe e se manifesta de diversas formas, algumas delas invisibilizadas por questões morais, de costume, e de confusão conceitual nas próprias instituições protetoras. Consideramos ainda, que as políticas protetivas vêm sendo precarizadas e privatizadas, tornando-as cada vez mais insuficientes, por vezes operando uma dupla violação de direitos. O TIJ na sua forma hegemonicamente atual se configura como uma grave mazela social que não pode ser naturalizada. É fundamental a auto-organização da sociedade civil, em torno de movimentos sociais, que garantam a tensão ao Estado, para que este cumpra seu papel, e, ao mesmo tempo, avançarmos na construção de formas superiores de poder que superem a centralização dos aparelhos nas mãos das classes dominantes.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; DOS SANTOS, Denise Pereira; LEITE Fernanda Moreira; e DE LIMA, José Wilson. **O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização**. Psicologia & Sociedade; 23 (2): 293-302, 2011.
- BALLARDIM, M; BARBOSA, J.; FONSECA, L.; MENEGHEL, M.; MORAES, K.; PORTELA, V. **Diário de campo**, Porto Alegre, 2013.
- EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**.
- FONSECA, Laura. **Trabalho Infanto-juvenil: concepções, contradições e práticas políticas**. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2006.
- FONSECA, Laura. **Trabalho Infanto-juvenil: concepções, contradições e práticas políticas**. Trabalho apresentado na ANPED, 2010.
- FONSECA, Laura Souza. **Apoio socioeducativo, enraizamento do infanto-juvenil?(com)vivências em comunidades da periferia urbana**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [32]: 63 - 83, janeiro/abril 2009.
- FONSECA, Laura Souza. **Trabalho infanto-juvenil e formação humana: limites na potência ontológica e banalização do sujeito de direitos**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.8 n.1,p.137-153,mar./jun.2010.
- FONSECA, Laura (org). **Observatório do Trabalho e das Políticas Sociais Para o Infantojuvenil**. Projeto de Pesquisa, CHS/CNPq, 2013.
- FONSECA, Laura Souza e GOMES, Martina. **O Estado da Arte do Trabalho Infanto-Juvenil nas Instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana de Porto Alegre**. Relatório de Pesquisa, Iniciação Científica. BIC/UFRGS, 2008-2010.
- FONSECA, Laura Souza; GUTERRES, Priscila e TRINDADE, Danielli. **Interfaces das Ações de Proteção Integral à Infância, à Adolescência e à Família: Escola, Socioeducativo e Conselho Tutelar**. Relatório de Pesquisa, Iniciação Científica. FAPERGS/CNPq/UFRGS, 2008-2012
- FONSECA, Laura Souza; NISHIMURA, Shin; PERGHER, Eduardo. O trabalho que organiza a vida e a exploração da força de trabalho. In: GONÇALVES, L.D.;MACHADO, C.RS. MARX e a EDUCAÇÃO Trabalho, Natureza e Conflitos. Porto Alegre, RS, Evangraf, 2012.
- RIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, H. e CONCEIÇÃO. M. (orgs.).**Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005, pp. 19-64.



GUTERRES, Priscila. **Relação entre Conselho Tutelar e Escola: Miradas na produção de sujeitos de direitos.** TCC de Graduação. FAGED/UFRGS, 2010.

GOMES, Martina Pereira. **Um estado da arte do trabalho infanto-juvenil nas universidades do estado do rio grande do sul.** Dissertação de Mestrado. FAGED/UFRGS, 2013.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.  
<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rs>

LUZ, Juliana Holz. **Educação escolar e apoio socioeducativo: um diálogo a ser construído.** TCC de Graduação. FAGED/UFRGS, 2010.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** 2ª Ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora no Brasil de hoje: o processo de reorganização.** 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital. Rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MTE, Ministério do Trabalho e Emprego. **Infância não é pra trabalhar. Infância é pra crescer.** Ano não identificado.

MTE, Ministério do Trabalho e Emprego. **Viva o Trabalho.** Ano não identificado.

MPT, Ministério Público do Trabalho. **Brincar, estudar, viver... Trabalhar, só quando crescer.** Ano não identificado.

MPT, Ministério Público do Trabalho. **Trabalho infantil: Mitos e verdades.** Ano não identificado.

OZORIO, Júlia. **Políticas públicas e a escola: um olhar sobre uma política de governo em uma escola estadual de Porto Alegre – RS.** TCC de Graduação. FAGED/UFRGS, 2010.

ROSA, Carolina. **A Formação de Educadores Sociais e suas Relações com o Mundo do Trabalho.** TCC de Graduação. FAGED/UFRGS, 2012.

SHIROMA, E; CAMPOS, F. C e GARCIA, R.M. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** 2005.

SOUZA MARTINS, Heloisa Helena. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

**TRINDADE, Danielli. O Sujeito Infanto-Juvenil em Situação de Dupla Violação de Direitos: Um Estudo de Caso numa Rede de Proteção em Porto Alegre, RS. TCC de Graduação. FACED/UFRGS, 2012**

## NOTAS INICIAIS SOBRE FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA TRABALHADORAS QUE OPERAM DIREITOS

Laura Souza Fonseca (org)

Acadêmicas:

Adriana Zimmermann;

Janaína Barbosa da Silva;

Mariana Schleder Rheinheimer.

Neste ensaio expomos elementos pertinentes à avaliação do curso de aperfeiçoamento. Iniciamos por uma pequena digressão sobre concepções e práticas de processos formativos em serviço para trabalhadoras/os, mirando uma descrição de nosso curso para operadoras/os de direitos e tencionando na perspectiva da relação trabalho e formação humana – categorias de conteúdo (KUENZER, 1998) estruturante do grupo acadêmico que construímos, o Grupo Trabalho e Formação Humana (GTFH). Metodologicamente, procedemos a uma busca pela produção discente – dissertações e teses no portal da CAPES – no período de 2006 a 2016, utilizando o descritor ‘formação de trabalhadoras/os’, encontramos apenas duas obras, com as quais estabelecemos breve diálogo.

A proposta do curso “Mediações necessárias entre as *boas práticas* e a *experiência refletida* nas políticas de proteção ao sujeito infantojuvenil”<sup>2</sup>, encontra raízes na permanência em campo com extensão/pesquisa focando trabalho e direitos sociais do sujeito infantojuvenil

---

<sup>2</sup> Gratuito para @s cursistas e sem remuneração para @s docentes, financiado pelo edital PROEXT 2016, por meio da PROEXT/UFRGS. Recurso aportado para bolsas estudantis, materiais, produção de livro e vídeo, e passagens e diária para o conferencista que fez a abertura do curso.

em escolas públicas e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)<sup>3</sup>, no território da Grande Cruzeiro<sup>4</sup>, particularmente, na Microrrede da Cruzeiro e na Rede de Proteção da Microrregião 5<sup>5</sup>. Perscrutamos a indissociabilidade na compreensão do fenômeno social *trabalho e direitos do sujeito infantojuvenil*, articulando extensão e pesquisa em espaços escolares, não-escolares e na rede de proteção/redinha, dialogando com o ensino em seminários da Pedagogia (EDU 3073 e EDU 3082) e demais licenciaturas (EDU 3030); também orientamos TCCs na Pedagogia e na ESEFID que tomam o campo de extensão/pesquisa como base. Outro campo também nos apontou elementos para a construção do curso, a pesquisa nacional CNPq<sup>6</sup>, compondo uma mostra nas capitais das cinco regiões brasileiras sobre ‘boas práticas’ no combate ao trabalho infantojuvenil, a partir dos Fóruns Estaduais no RS, RJ, CE, PA e GO.

Analisando as políticas com as quais intervimos na extensão e na pesquisa – mais singularmente na educação e assistência social, também a saúde e o conselho tutelar, desde 1998, encontramos e recortamos como regularidade a precarização das condições e relações de trabalho, uma acentuada retirada de direitos. Como emergências do campo, as categorias<sup>7</sup> esgarçamento da rede (FONSECA), rede invisível (GUTERRES) e dupla violação de direitos (TRINDADE) constituíram nossas primeiras sínteses acerca desta realidade; e a organização de luta das/os trabalhadoras/os e usuárias/os da rede ampliada “Mais direitos e menos ladaia”, em definitivo concretiza a expressão mais recente.

Como é possível colocar sobre os ombros de categorias de trabalhadoras/os que vêm tendo seus direitos espoliados a tarefa de garantir direitos? A extensão como ensino – o curso

---

<sup>3</sup> Até a municipalização da Assistência Social o espaço de contraturno em que trabalhamos era nomeado extraclasses; passou a ser chamado Serviço de Apoio Socioeducativo (SASE) e hoje nomeado Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), atendendo crianças de 6 a 12 anos incompletos.

<sup>4</sup> (A Região X do Orçamento Participativo), Região Cruzeiro é composta pelos bairros: Medianeira e Santa Tereza. A Região tem 65.408 habitantes, representando 4,64% da população do município, com área de 6,82 km<sup>2</sup>, representa 1,43% da área do município, sendo sua densidade demográfica de 9.590,62 habitantes por km<sup>2</sup>. A taxa de analfabetismo é de 4,13% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 3,83 salários mínimos. Fonte: Prefeitura Municipal de Porto Alegre e IBGE- Censo Demográfico 2010. IN: <http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regioes=11.0.0>

<sup>5</sup> Microrregião 5 do Conselho Tutelar, bairros contidos total ou parcialmente: Belém Velho, Cascata, Cristal, Glória, Medianeira e Santa Tereza. [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/conselhos\\_tutelares/default.php?p\\_secao=20](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/conselhos_tutelares/default.php?p_secao=20)

<sup>6</sup> *Observatório do trabalho e dos direitos sociais do sujeito infanto-juvenil*, MCTI/CNPq/MEC/CAPES Nº 43/2013. Nosso campo envolveu a continuidade do trabalho em quatro instituições da Grande Cruzeiro – duas escolas e dois serviços de fortalecimento de vínculo – e uma mostra nacional de ‘boas práticas protetivas’ em capitais/região metropolitana das regiões sudeste (Niterói e Rio de Janeiro), centro-oeste (Goiânia), nordeste (Fortaleza) e norte (Belém).

<sup>7</sup> No campo das ideias, a partir de verbetes na filosofia, buscamos aproximações para qualificar nossas análises, e estabelecemos as seguintes distinções: categorias são conceitos que nos ajudam a ir demarcando relações entre ideias e fatos, considerando um marco referencial teórico-metodológico; conceitos são representações mentais gerais e abstratas de um objeto, que compõem distintos campos teórico-metodológico; e ideias são opiniões, movimentos mais fluidos do pensamento.

de aperfeiçoamento proposto e, especificamente, a experiência refletida, problematizou distintas temáticas que atravessam a garantia de direitos, tendo sempre como mediação as condições e relações objetivas de trabalho para alcançar tal política.

Por isto, nossa escrita anuncia a categoria mediação para problematizar a ideia de *boas práticas* como critério de análise para as políticas sociais. Reivindicamos as condições/relações de trabalho das/os trabalhadoras/os nas políticas sociais como uma das mediações na análise destas políticas, e nos processos formativos destas/os trabalhadoras/os. Objetivamos avançar na composição de um conceito “*experiência refletida*” – aproximando-nos do sentido de atuação “prático-crítica” em Marx e Engels (s/d), e das categorias “experiência” em Thompson (1987 e 1997) e Hobsbawm (1987) e “saber de experiência feito” em Freire (1994). Buscamos uma possibilidade metodológica para a formação permanente, singularmente, a formação em serviço de trabalhadoras/os das políticas sociais que operam a garantia de direitos. O ensaio reflete sobre uma prática que nos acompanhou partindo da reflexão da experiência de trabalho, sem perdermos a perspectiva de nos posicionarmos como classe trabalhadora – informação, reflexão, teorização e participação nas lutas e na organização da classe.

À guisa de considerações nada finais, ponderamos alguns movimentos havidos no curso, sintetizamos elementos que consideramos necessários para a formação permanente de trabalhadoras/os em serviço nas políticas sociais que formam redes de proteção no entorno de conselhos tutelares. E numa busca de conclusão, retomamos na perspectiva de uma polarização utópica (Fernandes, a defesa da extensão social como critério fundante da função social das universidades públicas).

## **PARA TODAS AS PALAVRAS... DICIONÁRIO<sup>8</sup>!**

Começamos perguntando: de que processo de ensino-aprendizagem falamos quando nomeamos reciclagem, qualificação, capacitação, formação... as experiências formativas de trabalhadoras/os? Dá igual qualquer dessas expressões ou elas potencializam concepções e práticas distintas? Expomos razões que, desejamos, as diferenciam; perspectivando aproximações com centralidade do trabalho e a formação humana. Não falamos de escolarização (este é um tema necessário, mas não o trataremos agora), afirmamos um modo de educação continuada – preferencialmente no chão do espaço de trabalho.

---

<sup>8</sup> Dicionário de Língua Portuguesa, Porto Editora, on line.

*Reciclar?* Fazer reciclagem de; tratar (resíduos ou materiais usados) para reaproveitá-los; atualizar os conhecimentos de (funcionários) para conseguir melhores resultados, reconverter; (...)

*Capacitar?* Tornar capaz; fazer compreender; convencer, persuadir.

*Qualificar?* Atribuir uma qualidade a; indicar a qualidade ou a classe de, classificar; apreciar, avaliar; enobrecer.

*Formar?* Dar origem a, fazer existir; dar forma a: conferir um feito ou uma configuração a; ter a forma de; assemelhar-se a; conceber, imaginar; constituir, produzir; organizar, dispor numa dada ordem; fundar, criar; transmitir valores, educar; transmitir conhecimentos que permitam exercer uma dada atividade, instruir; promover a formatura de; estabelecer, fixar; descrever, traçar.

Como verbos pronominais, capacitar pode significar tornar-se capaz; qualificar pode significar tornar (-se) mais bem preparado a nível profissional, classificar-se; formar pode significar *desenvolver-se; produzir-se; educar-se!*

Compreendemos a formação de trabalhadoras/os em serviço como complementação imprescindível à escolarização e à rotina de trabalho e que deveria estar articulada com a formação básica e continuada, e em serviço, uma formação permanente, valorizadas nos planos de carreira, cargos e salário. No entanto, sabemos que não é assim!

Importa consideramos a contemporaneidade do imperialismo, e a forma desigual e combinada como se articula o sistema mundial; olhando países como o Brasil, cujo padrão de inserção periférica na divisão internacional do trabalho configura capitalismo dependente (FERNANDES, 2009). Ainda frisamos duas particularidades descritas por Harvey para melhor focar as relações espaço-temporais no processo de produção, consumo, circulação e distribuição de mercadorias e suas repercussões sobre o processo de trabalho e formação das/os trabalhadoras/es.

A primeira particularidade, Harvey (2003) caracteriza como flexível, a estratégia de recomposição da taxa de lucro, ou o padrão de acumulação do capital predominante após a segunda guerra imperialista; o que, brevemente, significa um investimento pesado em ciência e tecnologia de maneira a garantir a não-necessidade do chão da fábrica e a redução drástica da necessidade da mercadoria força de trabalho. Associado a particularidade na produção, temos o impacto sobre a força de trabalho, além do desemprego estrutural como caracterização da superpopulação relativa, o padrão flexibiliza as condições de trabalho e as relações de trabalho, ou seja, viola direitos trabalhistas (Lei Geral da Reforma do Estado de

FHC; Contrarreforma da Previdência em 2003 de Lula da Silva; e a FUNPRESP no governo Dilma em 2012). A segunda particularidade, concomitante desde a crise do petróleo, é a acumulação por espoliação/desposseção (2004). Harvey estabelece distinções neste padrão, tendo como base a acumulação primitiva (MARX), a expropriação da terra como meio de produção, traz a disputa de territórios e a apropriação do fundo público pelo capital; esta singularidade é que tomamos para analisar a máxima neoliberal de Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital, que ganha materialidade no pagamento de juros e amortizações da chamada dívida pública, nas parceiras-público-privadas, nas isenções de impostos aos capitais... O Estado recolhe impostos (e deixa de recolher, caso das fortunas e heranças), taxas, contribuições e outros tributos e compõe um fundo que, entre outras destinações, deveria retornar à população na forma de serviços – ou seja, a garantia de direitos constitucionais nas políticas de habitação, saneamento, transporte, educação, assistência e previdência social, saúde, lazer, cultura, esporte... – mas não garante direitos porque o mesmo Estado, gestor dos negócios da burguesia, intermedia a apropriação pelo capital dos fundos que deveriam assegurar a reprodução da vida da classe trabalhadora.

O tempo em que vivemos com o governo ilegítimo é de recrudescimento desses processos: as já aprovadas Emenda Constitucional 95, lei geral das terceirização, contrarreforma trabalhista e contrarreforma da previdência em discussão no congresso constituem-se na síntese de um processo avassalador da lógica destrutiva do capital.

A relação trabalho e educação, mesmo para os que propugnam o fim da centralidade do trabalho, é absolutamente coordenada com esse processo de flexibilização e captura do fundo público pelo capital, nos dois casos retirando direitos, precarizando a vida. Alguns exemplos das últimas décadas: expansão da EaD para quase todos os níveis e modalidades de ensino; avaliações em larga escala; produtivismo; meritocracia; mega-empreendimento ‘educacional’ Kroton-Anhanguera; repasse permanente do fundo público ao Sistema S, além do recurso do FAT, para fazer política de educação profissional... O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) chancela tudo isto; e com os planos estaduais e municipais (em parte dos estados e municípios) ainda acirra as opressões quando exclui, tergiversa ou não aporta o recurso público necessário para a garantia de direitos humanos que só avançarão se dermos o bom combate permanente às todas as forma de racismo, machismo, misoginia, lgbtfobia e capacitismo (SILVA, 2016).

O trabalho flexível na medida em que flexibiliza processos e relações de trabalho avança também sobre processos formativos. As/os trabalhadoras/os cuja forma de admissão

não inclui concurso público para efetivação, não tem plano de carreira e, portanto, perdem do ponto de vista de ganhos salarial e não tem garantia na relação formação/salário. Além disso, vem sendo esgarçado o sentido e o significado da formação para as/os trabalhadoras/os. Pensamos que essa é uma particularidade das contrarreformas como precarização do trabalho das/os servidoras/os públicos, nas três esferas de governo.

Da concepção de uma carreira estruturada em formação e tempo de serviço a partir do ingresso por concurso público, temos visto a permanente desvalorização da formação, seja por planos não atualizados em relação ao crescimento da pós-graduação de carreiras vigentes ou, no caso, da educação básica por ‘acordos’ feitos à custa do Piso Salarial Nacional; e pela proliferação incomensurável de modos de relações trabalhistas no serviço público que excluem o concurso público: contratos intermediados por fundações estatais, fundações privadas, uma diversidade de ONGs ou a terceirização/quarteirização.

Do direito a afastamento com salário e perspectiva de bolsa, temos por vezes, meio afastamento e sem bolsa; uma quantificação relevante poderá ser na última década a situação nas Instituições Federais de Ensino acerca de doutoramento e pós-doutoramento – considerando que somos uma categoria que, ainda, possui carreira e direito à formação continuada. Na educação básica, temos acompanhado a enorme dificuldade com que trabalhadoras/os buscam a formação continuada. Cada vez menos atrativa pelo aspecto salarial, não há afastamento com salário e bolsa. E piora, não há redução de jornada, e as bolsas vão escasseando para quem trabalha.

E é mais, na 8ª Tese sobre Feuerbach, nos alerta Marx,

La vida social es, en esencia, práctica. Todos los misterios que descarrían la teoría hacia el misticismo, encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esta práctica. (MARX E ENGELS, s/d p.26)

O que é dizer, há uma intencionalidade no sociometabolismo do capital que aprofunda o padrão de acumulação, garantindo maiores níveis de superexploração e opressões quando precariza a formação geral e específica das/os trabalhadoras/os e captura a materialidade do tempo para estudo/compreensão do processo de trabalho, trabalho formador do ser social.



## TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA

Iniciamos a exposição com breve nota sobre o exercício de revisão da produção acadêmica discente, considerando o descritor ‘formação de trabalhadores’ e a década de 2006-2016 no banco de teses e dissertações da CAPES acessado por meio do Domínio Público. A dissertação de Zucchi (2007) analisa programa e métodos de treinamento do Curso de Ferroviários da Companhia Sorocabana, instalado em 1931 na Escola Profissional de Sorocaba. E a tese de Wollf que se debruçou sobre a formação de educadores do campo, num curso de formação de educadoras/es promovido pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Especificamente a Turma 1 do curso de Pedagogia da Terra no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), em Veranópolis, RS, entre 2002 e 2005.

Zucchi pesquisa o ensino profissional no Brasil, e a eficiência do curso nos métodos de racionalização aplicados à educação do trabalhador. Já Wollf problematiza as aproximações entre migrante e desempregado pelos processos de expulsão e a necessidade de sucessivos movimentos de recomeço. Afirma que não existe uma proposta acabada de escola, e que a formação em serviço também compõe a batalha das ideias e traz elementos de compreensão da escola defendida com base em Makarenko e Pistrak.

A escola é a principal fonte de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Pode tornar-se polo disseminador de cultura, como acreditava Makarenko (s/d-a), e fonte de autoconhecimento, formação e transformação do caráter. Do mesmo modo pode possibilitar a invenção do amanhã no hoje, como pretendia Pistrak (2000), se houver na escola o exercício de democracia, gerador de mentes criativas, capazes de auto-gestão e autodeterminação. (WOLLF, p.4)

Zuchi contextualiza o período, demarcando a preocupação do industrialismo à época com a vida privada, especificando o alcoolismo e a monogamia; além de qualificações técnicas, o operário deveria ter hábitos “racionais” também fora da fábrica, com o intuito de manter sua produtividade. Referindo a Mange, afirma que a educação profissional deveria ocorrer fora do local de trabalho, num espaço especificamente escolar (mesmo que fosse uma oficina de aprendizagem). A seleção para ingresso feita por meio de testes e o treinamento ocorreria de modo gradual, partindo de exercícios mais simples para os mais complexos, evitando, assim, frustrações e desistências, e assegurando a uniformidade no aprendizado das turmas. Esta concepção centrada nas ‘séries metódicas’ é uma característica dos processos de

aprendizagem do Sistema S.

Na formulação de Wollf, a escola inserida em/insere para um mundo ideológico, fragmentado, instrumental, utilitário, individualista, consumista com vista à preparação para o mercado de trabalho. Acreditamos que olhar o currículo abrangendo forma e conteúdo: metodologias, conteúdos programáticos, processos de avaliação tende a reproduzir, não sem tensionamentos, o par exploração/dominação; é imprescindível problematizar quem são os sujeitos nos processos formativos, considerando que aprender é um ato de troca: quem ensina aprende e quem aprende ensina!

Neste diálogo ainda inicial com as duas produções, perguntamos que mundo é este para as/os trabalhadoras/es cujo objeto de trabalho/estudo é a garantia de direitos? Imputamos à formação como elemento de resistência. Na resistência há brechas para a produção de uma formação crítica, porque política e cultural, e permeada de solidariedade e lutas.

Essa síntese nos move como grupo. Composto as atividades desenvolvidas com o grupo *Trabalho e Formação Humana* – na modalidade extensão como ensino – buscamos a produção de um conhecimento solidário sobre fenômenos sociais implicados com a miséria material/moral e com práticas sociais que se coloquem a garantia de direitos. Especificamente, na relação entre trabalho e as políticas sociais de proteção ao infantojuvenil, no modo de produção capitalista de produzir a existência humana, demarcado por exploração e opressão.

Situamo-nos num tempo de império multilateral e crise estrutural do capital, num país de capitalismo dependente, cujo mote na produção de conhecimento não prioriza a reflexão sobre os problemas sociais, o que é dizer, não toma os problemas sociais (e sua superação) como objeto do conhecimento. Como grupo acadêmico, fazemos o exercício de, por sucessivas aproximações, investigar determinações do fenômeno sociohistórico que tomamos como objeto, perscrutando possibilidades e limites instituintes do sujeito de direitos que ofereçam materialidade à doutrina da proteção integral.

Vivemos em uma sociedade que desloca, sistematicamente, a relação trabalho/formação e emprego/desemprego para pobreza e desigualdades, Leher (2010) entre outras/os autoras/es contribuem com essa compreensão. Sentido pelo qual as políticas públicas de Estado metamorfoseiam-se em políticas de governo – focalizadas – questões estruturais que sedimentam a precariedade da vida são mitigadas por ações conjunturais. Esse tem sido o substrato da vida de quem vive da exploração de sua força de trabalho: trabalhadoras/es das políticas sociais protetivas, crianças, adolescentes e suas famílias. Por

vezes, é muito tênue a linha que separa a vida das/os trabalhadoras/es que operam direitos e do ser social a quem devem proteger.

Iniciamos o trabalho com uma nova turma com a observação participante – observamos as/os estudantes, mas também buscamos interagir com elas/es, na tentativa de já iniciar um vínculo. Nas oficinas utilizamos diversas metodologias: músicas, vídeos, livros infantojuvenis, cartazes, desenhos, escritas, etc. Temos como objetivos que as/os participantes dessas atividades se sintam a vontade para falar, debater, expor suas experiências e opiniões. Nesse sentido, a oficina não pode ser uma aula tradicional, com todas/os olhando para o quadro e para a nuca da/o colega, devem participar da construção e até mesmo do planejamento das oficinas.

Nos relatos das crianças e das/os adolescentes aparecem questões atuais da sua vida e da conjuntura social e política da comunidade. Em 2014 um assunto recorrente foi a questão da moradia, a comunidade foi duramente impactada pelas remoções forçadas decorrentes das obras para a Copa do Mundo de 2014 – a copa acabou, as obras seguem deformando o cenário das ruas e o direito à moradia foi retirado de centenas de famílias.

Outra questão emergente do campo é o debate das opressões – racismo, machismo e LGBTfobia. Percebemos ao longo dos anos um crescimento de relatos nesse sentido. O que antes, atravessava as oficinas mas não era eixo de planejamento, assim se tornou – entre cinco eixos temáticos propostos para as oficinas temos *gênero/sexualidade* e *raça/etnia* (os demais temas são: *moradia, direitos e trabalho*).

O marco regulatório constituído pela e a partir da Constituição de 1988 mostra-se insuficiente para garantir até mesmo os mínimos sociais disputados no escopo da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). O avanço quantitativo no acesso disposto na legislação não resultou em qualidade social. A empiria nos aponta recorrências no esgarçamento da esfera da proteção integral, particularmente, saúde, educação e assistência social – e ainda não trabalharemos com dados referentes aos governos pós 2015. Demarcados antes, habitação e saneamento básico, transporte... trabalho assalariado.

Com insistência são nomeados ‘vulneráveis’ ou ‘em situação de risco’ pessoas em diferentes faixas etárias que, de fato, vivem submetidas a múltiplas violações de direitos, seja pelo não acesso, seja pelo acesso absolutamente precário do serviço. Assim como seguem discriminadas/os pela expressão ‘menor’ crianças e adolescentes privadas/os de dignidade na vida.

Buscamos na articulação entre o diálogo extensionista e a inserção da pesquisa em

espaços de garantia de direitos, e o processo formativo de trabalhadoras/es cuja ação incide diretamente na proteção, perceber coletivamente as possibilidades e os limites de enfrentamento às desigualdades e à pobreza extrema, buscando ir à raiz, para nós, a centralidade do trabalho. O movimento teórico-metodológico que fazemos considerando a centralidade do trabalho, nos leva a constatar limites estruturais que precarizam o acesso e garantia de direitos; e mais indicam a necessidade de retirar das costas das/os trabalhadoras/es o ônus gerado pela constatação da baixa resolubilidade das mazelas sociais, potencializador de adoecimento. Mas de que formação falamos? Ou de quais não falamos?

É recorrente ouvirmos/lermos chamadas para processo de formação de trabalhadoras/es como reciclagem, capacitação, qualificação e, por raras vezes, formação. Além da atribuição de sentido de cada uma dessas palavras, há outra dimensão que desejamos problematizar – a ausência ou escassez da experiência de trabalho como coluna vertebral dos processos formativos. O que significa essa recorrência?

Una araña ejecuta operaciones que semejan a las manipulaciones del tejedor, y la construcción de los panales de las abejas podría avergonzar, por su perfección, a más de un maestro de obras. Pero, hay algo en que el peor maestro de obras aventaja, desde luego, a la mejor abeja, y es el hecho de que, antes de ejecutar la construcción, la proyecta en su cerebro. Al final del proceso de trabajo, brota un resultado que antes de comenzar el proceso existía ya en la mente del obrero; es decir, un resultado que tenía ya existencia ideal... (MARX, 1991, p.130-131)

A reflexão que fazemos a partir do extrato acima, pertencente ao Livro 1 de O Capital, no Capítulo V onde Marx aborda “Processo de Trabalho e Processo de Valorização” procura estabelecer nexos entre os processos de formação das/os trabalhadoras/es e a (des)valorização do processo de trabalho destas/es; negar às/aos trabalhadoras/es o direito à formação continuada, inclusive à formação permanente em serviço, significa a um só tempo reduzir objetivamente o valor da força de trabalho, ampliando a extração de mais valia relativa; e espoliar um princípio educativo do trabalho – o planejamento, a reflexão, a avaliação e a potencialidade de teorizar e produzir mudanças a partir da crítica ao fazer. No mínimo, esgarça a relação prática-crítica e menospreza o conhecimento produzido na experiência de trabalho. Na particularidade da formação permanente em serviço, que potencialidades há no saber feito da experiência; como fundamentamos e garantimos o exercício permanente à crítica da prática, e de que modo olhamos a experiência no trabalho como inserção na produção e posição nas lutas da classe?

## **IDEIAS DE BOAS PRÁTICAS E A CATEGORIA MEDIAÇÃO**

Aqui voltamos a questão de ideia e categoria: trabalhamos muito incipientemente a ideia de boas práticas, ainda no campo da opinião, com pouca sistematização da materialidade observada; e refletimos com a categoria mediação, na articulação de concepções e práticas, e como movimento dialético na composição da totalidade social – políticas nomeadas *protetivas*. Assim, o curso tem seu fazimento tensionando concepções e práticas sobre a ideia de *boas práticas* e os fluxos instituintes da rede constituem; este concreto – os fluxos que conferem materialidade à rede de proteção, como experiência de trabalho daquele conjunto de trabalhadoras/es – a categoria trabalho tomamos como mediação na formação em serviço.

Duas situações empíricas para particularizar a relação trabalho/formação das/es trabalhadoras/es que operam a garantia de direitos ao infantojuvenil. No trabalho de extensão em escolas e SCFV, como pesquisa quer na Rede/Microrrede quer nas experiências observadas nacionalmente, constatamos um quadro de trabalhadoras/es com distintas relações de trabalho – servidoras/es de carreira, efetivas/os; contratadas/os pelo setor público; contratadas/os por ONGs ou Fundações privadas, uma e outra em grande parte das vezes ligadas a alguma matriz religiosa; e, mais recentemente, o fenômeno da terceirização. Distintos níveis de exploração, e formas de opressão, incluindo o assédio moral. Também difere a escolarização. E estas diferenças repercutem sobre a possibilidade de participar das reuniões nas Rede/Microrrede, nas formações nos locais de trabalho e em processos de formação continuada – educação básica, superior, especializações, mestrado, doutorado. Só o trabalho de continuidade, incluindo o curso, permitiu-nos compreender a imperiosidade de que as relações e o processo de trabalho – os limites e as possibilidades que advêm – precisam compor o currículo das formações em serviço e mais serem considerados mediações para apreendermos sobre o sujeito trabalhador em processo formativo na contemporaneidade.

O que provoca retorno à ideia das boas práticas: como analisar uma prática protetiva pontualmente, sem (re)conhecer as condições objetivas de trabalho/formação das/os trabalhadoras/es que executam a política.

### **A IDEIA DE BOAS PRÁTICAS**

Na experiência de campo em torno das políticas de proteção ao infantojuvenil nos deparamos com a expressão *boas práticas* como um critério qualitativo às ações analisadas.

De imediato nos chamou atenção o fato de que, muitas vezes, são ações pontuais e avaliações pontuais e, portanto, queremos enfatizar sem avaliação de processo: referir como boa prática no combate ao trabalho infantojuvenil a retirada de crianças e adolescentes de um território circunscrito por um tempo não dimensionado, nos parece eivada de equívocos. Por ora nos deteremos a refletir sobre a ausência de uma avaliação processual para estabelecer critérios qualitativos a uma política social.

Outro leque de experiências que nos forma indicadas como *boas práticas* protetivas possui dois elementos de permanência que queremos iniciar a problematização: emanam da esfera privada, não mercantil (PERONI, 2016), e cada vez mais se organizam para não requerer fundo público, diretamente; são ligadas a matrizes religiosas.

O breve diálogo com a pontualidade e a processualidade que faremos neste artigo será com a obra de Moraes, Santos e Pauly (2012), porque analisam em uma dimensão mais ampla, não pontual, uma riqueza de experiências e apontam mediações para a análise quando asseveram

Práticas sociais, enquanto ações humanas, são constituídas de manutenções e mudanças, onde “velho” e “novo” coabitam e informam lugares, corpos, instituições. São formas de fazer, tecnologias, construídas e empregadas no social, de formas múltiplas, reinventadas a cada momento e em cada contexto, a partir de cada pessoa e de todas as pessoas que as empreendem (em hospitais, escolas, instituições de proteção ou de execução de medidas socioeducativas, prisões, manicômios e toda sorte de espaços de trabalho). (p. 29)

Para as/os autoras/es, a busca por “boas práticas” possibilita conhecer avanços e limitações; busca que permitiu conhecerem práticas interessantes e potentes e também a existência de pouca apropriação do tema do direito à convivência social e comunitária. E mais, estabelecem um parâmetro fundamental para a análise – a ideia de boa prática não significa sua mercantilização, como um enunciado que agrega valor às mercadorias; *as experiências analisadas trazem a marca do possível, da construção coletiva e das possibilidades abertas à intervenção protetiva* (p.15).

De certo saudamos o esforço da sociedade civil, não mercantil, em ocupar os vazios do Estado nessa como em tantas outras políticas. Mas precisamos fazer à crítica ao fundamento liberal que embasa o Art. 227 da Constituição, chamada cidadã, e do Art. 2º do ECA. Qual é o ponto? Nas duas regulações o Estado na de 1988 e o poder público na de 1990 são o último ente a ser citado na garantia de direitos. A família é o primeiro nos dois casos. Como as

milhões de famílias, cujos direitos são sistematicamente violados por um Estado que prioriza os negócios do capital em detrimento da vida humana, garantirão direitos de sua prole? Reivindicamos o papel do Estado, da esfera pública, do fundo público no financiamento e gestão de políticas públicas de Estado (não políticas de governo). O papel da sociedade civil, não mercantil, mas sob a égide do capital, entendemos deva ser o exercício do controle social, ou seja: avaliador, organizador das comunidades, articulador com a classe trabalhadora e a juventude usuária de modo a irmos disputando a qualidade social nas distintas políticas públicas. Podemos não chegar à qualidade pretendida, mas esse exercício formativo na perspectiva de uma cidadania das/os trabalhadoras/es (e não burguesa) nos fortalece como classe.

## **A CATEGORIA MEDIAÇÃO**

Em Teoria Cultural e educação – Um vocabulário crítico (SILVA, 2000), traz o verbete **mediação**

Na dialética hegeliana, a transição ou conexão entre uma coisa ou conceito e sua negação não se faz sem mediação ou transição. É fundamental, na análise marxista, descrever, dialeticamente, as múltiplas mediações ou transições entre as diferentes partes que compõem a sociedade capitalista. Assim, por exemplo, na teorização educacional crítica de inspiração marxista, não é suficiente afirmar que a estrutura econômica determina a consciência; é necessário, além disso, explicar quais são os outros elementos que se interpõem entre os dois. (p.77)

Em diálogo a categoria mediação, entendemos que na avaliação das políticas públicas – de Estado ou de governo – e nos processos de formação de trabalhadoras/es, aqui particularizando uma pequena experiência de formação em serviço, é indispensável, a partir da experiência de trabalho, da prática, portanto, inserir o fenômeno abordado na totalidade social, circunscrevê-lo como síntese de múltiplas determinações, apontar as mediações que o sustentam conjuntural e estruturalmente.

Ciavatta (2001) aborda o tema das mediações como uma questão teórico-metodológica, diferente de uma técnica de investigação, trata-se de uma epistemologia da ação de investigar. Não prescinde do sujeito que investiga, penso o como investigar situando num contexto concreto para (re)conhecer, produzindo um novo conhecimento. Para a autora, mediações são processos concretos que ocultam/desvelam um fenômeno.

Fazemos esta singela síntese porque entendemos que o processo de formação de trabalhadoras/es em serviço (porque é deste que falamos aqui) não pode prescindir do caráter investigativo que traz o sujeito-trabalhador como investigador/a. E é mais, precisa considerar a condição de trabalhador/a para inserir o currículo num contexto concreto. O que é dizer, o processo de trabalho e as relações de trabalho das/os trabalhadoras/es em processo de formação são parte para compor o todo-formação. Aí estão as mediações: como o movimento dialético entre as particularidades e a totalidade, e vice-versa.

## **A EXPERIÊNCIA REFLETIDA COMO UMA METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE E EM SERVIÇO DE TRABALHADORAS/ES NAS POLÍTICAS SOCIAIS**

Em uma reunião da rede ampliada, iniciamos a discussão sobre o curso de aperfeiçoamento e o modo de repercutirmos as temáticas abordadas naquela rede<sup>9</sup>. Iniciamos com uma conversa mais solta a partir da questão: Qual é o sentido de refletir sobre a descrição da experiência de trabalho em processos de formação de trabalhadoras/es?

Entre outros retornos... Utopia! Depois fizemos a leitura, em voz alta, do poema “*Tecendo a manhã*”, de João Cabral de Melo Neto e um belo debate sobre o poema e como nos tocava ali, naquele grupo. Recorto algumas falas a partir do Diário de Campo do GTFH.

Acho interessante ver a forma como a gente está fazendo aqui, tendo informes do que está pegando em cada território e que pode estar construindo em conjunto. É um pouco do que [...] traz, o nosso fazer. E quando o nosso fazer implica no outro, tanto usuário ou colega de trabalho.

Referindo à rotina das reuniões da rede: iniciamos com informes que são pautados na convocatória, e também podem ser inseridos na hora, de maneira que ações, eventos e problemas naquele território são socializados no início de cada reunião; depois os informes

---

<sup>9</sup> Quais as relações trabalhistas d@s trabalhador@s que operam direitos? Efetiv@s, contratad@s por ONGs, terceirizad@s. Mesmo aquelas e aqueles que ingressaram por concurso público, não tem garantida a liberação para processos formativos. Também a dificuldade com o transporte coletivo e a violência urbana se fizeram determinações para a composição do grupo. Em 2016, vivemos na UFRGS um processo de lutas que nos permitiu enxergar a precarização da vida/trabalho d@s trabalhador@s terceirizad@s. Como grupo, temos um trabalho de TCC e um Seminário na graduação que nos permitirá uma análise mais adensada da questão, desse modo poderemos compreender melhor também na rede ampliada as condições de trabalho dess@s trabalhador@s.



mais precisos, organizados na pauta dando conta de casos e fluxos – há exposição, a intervenção das distintas áreas/políticas ali presentes e é construído o encaminhamento.

Parece o pensamento se compondo, as ideias que é de um e de outro, mas que [...] **Ideia não é de uma pessoa só.** Ela se constrói de alguma maneira. **Quando a gente atira ela no meio do grupo, seja concordando ou discordando, ela vai se construindo.** E isso dá essa **ideia de construção, de leveza.**

Esta rotina foi nos tocando como universidade na reflexão de que se constituía um princípio educativo do trabalho, forjando um processo de formação permanente e em serviço.

Quando fala da manhã, fala desse processo, a manhã ela não nasce por si, ela vai nascendo. E quando o galo anuncia essa manhã, anuncia algo que está SENDO construído. E quando fala luz balão, é porque balão vai longe. Tecido vai. Uma construção que vai longe. A rede tem muito disso.

A ideia da manhã que vai nascendo, do *fazer-se* (THOMPSON, 1997 e HOBBSAWM, 1987) de um coletivo de trabalhadoras/es. Sim, apenas uma aproximação porque os historiadores ingleses falam da formação/fazimento da classe operária e da consciência de classe. E nós, muito cuidadosamente, estamos falando de um coletivo de trabalhadoras/es que se faz na reflexão sobre o seu processo de trabalho...

Conceitos que usamos agora de **rede quente e rede fria, porque muito depende de nós.** Se eu ficar chorando as mágoas, a minha rede vai esfriar. Quando eu faço o contrário, vou lá na (entidade), vou lá no (serviço), aquela rede começa a esquentar, começa a ser algo bem positivo. **O que acontece é que ou por desmotivação, ou por estar sem tempo, enterrado no cotidiano se deixa de fazer essas conexões e aquecer a nossa rede.**

Como universidade falávamos em rede invisível, quando víamos os fluxos passarem por fora do debate coletivo; a reflexão acima já expressa um outro momento de uma rede visível enfrentando suas fragilidades... E somos testemunhas de que o choro de mágoas foi se fazendo movimento, organizando, compondo pautas que denunciam a retirada de direitos de usuárias/os e trabalhadoras/es nos confirmam *uma construção que vai longe!*

Escolhemos estas quatro falas de trabalhadoras/es da micro 5 presentes na reunião da rede ampliada, quando expusemos a proposta de formação em serviço e elas dão

materialidade à proposta que vamos construindo coletivamente: a reflexão sobre o processo de trabalho como eixo formativo.

Da escuta nas reuniões de rede/redinha e de nossas atividades de extensão/pesquisa pela expressão da recorrência, escolhemos temas representativos dos desafios na garantia de direitos para abordarmos em conferências, uma exposição mais dura na teoria, e em mesas temáticas quando o tema voltou abordado a partir de diferentes experiências de trabalho. Temáticas como a crise social e as lutas que (con)formam; o acesso às políticas públicas – de Estado e de governo – e direitos sociais; o atravessamento das parceiras-público-privadas PPPs e ausência dos projetos político pedagógicos PPPs – a redefinição do caráter público; o papel das violências e as possibilidades/os limites das políticas de proteção; o papel das igrejas e das matrizes religiosas; a presença e o combate às formas de opressão; as políticas de inclusão; a presença/as expressões da educação, da cultura e da economia popular; a materialidade/fragilidades do sujeito de direitos...os processos/as relações de trabalho das/os trabalhadoras/es que operam direitos. No terceiro turno do curso e nas reuniões da rede ampliada tomávamos o tema como disparador para o debate nas experiências de cada um dos grupos.

Este foi nosso material para compor a ‘experiência refletida como uma metodologia na formação permanente e em serviço de trabalhadoras/es no entorno das redes de proteção’. Fechando esta primeira escrita sobre o tema, buscamos o diálogo com Freire e Marx, além daquela pequena aproximação com Thompson e Hobsbawm. A partir de Freire (1994) que, falando sobre a prática educativa docente, nos instiga quando afirma que *ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*, queremos reafirmar o ato unitário de ensinar/aprender para além da docência, como exercício coletivo alicerçado na crítica reflexiva sobre a prática. *Um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer*, na perspectiva de superação do pensamento ingênuo/mágico, cujo ponto de partida é o saber de experiência feito, sustentado por uma leitura de mundo. Aqui, particularizamos o saber de experiência feito no trabalho, também sustentado pela leitura de mundo de cada um/a. Um saber que submetido à crítica coletiva, a reflexão sobre a experiência, nos permite o salto qualitativo da leitura da palavra-mundo: avançando epistêmica e politicamente na produção de um conhecimento autêntico/legítimo.

Retomando duas perguntas-chaves para o desafio a que nos propomos: Por que entendemos que são necessárias mediações para a ideia de ‘boas práticas’ nas políticas sociais de proteção ao sujeito infantojuvenil? Por que apontamos a experiência refletida como uma

mediação necessária para estabelecermos que uma prática social protetiva é boa? Numa síntese ainda preliminar, reivindicamos a processualidade dialética para análise das políticas sociais: o que é dizer: não pode ser fotografia instantânea! É imperioso serem tomadas como uma totalidade, como o movimento entre as particularidades e como totalidade. Quais as particularidades? Para nós a reflexão permanente sobre a experiência de trabalho, incluindo as condições e as relações de trabalho, são uma particularidade imprescindível, porque constituem-se em uma mediação na síntese que compõe este real. Porque a concepção de que o trabalho é central na vida humana e de que, portanto, a categoria trabalho tem centralidade nas análises que fazemos. Mas é mais, implica que a reflexão sobre o trabalho de cada um/a de nós e definitivamente sobre o coletivo de trabalhadoras/es em um mesmo território – o chão da escola ou uma microrregião em torno do CT, ou... Como espaços/tempos de formação em serviço, como crítica da prática, num primeiro momento como reflexão acerca do trabalho. De cada um/a, das áreas, do coletivo... que limites, que possibilidades? Como avançamos?

Assim, três empíricos nos ajudam na formulação: a observação/reflexão sobre boas práticas localmente e na pesquisa nacional; o terceiro turno do curso – nossos sábados à tarde; e o exercício feito na rede ampliada. Denominamos *experiência refletida* o exercício reflexivo e permanente sobre a prática como mote para avançar na crítica da prática como elemento formativo. E seguiremos, dialogando com as/os trabalhadoras/es na rede ampliada para aprofundar as pistas sistematizadas nesta primeira escrita, porque entendemos que a formação em serviço de trabalhadoras/es é elemento de disputa na batalha das ideias, na formulação de conceitos, na concretização de categorias analíticas que nos polarizar mirando a utopia.

## **CONSIDERAÇÕES DE CONTINUIDADE...**

Se com Galeano<sup>10</sup>, cremos que a utopia serve para nos fazer caminhar há que darmos uma forma coletiva à formação permanente de trabalhadoras/es em serviço, aceitando o desafio de Florestan precisamos polarizar, precisamos disputar um projeto como classe.

A falta de polarizações utópicas dos setores subalternos faz com que esses setores acabem se rendendo à consciência das classes dominantes, ao invés de ter uma consciência social independente e atuante. (FERNANDES, 2009)

---

<sup>10</sup> Eduardo Galeano, “El derecho al delirio”.

Da dureza da realidade, entremeada pela beleza das lutas que também a compõe, queremos concluir este ensaio escancarando espaços para a utopia, uma utopia encharcada na realidade, dialogando com referenciais teórico-práticos que vão nos tecendo como coletivo e com princípios que já nos formam.

A defesa de uma universidade pública, gratuita, democrática, autônoma e referenciada nas necessidades das/os que vivem da exploração de sua força de trabalho. Uma instituição cuja função social é produzir conhecimento **com** aquelas/es que o Estado violador de direitos superexplora e oprime como forma de manter a dominação de classe. A ciência que produzimos na pesquisa, precisa estabelecer um diálogo-extensionista crítico que contribua com as comunidades/movimentos/territórios e que nos modifique como instituição; e o ensino, nas suas múltiplas possibilidades precisa se perguntar: Quem são os sujeitos-estudantes? Nossa formação serve a quem? Qual é o projeto de sociedade que almejamos com o conhecimento que produzimos?

Algumas respostas, e de certo muitas outras perguntas, na particularidade da formação permanente e em serviço das/os trabalhadora/es que operam direitos, haveremos de compor ombro a ombro no território que nos acolhe a quase 20 anos.

Seguimos...

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (última atualização em abril de 2017). BRASIL. Constituição Federal, 1988.

Clavatta, M. O conhecimento histórico e o problema teórico metodológico das mediações. In: Frigotto, G. e Clavatta, M. (orgs). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Rio, Petrópolis: Vozes, 2001.

Fernandes, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. São Paulo: Global, 2009.

Freire, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

Galeano, Eduardo. **Derecho al Delirio**. 5'25''. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Vyar49Lypiw>>. Acesso em 16/08/2017.

Harvey, D. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2003.

Harvey, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LEHER, R. Crise do capital e questão social. **Revista da RET, Rede de Estudos do Trabalho**, N. 6. 2010. Disponível em: <[www.estudosdotrabalho.org](http://www.estudosdotrabalho.org)>. Acesso em: 14/08/2017.

MARX, C. **El Capital**. Crítica de la economía política. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1991.

MARX e ENGELS. **Obras Escogidas**. Tesis sobre Feuerbach. Editorial Progreso. Moscú. s/d

MORAES, J. C.; SANTOS, K.; PAULY, L. **Boas Práticas** – Garantindo o direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes no RS. São Leopoldo: AMENCAR, 2012.

PERONI, V. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação**. Conferência de Abertura na ANPED Sul. Curitiba, 2016.

SAVIANI, D. e DUARTE, N.. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. RBE, V. 15, N. 45, Rio de Janeiro, set/dez 2010.

SILVA, J. B. da. **Como as crianças e adolescentes expressam opressões relativas a gênero e sexualidade em oficinas extensionistas na Grande Cruzeiro em Porto Alegre**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

SILVA, T.T. da. **Teoria cultural e educação** – Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

THOMPSON, E.P. **A Formação da Classe Operária Inglesa II**. A maldição de Adão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

WOLFF, Eliete Àvila. **Fundamentos psicossociais da formação de educadores do campo**. Tese de doutorado, PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2007.

ZUCCHI, B. B. **O programa e os métodos de treinamento profissional do curso de ferroviários da companhia Sorocabana** (São Paulo, década de 1930). Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/encontro-de-boas-praticas-mostra-novas-ideias-que-deram-certo-na-rede-estadual>>. Acesso em: 18/08/2017.



## AUTORAS/ES

1. Adilio Almeida de Souza, pesquisador de Cultura Indígena, Movimento negro, indígena e quilombola, especialista em PANCs (plantas alimentícias não-convencionais);
2. Adriana Gomes Zimmermann, graduanda em Educação Física Licenciatura pela UFRGS; bolsista do Grupo Trabalho e Formação Humana, pesquisa sobre terceirização desde início de 2017;
3. Bianca Bortolini, Graduada em Administração (UFRGS) e graduanda Pedagogia pela UFRGS;
4. Camila Furlan da Costa, Formação: graduada em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre e doutoranda em Administração pelo Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Local de trabalho: Campus Santana do Livramento/RS - Universidade Federal do Pampa, área/foco de intervenção: ensino de Administração Pública na Graduação; Estudo e investigo, prioritariamente, os seguintes temas: As políticas públicas de educação superior; O Neoliberalismo acadêmico; Administração pública;
5. Cenira Pinheiro Almeida, Ialorixã Mãe Cenira de xangô. Servidora pública aposentada, moradora da Lomba do Pinheiro. Líder voluntária no Conselho de saúde da Lomba do Pinheiro, Porto Alegre - RS;
6. Eliane Almeida de Souza, doutora em Educação, especialista em Políticas Públicas, Movimento Social Negro e Quilombola; presidente do IAFRA - Instituto África e América, especialista em PANCs (plantas alimentícias não-convencionais);
7. Fernando Frota Dillenburg, doutor em filosofia pela UNICAMP, professor do Departamento de Economia e Relações Internacionais da UFRGS. Tem experiência no método dialético e Economia Política;

8. Gabriela Machado da Silva, Graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2015), Participou do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ética e Direitos Humanos – GEPEDH/PUCRS;

9. Ítalo Ariel Pereira Guerreiro, graduando em História pela UFRGS; bolsista do Grupo Trabalho e Formação Humana, pesquisa e extensão pelo curso “Mediações necessárias entre as ‘boas práticas’ e a experiência refletida nas políticas de proteção ao sujeito infantojuvenil”;

10. Janaina Barbosa, Professora de Educação Física, graduanda em Educação Física Bacharelado e integrante do Grupo Trabalho e Formação Humana;

11. Karen Moraes dos Santos, Professora de educação física e trabalhadora da rede estadual de ensino;

12. Karine Santos, Educadora Social com formação em Pedagogia. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na área de Educação Social. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social - CEPOPES/UFRGS. Pesquisadora no Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação não Escolar/FEEVALE. Coordenadora Adjunta do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade - PPSC/UFRGS;

13. Laura Souza Fonseca, Pós-doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ PDJ/CNPq) e em Estudios Latinoamericanos (UNAM/México EPD/CAPES). Professora Associada da FAGED/UFRGS, na área de EJA, coordenadora do Grupo Trabalho e Formação Humana (GTFH); extensionista/pesquisadora na temática do trabalho e dos direitos do sujeito infantojuvenil. E-mail: lsfonseca.lsf@gmail.com;

14. Luciana Francisca de Oliveira, Psicóloga, graduada pela PUCRS. Licenciada em Psicologia pela UFRGS. Concluiu a Residência Integrada em Saúde na ênfase Saúde Mental Coletiva pela Escola de Saúde Pública/RS. Especialista em Direitos Humanos pela Escola Superior do Ministério Público da União e UFRGS. Especialista em Psicologia Social pelo Conselho Federal de Psicologia. Mestre em Educação pela UFRGS. Servidora do município



de Três Coroas/RS, atuando no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Também atua como perita na segunda Vara da Infância e Juventude de Porto Alegre.

15. Luciana do Nascimento da Silva, Graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2015), Participou do Grupo de Estudos e Intervenção em Matéria Penal | GEIP – SAJU/UFRGS, Participou do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ética e Direitos Humanos - GEPEDH / PUCRS, Residente em Saúde da Família e da Comunidade do Grupo Hospitalar Conceição - RIS/ GHC;

16. Luiz Alberto dos Santos Ferreira, Professor de Educação Física, Especialista em Saúde Coletiva com ênfase em Saúde Mental, Mestre em Ciências do Movimento Humano, Doutorando em Saúde Coletiva. Trabalhador de Saúde Mental em Viamão/RS e Professor do Curso de Educação Física da Unisinos;

17. Mailiz Garibotti Lusa, Formação: Assistente Social, Mestre e Doutora em Serviço Social pela PUC-SP; Local de trabalho: Departamento de Serviço Social, UFRGS; Área/foco de intervenção: Questão Agrária; Movimentos e Lutas Sociais; Gênero; Formação profissional no Serviço Social; Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social;

18. Maria Luiza Rodrigues Flores, Doutora em Educação, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Área de Política e Gestão da Educação;

19. Mariana Schleder Rheinheimer, graduanda em História pela UFRGS; bolsista do Grupo Trabalho e Formação Humana, pesquisa sobre Trabalho e Violação de Direitos de Crianças e Adolescentes na Rede/Microrrede da Micro Região 5 de Porto Alegre;

20. Marina El Hajjar Meneghel / Licenciada em Educação Física pela Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Escola Municipal de Ensino Fundamental América / Professora de Educação Física no primeiro e segundo ciclo de ensino;

21. Mateus Ballardin, Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio

Grande do Sul. Membro do Grupo Trabalho e Formação Humana (GTFH-FACED-UFRGS) entre 2013 e 2016, extensão e pesquisa sobre Trabalho e Violação de Direitos de Crianças e Adolescentes. À época do curso e produção do livro, Professor da rede municipal de Novo Hamburgo;

22. Osmar Belusso, Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2016), Assessor Jurídico do Centro de Prevenção às Violências – CPV/SMSPC, Advogado do Grupo de Estudos e Intervenção em Matéria Penal | GEIP – SAJU/UFRGS, Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Segurança e Administração da Justiça Penal | GPESC/PUCRS;

23. Pâmela Marconatto Marques, Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa "Minorias sociais: estigmatização, discriminação, desigualdade e resistência". Mestra em Educação (UFRGS) e em Integração Latino-americana pela Universidade Federal de Santa Maria, onde realizou, ainda, graduação em Direito e em Ciências Sociais. Foi assessora de coordenação e pesquisadora junto ao Projeto Brasil-Haiti (International Development Research Centre/ Canadá), onde desenvolveu uma série de pesquisas sobre o país, especialmente nas temáticas de educação, gênero e raça/etnia. Atuou como docente em especializações voltadas à temática da Educação, Direitos Humanos e Diversidade, a maior parte delas junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integra inúmeros coletivos de pesquisa junto ao Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) e iniciativas colaborativas na cidade de Porto Alegre, sobretudo junto à Lomba do Pinheiro;

24. Raquel da Silva Silveira, psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Social e Institucional/UFRGS, Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da UFRGS, Centro de Referência em Direitos Humanos, Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça – CRDH/NUPSEX, Áreas de trabalho: violência doméstica contra as mulheres e educação das relações raciais e étnicas;

25. Roberta Baisch Franz, graduanda em História pela UFRGS; bolsista do Grupo Trabalho e Formação Humana, extensão e pesquisa sobre Trabalho e Violação de Direitos de Crianças e Adolescentes;

26. Rosa Maria Castilhos Fernandes, Professora e Pesquisadora do Departamento de Serviço Social e do PPG Política Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

27. Roseli da Rosa Pereira, Integra o quadro técnico-administrativo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul desde 1979. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de Pesquisa "Universidade: Teoria e Prática". Possui graduação em Pedagogia Habilitação Séries Iniciais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: ações afirmativas, cotas raciais, universidade pública, ensino superior e EJA: currículo: metodologia;

28. Sueli Goulart, Formação: graduada em Biblioteconomia, pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, doutora em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco, Local de trabalho: Escola de Administração - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, área/foco de intervenção: ensino de Teorias Organizacionais I e II na Graduação; Pensamento Social Brasileiro e Estudos Organizacionais na Pós-Graduação; Estudo e investigo, prioritariamente, os seguintes temas: As concepções em disputa no processo de organização para a produção e acesso ao conhecimento; O Neoliberalismo acadêmico; O Pensamento social brasileiro, em particular, as contribuições para os estudos organizacionais e para a administração pública;

29. Teresinha Gomes Fraga, Assistente Social pela Universidade Luterana do Brasil; MBA em Gestão e Políticas Públicas Municipais (UNIASSELVI); Pós Graduada em Educação a Distância Gestão e Tutoria (UNIASSELVI), Assistente Social da Prefeitura Municipal de Alvorada;

30. Vera Maria Vidal Peroni, Doutora, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [veraperoni@gmail.com](mailto:veraperoni@gmail.com)



## APÊNDICE

### **CURSO DE APERFEIÇOAMENTO MEDIAÇÕES NECESSÁRIAS ENTRE AS ‘BOAS PRÁTICAS’ E A EXPERIÊNCIA REFLETIDA NAS POLÍTICAS DE PROTEÇÃO AO SUJEITO INFANTOJUVENIL**

Ítalo Ariel Guerreiro  
Roberta Franz

O curso de aperfeiçoamento realizado pelo Grupo Trabalho e Formação Humana (GTFH) a partir do edital PROEXT 2016 por meio da PROEXT/UFRGS. Intitulado “Mediações necessárias entre as *boas práticas* e a *experiência refletida* nas políticas de proteção ao sujeito infantojuvenil”, problematiza a ideia de boas práticas, expondo outra abordagem para pensarmos aspectos processuais qualitativos das políticas sociais.

A princípio, o curso destinou-se a operadoras/es de direitos da criança e do adolescente da Rede de Proteção da Microrregião 5 do Conselho Tutelar de Porto Alegre, trabalhadoras/es da educação básica e técnica e tecnológica de Porto Alegre e Região Metropolitana e participantes do Fórum de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Trabalho Adolescente (FEPETI/RS). A equipe coordenadora era inicialmente formada por uma docente da FACED, uma TAE da Difusão Cultural, um trabalhador municipal da Assistência Social, uma trabalhadora da Rede Estadual de Ensino, além de nove estudantes/bolsistas de graduação, das áreas de Educação Física, Geografia, História e Serviço

Social; destas/es seis tinham atividade permanente de campo como extensão/pesquisa focando trabalho e direitos sociais do sujeito infantojuvenil em escolas públicas e serviço de fortalecimento de vínculos, no território da Grande Cruzeiro<sup>11</sup> – na Microrrede da Cruzeiro e na Rede de Proteção da Microrregião 5<sup>12</sup> – território onde trabalhamos desde 1998 buscando articular extensão e pesquisa em espaços escolares, socioeducativo<sup>13</sup> e na rede de proteção, e dialogando com o ensino. Três graduandos priorizam a reflexão/organização/sistematização do curso.

No curso, há representação de profissionais da ponta de todas microrregiões de Porto Alegre, de cidades da região metropolitana (Alvorada, Viamão, Guaíba, Canoas, Cachoeirinha, Eldorado do Sul, Nova Santa Rita, São Leopoldo, Novo Hamburgo, Sapucaia, Campo Bom e Gravataí), do interior (Sertão do Santana, Cachoeira do Sul, Bagé, Passo Fundo e Charqueadas) como também de fora do estado (Florianópolis).

Após a idealização e organização, que além da formulação do cronograma de atividades foi também a reflexão de como tornar os espaços mais agradáveis às trabalhadoras/es, levando em conta a longa semana de trabalho e o cansaço que isso causa, – sendo inseridas a partir daí “dinâmicas de grupo” antes do início das mesas –; foram abertas as inscrições – gratuitas –, feitas mediante formulário online e pelo e-mail [gtfh.ufrgs@gmail.com](mailto:gtfh.ufrgs@gmail.com). As aulas foram realizadas às sextas (de 18h às 22h) e sábados (de 9h às 17h) na FACED/UFRGS; tanto as conferências, cine/arte-debates como as mesas temáticas foram abertas – validando, também, a possibilidade de atestados de extensão. Compusemos, ainda, duas turmas para uma vivência mais particular de formação que nomeamos *experiência refletida* – uma turma realizada na FACED (sábado à tarde) e outra em dias de reunião da rede ampliada na microrregião 5. Foi disponibilizado, para aquelas/es que tinham a frequência mínima, o certificado de Aperfeiçoamento, como curso presencial de 180h/a em 6 módulos de 30h/a, sendo 24h presenciais e 6h para estudo e elaboração de

---

<sup>11</sup> (A Região X do Orçamento Participativo), Região Cruzeiro é composta pelos bairros: Medianeira e Santa Tereza. A Região tem 65.408 habitantes, representando 4,64% da população do município, com área de 6,82 km<sup>2</sup>, representa 1,43% da área do município, sendo sua densidade demográfica de 9.590,62 habitantes por km<sup>2</sup>. A taxa de analfabetismo é de 4,13% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 3,83 salários mínimos. Fonte: Prefeitura Municipal de Porto Alegre e IBGE- Censo Demográfico 2010. IN: <http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regioes=11.0.0>

<sup>12</sup> Microrregião 5 do Conselho Tutelar, bairros contidos total ou parcialmente: Belém Velho, Cascata, Cristal, Glória, Medianeira e Santa Tereza. [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/conselhos\\_tutelares/default.php?p\\_secao=20](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/conselhos_tutelares/default.php?p_secao=20)

<sup>13</sup> Até a municipalização da Assistência Social o espaço de contraturno em que trabalhamos era nomeado extraclasse; passou a ser chamado Serviço de Apoio Socioeducativo (SASE) e hoje nomeado Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

atividades pertinentes ao curso. Além da frequência e participação, propusemos como critério de avaliação uma escrita ao final do curso; redimensionada a partir do diálogo com as/os cursistas, a escrita será precedida de uma pequena investigação que também permita devolver às/aos colegas, no espaço de trabalho, o conhecimento construído no curso.

Durante os meses de outubro de 2016 e março de 2017 houve uma pausa na programação do curso, ocasionada 1) pelas ocupações realizadas pelas/os estudantes das Universidades públicas em todo o país, tendo a UFRGS ampla adesão, – a própria Faculdade de Educação, onde o curso acontece, teve suas atividades paralisadas –, 2) pela greve das/dos professoras/es e servidores técnicos administrativos da UFRGS; ambos movimentos acontecendo em resposta aos ataques do governo federal à educação pública – com a PEC 241 (EC 55), a MP da reforma do Ensino Médio e os variados projetos derivados da lei “Escola sem Partido – além da solidariedade com as/os trabalhadoras/es terceirizadas/es em luta com a Reitoria da Universidade e com a empresa que intermediava os serviços em busca de seus direitos trabalhistas, como o recebimento do 13º salário e vales alimentação e refeição.

A pausa também foi ocasionada em respeito às férias das/dos trabalhadoras/es/cursistas, visando a continuidade destas/es no curso, uma vez que após um ano tão cansativo as trabalhadoras/es, mantermos as atividades seria um tão desrespeitoso. E no decorrer do ano de 2017, alguns blocos foram adiados em respeito às paralisações gerais que ocorreram no país todo, como na Greve Geral de 28 de Abril – a maior em décadas!

Concluimos a programação das conferências, mesas temáticas e cine-arte/debate do curso, mas suas atividades não encerraram ainda. Para auxiliar as/os cursistas na execução do trabalho de conclusão do curso, faremos rodas de conversa e acompanhamentos presenciais, além de participarmos das atividades de investigação com as/os cursistas. Abordaremos neste processo final, temáticas pertinentes à pequena intervenção que será feita em campo (no local de trabalho de cada um/a) e à produção escrita que resultará desta pesquisa, para que a troca de experiências e saberes não seja desfeita de forma abrupta e para que as/os cursistas consigam aproveitar ao máximo a pesquisa, o diálogo com o lugar de trabalho e a escrita que deverá ser feita.

Abaixo expomos a programação final do curso, as temáticas abordadas contando com a participação de acadêmicas/os e trabalhadoras/es de diversas áreas para realização de exposições e debates.

## **PROGRAMAÇÃO:**

### **Bloco I – 10 e 11 de junho**

#### **Trabalho e formação: distinções entre a perspectiva do capital e do trabalho.**

Conferência de Abertura: Prof. Roberto Leher/UFRJ

Mesa temática – “Relação de trabalho e formação nas políticas de assistência social, educação e saúde”

Debatedoras/es: Prof<sup>a</sup> Carmen Machado/UFRGS e Prof<sup>a</sup> Rosa Maria Castilhos Fernandes/UFRGS

### **Bloco II – 08 e 09 julho**

#### **Crise e lutas sociais – deslocamentos da centralidade do trabalho para a inserção na pobreza e repercussões nas lutas por direitos.**

Conferencistas: Prof. Eduardo Pergher/Rede Estadual e Prof<sup>a</sup> Conceição Paludo/UFRGS

Mesa – “Desenvolvimento, trabalho e luta social: projetos/programas e pautas que atravessam as políticas sociais da saúde mental, assistência social e educação.”

Debatedoras/es: Prof<sup>a</sup> Sueli Goulart/UFRGS, Prof<sup>a</sup> Mailiz Garibotti Lusa/UFRGS e Prof<sup>a</sup> Tzusy Estivalet/Rede Municipal PoA

### **Bloco III – 12 e 13 de agosto**

#### **A classe trabalhadora: direitos sociais e trabalhistas na perspectiva do assédio moral**

Conferencistas: Prof. Fernando Frota Dillenburg/UFRGS e Elisa Torely/SINDSPREV

Mesa Temática: “Educação em saúde, perspectiva da/o trabalhadora/o e da/o usuária/o.”

Debatedoras/es: Prof<sup>a</sup> Mirian Dias/ UFRGS; Giovanni Francioni Kuhn (CAPS II); José Luiz Mansur (REDE).

### **Bloco IV – 9 e 10 de setembro**

#### **Estado, políticas públicas e parcerias-público-privado: experiências na escola pública e nos movimentos sociais.**

Conferencistas: Prof<sup>a</sup> Vera Vidal Peroni/UFRGS e Cláudia Favaro/MTST

Cine/arte-debate – As PPPs e os PPPs: atravessamentos na escola básica.

Debatedoras/es: Prof<sup>a</sup> Maria Luiza Flores/UFRGS, Ana Lúcia Ustarroz/REDE, Janete Soares/REDE, e Marilú Goulart/REDE



## **Bloco V – 21 e 22 de outubro**

### **Violências e proteções**

Conferencistas: Prof<sup>a</sup> Raquel Silveira/UFRGS e Prof<sup>a</sup> Ana Paula Motta Costa/UFRGS

Mesa Temática: O assistencialismo como medida paliativa: as políticas públicas e privadas de inclusão, proteção e redução da violência.

Debatedoras/es: Assistente Social Luciana Nascimento e Psicóloga Sofia de Souza Lima Safi/Rede da Micro 5

## **Bloco VI – 31 de Março e 1º de Abril de 2017**

### **Opressões e inclusões**

Conferencistas: Gustavo Passos/UFRGS e Prof<sup>a</sup> Liliane Giordani/UFRGS

Mesa Temática: “Estudos, políticas e lutas de gênero, etnia e sexualidade/ Os sujeitos de inclusão.”

Debatedoras: Professoras Karen Morais/Rede Pública Estadual, Ana Rosimeri de Araújo Costa/E.M.E.E.F.Elyseu Paglioli/REDE e Janaina Barbosa/GTFH

## **Bloco VII – 05 e 06 de Maio de 2017:**

### **Igreja/religiões**

Conferencistas: Socióloga Sinara Robin/UFRGS e prof<sup>a</sup> Daniela Conte/Rede Estadual

Mesa Temática: As religiosidades como agentes resolutivos?

Debatedoras/es: Prof<sup>a</sup> Eliane Almeida de Souza/UFRGS e Prof Luiz Ferreira/UNISINOS

## **Bloco VIII – 02 e 03 de Junho de 2017**

### **Cultura e Educação Populares: O trabalho e a produção contra – hegemônicos**

Conferencistas: Prof<sup>a</sup> Aline De La Libera/UFRGS e Prof. Pedro de Almeida Costa/UFRGS

Mesa Temática: “Experiências populares na cultura e na economia.”

Debatedoras/es: Prof. Manoel José Ávila dos Santos/Rede Municipal de PoA.

## **Bloco IX – 07 e 08 de Julho de 2017**

### **A regulação e a proteção ao sujeito infantojuvenil: avanços, tensões e limites na concretização do ECA.**

Conferência: Prof<sup>a</sup> Karine Santos/ UFRGS

Cine/arte-debate – De que infâncias, adolescências, juventudes e famílias falamos?

Debatedora/es: Psicóloga Luciana Oliveira/CAPS/Três Coroas, Prof. Mateus Balardin/Rede Municipal Novo Hamburgo e Iago Gonçalves/REDE.

**Bloco X – 11 e 12 de agosto de 2017**

**Experiências de formação continuada e em serviço a assistência, educação e saúde.**

Debatedoras/es: Prof. Tiago Martinelli/UFRGS e Prof. Luiz Ferreira/UNISINOS

Mediações necessárias entre as ‘boas práticas’ e a experiência refletida nas políticas de proteção ao sujeito infantojuvenil.

Conferência de Encerramento: Prof<sup>a</sup>. Laura Souza Fonseca

