

A DIALÉTICA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Luciane Pinho de Almeida
(Organizadora)




UCDB

A DIALÉTICA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS





Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: Pe. Ricardo Carlos
Reitor: Pe. José Marinoni
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Cristiano Marcelo
Espinola Carvalho

Conselho Editorial:

Carina Elisei de Oliveira (UCDB)
Debora Cardozo Bonfim Carbone (UCDB)
Dolores Pereira Ribeiro Coutinho (UCDB)
Fernando Jorge Correa Magalhães Filho (UCDB)
Gisele Braziliano de Andrade (UCDB)
Heitor Miraglia Herrera (UCDB)
José Angel Vera Noriega (Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo)
Josemar de Campos Maciel (UCDB) - Presidente
Lucélia da Costa Nogueira Tashima (UCDB)
Luis Eduardo Roland Tavares (UFMS)
Marcelo Marinho (UNILA)
Maria Geralda de Miranda (UNISSUAN-RJ)
Nadia Bigarella (UCDB)
Octavio Luiz Franco (UCDB)
Paulo Eduardo Benites de Moraes (UNIR)
Rodrigo Lopes Miranda (UCDB)
Rosimeire Martins Régis dos Santos (UCDB)
Ruth Pavan (UCDB)
Sonia Grubits (UCDB)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Biblioteca Mourãmise de Moura Viana - CRB-1 3360

D536 A dialética das desigualdades sociais/ Organizado
por Luciane Pinho de Almeida. -- Campo Grande, MS
: Ed. UCDB, 2020.

ISBN 978-65-87890-01-2

1. Educação - Aspectos sociais e econômicos. 2. Ensino superior - Aspectos sociais. 3. Educação e Estado - Brasil. 4. Política social - Brasil. 5. Distribuição de renda - Brasil I. Almeida, Luciane Pinho de. II. Título.

CDD: Ed. 23 -- 306.4320981

A DIALÉTICA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Luciane Pinho de Almeida
(Organizadora)



UCDB

Campo Grande, MS

2020

© 2020 Editora UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, para qualquer finalidade, sem autorização por escrito da Editora UCDB.

O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores e não representa o posicionamento da Editora UCDB.

Feito depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional (Decreto n. 10.994, de 14/12/2004).

A Editora UCDB é Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU).

A Editora UCDB é cadastrada no Sistema ISBN sob o n. 87890.

Projeto gráfico, editoração eletrônica e capa: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Revisão de texto de responsabilidade dos autores.

Editora UCDB:

Av. Tamandaré, 6000 - Cx. P. 100 - Jardim Seminário

CEP 79117-900 - Campo Grande, MS -

Tel.: (67) 3312-3373 - e-mail: editora@ucdb.br

www.ucdb.br/editora

Sumário

Prólogo	7
<i>Artêmio Miguel Versoza</i>	
<i>Elizete Rodrigues de Oliveira</i>	
A dialética das desigualdades sociais: reflexões e contextos em uma sociedade em transição	13
<i>Luciane Pinho de Almeida</i>	
Educação mercantilizada, desigualdade social e a reprodução ampliada do capital	33
<i>Sandra de Faria</i>	
<i>Alcina Martins</i>	
<i>Édar Jessie Dias Mendes da Silva</i>	
Desigualdade no acesso e permanência no Ensino Superior brasileiro	49
<i>Edmara Martins de Souza</i>	
Não iguala e ainda diferencia: as implicações do Programa de Apoio ao Estudante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul na consciência dos acadêmicos	73
<i>Ana Lúcia Martins de Souza</i>	
O enfrentamento da desigualdade intelectual: o uso de “temas geradores” pelos Terena no processo de alfabetização, Bananal, Aquidauana, MS	97
<i>Dalila Luiz</i>	
<i>Léia Teixeira Lacerda</i>	
<i>Onilda Sanches Nincao</i>	
Cenário de desigualdade? Reflexões de um projeto na EJA para adolescentes em distorção escolar	119
<i>Aldenor Batista da Silva Junior</i>	
<i>Luciana Padilha Espíndola Carvalho</i>	
Quanto vale a vida? Violência, necropolítica e produção de mortes desiguais no Brasil	141
<i>Bruna Soares Bruno</i>	
<i>Ariane Lima de Brito</i>	
<i>Anita Guazzelli Bernardes</i>	

O caminho e o descaminho da saúde mental: comportamento suicida e Atenção Primária em Saúde.....167

Lucimara Silva Magalhães

Desigualdades sociais em saúde no meio rural: uma análise baseada nos determinantes sociais de saúde189

Wellington da Rocha Almeida

Fabiana Regina da Silva Grossi

A pobreza urbana em São Paulo: contradições nas riquezas produzidas211

Paulo Celso da Silva

Guilherme da Silva

Desemprego: implicações psicossociais na subjetividade do trabalhador.....235

Sandra Maria Rebello de Lima Francellino

Lilian Mara Dela Cruz

Aspectos conceptuales sobre la relación entre el desarrollo territorial y responsabilidad social.....253

José Ángel Vera Noriega

Claudia Karina Rodríguez Carvajal

Os refugiados em contexto de desigualdades no mundo do trabalho no século XXI: desafios e perspectivas267

Francisca Bezerra de Souza

Luciane Pinho de Almeida

Os Autores287

Prólogo

*Artêmio Miguel Versoza¹
Elizete Rodrigues de Oliveira²*

Prologar este livro é uma imensa satisfação para nós. A organização do livro é de autoria da Professora Doutora Luciane Pinho de Almeida; constitui-se a obra de um apanhado de artigos sobre as desigualdades sociais em diversos segmentos tanto no Brasil como no exterior. A organizadora vem qualificando sua prática há mais de vinte anos no campo do conhecimento, sempre problematizando e dando importantes contribuições para a questão social.

É necessário termos ciência de que a desigualdade social se manifesta na falta de acesso igualitário aos direitos, relação essa presente em muitas sociedades no mundo, o que nos remete à necessidade de provocar profundas reflexões sobre o assunto em todos os seus aspectos.

Há diversos tipos de desigualdades, o que abrange desde desigualdade econômica, de gênero, racial e regional, desigualdade de poder, a desigualdade de capacidades (definidas como a liberdade das pessoas para escolherem o que ser e o que fazer), entre outras desigualdades.

A desigualdade afasta a maior parte da população de desiguais da possibilidade de transformar a sua realidade, pois isso se torna muitas vezes um problema estrutural. Um indivíduo sem condições estruturais não terá como exercer a sua cidadania; sabe-se que o indivíduo, para se desenvolver, depende da capacidade de acessos a bens e recursos, o que implicará diretamente propiciar o empoderamento das famílias e dos indivíduos.

¹ Assistente Social, Especialista em Gestão de Políticas Sociais, Gerente da Rede de Proteção Social Especial de Alta Complexidade na Secretaria de Assistência Social- SAS da PMCG.

² Assistente Social, Especialista em Políticas Sociais com Ênfase no Território e na Família e Técnica de Referência da Gerencia da Rede de Proteção Social Especial de Alta Complexidade na Secretaria de Assistência Social – SAS da PMCG.

Com relação à desigualdade econômica, esta é fruto do fenômeno da má distribuição de renda na sociedade. Em alguns países, essa má distribuição é tão desigual que apenas uma pequena parcela da população concentra a maior parte da renda e, infelizmente, assim ocorre no cenário mundial. No Brasil isso vem se apresentando com certo destaque.

De acordo com o último relatório divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Brasil é o sétimo país mais desigual do mundo, ficando atrás de nações do continente africano (Namíbia, África do Sul, Zâmbia, Moçambique, Lesoto e República Centro-Africana). Sabe-se que o parâmetro utilizado para medir a desigualdade de renda é o denominado Índice de Gini, que indica o tamanho da diferença, entre os mais pobres e os mais ricos, seja em uma região ou país. No relatório de 2019, o Brasil ficou na colocação do índice de Gini de 53,3, no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ficou na colocação de 79º entre as medidas de IDH, conforme publicado. Nessa posição, o país se encontra entre os “países com alto IDH”, porém estando entre os 10 países com maior coeficiente de Gini.

Os países com as menores taxas de desigualdades se encontram onde a distribuição de renda é igualitária e há o acesso à educação, lazer, saúde, transporte de forma igualitária à toda população.

Infelizmente a desigualdade social vem corroborar para o surgimento de outras questões sociais, dentre as quais citamos o aumento dos índices de violência, a fome, a pobreza, o aumento de pessoas em situação de rua, entre outros. Há ainda outros fatores que fazem acirrar ainda mais essa desigualdade social, quais sejam o desemprego, a má distribuição de recursos da educação, saúde, cultura, lazer e entre outros.

No Brasil, a desigualdade social é um problema histórico cultural, pois é uma herança do período colonial.

A Constituição Federal de 1988 trouxe avanços significativos regulamentando as relações de igualdade, respeito e cidadania, tendo em vista a ampliação de direitos, apresentando uma nova concepção de proteção social, isto é, maturidade para o planejamento das políticas públicas. Nessa seara, inclui-se educação, saúde, alimentação, trabalho e emprego, saneamento, segurança, agricultura, habitação, assistência social, qualificação profissional, cultura,

esporte e lazer, bem como a sua oferta de serviços e ações de atendimento ao cidadão enquanto sujeito de direito.

A diminuição da desigualdade social pressupõe redução na concentração de renda, e esta emana de ações estratégicas de diferentes setores da sociedade que promovam a equidade na distribuição de renda e crescimento econômico no processo de médio e longo prazo. A combinação entre desenvolvimento econômico e social perpassa pela afirmação das relações de equidade, democracia, reforçando a atribuição dos sistemas de proteção social como fomentadores da evolução das habilidades sociais e individuais.

Nesse contexto, torna-se desafiante aos profissionais que atuam nas Políticas Sociais, dentre as quais a de Assistência Social, empenhar o enfrentamento de uma realidade social dura no Brasil, objetivando a mudança do cenário de vida das camadas mais vulneráveis, de forma a propiciar a possibilidade de ter acesso aos direitos enquanto cidadão, rompendo com a visão de moeda de troca na proteção social que antes existia e exigia contrapartidas a quem dela recebia. Durante décadas, a Assistência Social no Brasil carregou o legado do assistencialismo, do favor, do clientelismo, da benesse e da caridade, fatores estes que marcaram e enraizaram a política brasileira, deixando de fora a intervenção do Estado como primazia. Renegando o seu papel de condutor dessa política pública, o Estado contribuiu e muito para sua caracterização de não política, mera assistência, quando muito.

A Assistência Social no Brasil ganha status de política pública a partir da Carta Constitucional de 1988, mediante os artigos 194 a 204. De acordo com o Art. 194. “A seguridade social brasileira passa a ser compreendida como um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social”. Evidenciou-se o papel do Estado em sua condução e organização ao explicitar em seu Parágrafo único. “Compete ao poder público, nos termos da lei, organizar a seguridade social...”. Sem dúvida, houve um avanço para o campo do direito e da proteção social pública.

O Artigo 203 dispõe que: “A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independente a contribuição à seguridade

social”. Estabeleceu-se ainda previsão orçamentária para sua execução conforme o texto constitucional enunciado no Art. 204. “As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos da seguridade social”.

Reportamos a Assistência Social e seus avanços pela criação da Lei Orgânica da Assistência Social n. 8.742/1993, bem como a publicação de Política Nacional em 2004 e a Norma Operacional Básica – NOB/SUAS (2005), a exemplo das políticas sociais colocadas em prática no Brasil. Isso fez o país desenvolver-se em várias frentes no enfrentamento à fome, à miséria e à pobreza com reconhecimento nacional e internacional dos programas de transferência de renda e segurança alimentar. Apontamos o Sistema Único de Saúde (SUS) dentre as políticas universais melhorando significativamente a vida dos brasileiros, direcionando esforço específico para atingir aos cidadãos que mais necessitam de acesso aos serviços de saúde. Outras experiências surgiram posteriormente como o Programa Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida, Luz para Todos, Brasil Sorridente, As Cisternas, cotas nas universidades para negros e índios, estudantes de escolas públicas, programas de qualificação profissional, acesso a medicamentos, serviços médicos.

Desde 2015, o Brasil vem em declínio, com medidas de austeridade fiscal, os cortes orçamentários e a redução do Estado na primazia e condução da política pública; é um desacato à Constituição Federal, pondo em risco a oferta de serviços e programas essenciais aos cidadãos brasileiros atendidos pelas mesmas. As mudanças estruturais deverão continuar acontecendo, pois, embora tenhamos avançado, os índices de diminuição das desigualdades continuam ínfimos.

Enfrentar as desigualdades requer atitudes e ações mais amplas de educação, saúde, alimentação, trabalho e emprego, saneamento, segurança, agricultura, habitação, assistência social, qualificação profissional, cultura, esporte e lazer, isto é, necessitamos de um Estado que detenha como diretrizes o desenvolvimento econômico, político e social.

As reflexões sobre a desigualdades abordadas nesse livro são resultados de realidades cotidianas dos profissionais que se empenham no combate a essas desigualdades.

Nesta obra, o leitor poderá encontrar importantes contribuições sobre as questões de educação, indígena, violência, trabalho, saúde e migração. Assim vimos como de suma importância a iniciativa da autora, ao organizar uma obra que poderá despertar reflexões sobre as desigualdades sociais presentes na sociedade, trazendo questionamentos de forma provocativa, para impulsionar possíveis mudanças. Alenta-nos a certeza de que a autora não encerrará aqui suas reflexões.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PNUD. *Relatório Anual de 2019*. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/2019-report/download>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS - NOB/SUAS, Secretaria Nacional de Assistência Social n. 109, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, 25 de novembro de 2009, Brasília, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Atualizada em 2008.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social (PNAS)*. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004.

BRASIL. *Lei n. 8.742*, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF, 1993.

A dialética das desigualdades sociais: reflexões e contextos em uma sociedade em transição

Luciane Pinho de Almeida

1 INTRODUÇÃO

Pensar desigualdade social hoje remete à reflexão sobre a sociedade contemporânea e os processos existentes em seu âmbito, expressos na concentração de riqueza e na sua má distribuição, o que se reflete no acesso desigual aos direitos básicos de uma grande massa populacional. Desse modo, as desigualdades se proclamam nas relações desiguais do mundo contemporâneo, no qual alguns podem mais e outros muito menos, de forma que a potência dessas populações torna-se mais ou menos expressiva conforme as possibilidades que se apresentam na dinâmica das relações do mundo capitalista.

Na impossibilidade de desenvolver, no âmbito desta reflexão, sequer minimamente o vasto campo de complexidades em que se discorrem as desigualdades sociais no mundo contemporâneo, dispõe-se a procurar ao menos delinear seus aspectos atuais pontuando elementos analíticos presentes no contexto atual. Nesse sentido, a desigualdade social torna-se um determinante importante para as percepções da justiça e equidade na sociedade atual. Importa, pois, ressaltar que as desigualdades expressam-se com mais intensidade nas oportunidades e resultados entre os grupos que têm uma identidade relacionada às questões de origem cultural, gênero, raça e etnia ou religião, demarcando claramente linhas fronteiriças e divisórias expressas nas lutas de classe.

De forma intensamente demarcada, pode-se observar que as desigualdades possuem raízes que foram construídas ao longo da história da humanidade e que são intensificadas pelo sistema do capital. Nesse sentido, a distribuição de recursos insuficientes e a falta de acesso aos mínimos sociais por uma parcela bastante

expressiva da população mundial, assim como a desigualdade de oportunidades, são as principais características do que Abramo e Gerstenfeld (2016, p. 49) denominam de contrato social fraturado.

Ainda nesse sentido, assinalam-se as desigualdades de acesso pela população considerando que a meritocracia é um mito, já que as condições em que se promovem esse acesso são diferentes. Não há como considerar que uma classe social sem condições de formação cultural, oportunidades e acesso seja considerada com as mesmas condições de conquistar espaço societário por mérito, que outra que se encontra em melhores condições; seria assim o mesmo que considerar dois atletas de corrida, colocando um em posição adiante do outro, antes de processar a partida destes, de forma que logicamente o que se encontra em posição privilegiada terá mais chances de vencer a competição do que o que ficou posicionado para trás. Portanto há que se considerar que o princípio do direito trata os iguais como iguais, e os desiguais como desiguais, com o intuito de reconhecer a força das vivências, do local de origem e da vida social.

Assim sendo, as pessoas em uma posição desprivilegiada de formação e de acesso provenientes de questões sociais e econômicas que marcam seus históricos de vida, sofrem com seus efeitos, sem que lhes sejam concedidas oportunidades de vida, de estudo e crescimento profissional em condições igualitárias com os demais. É essa desigualdade naturalizada que, no processo da sociedade capitalista, condena uma considerada parcela da população a uma subcidadania, refletindo formas de exclusão vigentes que subsistem no não acesso aos direitos sociais e reforçam a fragmentação de políticas simbólicas sem qualquer efeito real, como nos diria Jessé Souza (2006). Isto se dá no contínuo processo de naturalização das desigualdades e na produção de cidadãos destituídos de acesso e condições de mobilidade e ascensão na sociedade capitalista, como resultante do processo complexo da intensificação do capital e de formas constantes de exclusão, que se fazem intensificadas a partir do século XIX até os dias atuais.

Esta reflexão pauta-se, portanto, na reflexão sobre milhões de seres humanos destituídos de condições de vida ou de pleno acesso aos direitos universais e de condições igualitárias de acesso no âmbito da sociedade contemporânea.

2 CONTRADIÇÕES DE UMA SOCIEDADE EM TRANSIÇÃO

Vivemos hoje em um mundo firmemente mantido sob as rédeas do capital, numa era de promessas não cumpridas e esperanças amargamente frustradas, que até o momento só se sustentam por uma teimosa esperança. (István Mézaros, 2002, p. 33).

Para se iniciar essa reflexão, toma-se por base as questões das desigualdades sociais na sociedade contemporânea que têm seu fio condutor na sociedade capitalista e, por esta razão, inicia-se a discussão procurando compreender seus impactos. Vale ressaltar que todas as tentativas de tornar a vida mais igualitária durante todo o decorrer da história da humanidade se mostraram ineficazes e incapacitadas para superar o sistema do sociometabolismo do capital, como nos diz István Mézaros (2002, p. 15).

Desse modo, tenta-se assim compreender essa dinâmica expressa nas relações sociais do complexo da vida cotidiana caracterizada pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital. Neste sentido, Mézaros (2002, p. 15-6) aponta que capital e capitalismo são fenômenos distintos e, por isso, merecem ser compreendidos enquanto tal. Dessa forma, para este teórico, o capital antecede ao capitalismo e também o que provavelmente venha a se constituir num pós-capitalismo; já este sistema é uma das formas possíveis da realização do capital, ou seja, constitui-se numa das suas variantes históricas. Sob essa ótica, alguns teóricos arriscariam dizer que atualmente se está enfrentando uma crise do capitalismo; todavia o capital tende a subsistir com uma maior velocidade no ingresso da sociedade digital que já vivenciado nos espaços sociais, pois, como Mézaros (2002) esclarece e sustenta, o sistema do sociometabolismo do capital tem seu núcleo constituído em “Capital, Trabalho e Estado”. Essas dimensões fundamentais do sistema estão relacionadas entre si; portanto, a superação do capital somente poderia acontecer se, em algum momento, houvesse a eliminação do conjunto dos elementos que compreende este sistema.

Sendo o trabalho um desses pilares em que se sustenta a sociedade contemporânea, a tese apresentada por Mézaros é de que,

enquanto existir da forma como está alicerçado, o trabalho humano “continuará reproduzindo o poder do capital sobre si próprio, mantendo e ampliando materialmente a regência da riqueza alienada sobre a sociedade” (Mézaros, 2002, p. 16).

Portanto o sistema capitalista contemporâneo, alicerçado no trabalho enquanto produção e consumo, opera, desde seus primórdios, no aprofundamento da separação entre, de um lado, a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades e, de outro, das necessidades de sua autorreprodução, sendo este último substantivamente alimentado pelo apelo ao consumo. Dessa forma, o capitalismo age de modo concorrencial provocando a competitividade e a concorrência de intercapitais, provocando como resultados a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna. Isto se dá pela exploração da força humana e na degradação crescente do meio ambiente, assim como na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias (Mézaros, 2002, p. 18).

Sob essa perspectiva, fundamenta-se que, a partir da introdução da tecnologia digital no sistema capitalista, a humanidade vem transformando suas formas de produção e consumo em novas formas de exploração do trabalho humano, seja pela aceleração da comunicação, seja pelas inovações que vão, aos poucos, consolidando formas de viver diferenciadas, aprofundando abismos cada vez maiores entre as classes sociais.

Desse modo, será que a sociedade atual estaria então alterando o seu sistema societário, assim como aconteceu por diversas vezes na história da humanidade? Assim, de forma bastante simplória, mas demonstrando que as transformações societárias acontecem de forma continuada no âmbito de uma sociedade para a constituição da outra, a história da humanidade demonstra que a sociedade primitiva passou a se fixar na terra devido à descoberta da agricultura e pecuária, transformando assim sua vida em sociedade, mais adiante as pequenas aldeias de agricultores se juntaram, formando pequenos feudos que, mais tarde, foram intensificando formas de comércio ainda arcaicos que viriam a se transformar em mercantilismo e depois em capitalismo. O que há parecido nessas transformações societárias é que a vida imprime continuidade, e os

processos movidos pelas relações sociais vão aos poucos se modificando, identificando *a posteriori* uma nova sociedade. Portanto, se seria um princípio de uma nova constituição de vida em sociedade a qual se está a vivenciar, seria o fim do capitalismo? Talvez, ao se pensar no que Mézaros sinaliza e reforça que sim, mas que seria, acima de tudo, a continuidade da sociedade do capital pontuando talvez a mutação de um sistema capitalista para outro sistema, como uma das formas possíveis da realização do capital e, portanto, não a sua extinção, mas a sua intensificação por outros modos de viver e agir, com a entrada das formas digitais. Seria então a construção da sociedade em plena transição e que perfazem questionamentos ainda sem respostas.

E é, justamente neste ponto, que se acredita que as formas de desigualdade social tendem a ser intensificadas, aumentando ao mesmo tempo formas exacerbadas de racismo e discriminações manifestando-se mais facilmente por toda a humanidade, pois, se há uma questão a ser destacada no âmbito da contemporaneidade, é que esta se revela mais complexa, mais integrada, de forma que as questões sociais vivenciadas em um local são agora permeadas de complexidade em outros, do que em tempos vividos anteriormente.

Se é que plenas transformações no âmbito do capitalismo estão sendo vivenciadas, isso leva a supor uma possível mudança estrutural em todo o sistema proveniente de alterações substanciais que vêm surgindo a partir da vida digital que se solidifica cada vez mais no cotidiano.

Nesse sentido, é importante considerar que, entre os movimentos do capital, estão as crises estruturais previstas por Karl Marx em “O Capital” (1985), e confirmadas na história da humanidade; arrisca-se, portanto, em concordar com o que muitos hoje afirmam que se está sob as condições de uma crise estrutural do capital, que prenuncia seus conteúdos cada vez mais destrutivos, aumentando sobremaneira a incontabilidade total e o fosso entre os que possuem melhores condições na dinâmica da vida e aqueles menos destituídos destas.

O que parece é que a crise que se sinaliza, anunciada conforme Mézaros (2002), coloca uma perspectiva de uma “crise estrutural cada vez mais profunda”, ao contrário das crises vivenciadas

no passado da humanidade as quais se mostravam mais cíclicas e que alternavam fases de desenvolvimento de intensa produtividade com momentos de grandes tempestividades. Já é conhecido na história da humanidade que, nos períodos de ascendência do capital, as crises apareciam como grandes períodos tempestivos, seguidas então por fases relativamente longas de expansão; todavia as novas configurações denotam a crescente frequência de fases de recessão, precedidas de períodos de depressão. Ignorar essa realidade já não é mais possível, dado o momento das incertezas atuais em que pese a diversas crises conjugadas, escancaradas pela atual crise sanitária do ano 2020, com a pandemia do covid-19. A humanidade desperta, por assim, em meio a uma crise sanitária que implica a necessária atenção a diversas crises imbricadas, como a crise ambiental, por certo já prenunciada em períodos anteriores, pois é sabido que não há recursos ambientais que sustentem a dinâmica atual da produção capitalista, se esta continuar desenfreada e incontrolável na adoção predatória dos recursos limitados do planeta.

Não há como permanecer dissimulando que as contradições de classe inerentes no âmbito do capital já não importam e que a instabilidade estrutural da humanidade denuncia os sintomas da dimensão da atual crise estrutural. Isso faz pensar se ainda se tem alguma chance de uma possível intervenção que mudaria a ordem planetária vigente.

Mas, como já indicou Marx: “A razão última de todas as crises reais é sempre a pobreza e a restrição do consumo das massas em face do impulso da produção capitalista a desenvolver as forças produtivas, como se apenas a capacidade absoluta de consumo da sociedade constituísse seu limite” (MARX, 1985, Livro III, p. 30). Todavia o que parece é que se está muito aquém de um resultado positivo e capaz de minimizar as desigualdades sociais, já que o pleno crescimento do capital continua a mostrar que este domina a ordem do sistema global e que não apenas se coloca como incontrolável, mas vai além disso, mostrando-se destrutivo e muito mais autodestrutivo do que se possa imaginar. Será então possível que se possa restabelecer a confiança em um futuro melhor para as próximas gerações?

É certo, portanto, que se vive um momento de grandes incertezas e instabilidades e “descobrir uma saída do labirinto das

contradições do sistema do capital global por meio de uma transição sustentável para uma ordem social muito diferente é, portanto, mais imperativo hoje do que jamais o foi, diante da instabilidade cada vez mais ameaçadora” (Mézaros, 2002, p. 41).

A crise descrita demonstra claramente que tratar o problema da desigualdade, como sempre o foi, ou seja, por meio de concessões formais/legais vazias e sob uma ótica hipócrita de que há oportunidades iguais, isso será cada vez mais questionado pela humanidade. Desse modo, em meio aos movimentos, percebe-se que a cada dia mais jovens e crianças são mortos, demarcando que classes sociais assinaladas pela pobreza e pela raça podem ser descartáveis, caracterizando uma necropolítica presente nos dias atuais, em que impera a justificativa de uma justiça que pende apenas para um lado.

A crise estrutural do sistema do capital parte do fato de que todas as grandes formas de desenvolvimento do século XX descumpriram totalmente suas promessas e não atingiram os objetivos propostos. Segue-se, assim, uma desmitificação crescente da tendência a se acreditar num “fetichismo da economia”, fetichismo este que conduziu muitos a acreditarem que o crescimento econômico por si mesmo pudesse resolver problemas como desigualdade excludente e marginalização crescente. Contrariamente aos que acreditaram que o crescimento econômico traria prosperidade à humanidade, o que se tem visto é que a alienação capitalista continua a impor desumanidades e sofrimentos absolutos àquela parte mais empobrecida, de modo a poder atribuir a culpa aos países preocupados com os graves problemas de seu chamado “subdesenvolvimento”, e não a determinada espécie de desenvolvimento capitalista, conforme diz Mézaros (2002, p. 44).

Nesse mesmo sentido, Jesse Souza (2006) afirma que:

[...] o hábito de se estabelecer clivagens regionais entre partes modernas e tradicionais dentro do país ou ainda as cruzadas populistas contra a corrupção se legitimam a partir desse mesmo caldo de ideias e servem como máscara ideológica contra a articulação teórica e política dos conflitos específicos de classe na periferia.

Essa máscara ideológica corrobora com a instabilidade e a incerteza geradas no âmbito da contemporaneidade e vem colaborando com o aumento do desemprego no âmbito do capitalismo, mesmo naqueles países cuja realização reivindicou o “pleno emprego numa sociedade livre”. Sendo assim, a posição de classe de quaisquer grupos diferentes de pessoas é definida por sua localização no comando da estrutura de capital, e não estabelece diferença entre os trabalhadores dos países mais “subdesenvolvidos” e seus semelhantes nas sociedades capitalistas mais privilegiadas, os países tornam-se, de certa forma, cada vez mais similares entre si, integrando-se ao complexo regido pelo capital que a tudo comanda como uma segunda força da natureza.

A pandemia do covid-19 demonstrou que a humanidade hoje, muito mais do que em épocas anteriores, encontra-se extremamente interligada por processos cada vez mais complexos e mais integrados, demonstrando enfim que a crise estrutural que está em curso impactará o mundo como um todo.

E é por isso que, em meio a tantas transformações societárias, o capital permanece demonstrando, em seu jogo de forças, que ainda comanda o planeta e que “a ‘guerra à pobreza’, tantas vezes anunciada com zelo reformista, especialmente no século XX, é sempre uma guerra perdida, dada a estrutura causal do sistema do capital – os imperativos estruturais de exploração que produzem a pobreza”, conforme diz Mézaros (2020, p. 39).

E é assim que a humanidade ou, no caso, as forças mais poderosas do planeta ainda insistem em fazer de conta que não têm a menor importância a miséria e o subdesenvolvimento crônico que, necessariamente, surgem da dominação e da exploração neocolonial da esmagadora maioria da humanidade por um punhado de países capitalistas desenvolvidos. Todavia o importante contraponto que se faz num cenário tão difícil como este hoje vivido é que não se deixe seguir o véu das aparências, como proposto por Platão no mito das cavernas. Assim, se é verdade que “não há alternativa” para as determinações do sistema do capital no “mundo real”, então a própria ideia de intervenções causais, não importa se grandes ou pequenas, deve ser condenada como absurda, diz Mézaros (2020, p. 39), e que a única mudança admissível em tal visão de mundo pertence ao tipo que se preocupa com certos efeitos nega-

tivos estritamente limitados, mas sem qualquer efeito sobre sua base causal – o sistema dado de controle metabólico, de forma que a consciência dessa insustentabilidade de que o planeta não mais conseguirá conviver com o capital do consumo e da produção ajuda a manter a esperança de uma mudança estrutural apesar de todos os empecilhos e desilusões amargas do passado da humanidade. Esta direção acena para o enfoque das razões pelas quais se deve ir para além do capital e da necessidade e interesse premente pela sobrevivência da humanidade.

3 OS SENTIDOS DAS DESIGUALDADES NUM MUNDO DESIGUAL

No primeiro subitem deste capítulo, discorreu-se como o capital rege os interesses humanos para a acumulação de riqueza de uns em decorrência da pobreza e menor potência de outros e, por outro lado, aponta-se para uma crise estrutural maior assinalada no âmbito de diversas crises reunidas entre si, criando um cenário de favorecimento do fosso da desigualdade social.

Sob este aspecto, Mézaros (2002, p. 17), que é o principal teórico que vem alicerçar a reflexão deste capítulo, reafirmará que, em decorrência da constituição, o capital movido pela força de trabalho total da humanidade se encontra submetido ao sistema global deste, e, portanto, a produção e o consumo na sociedade contemporânea adquirem uma independência extrapolando as fronteiras dos Estados Nacionais e funcionando como uma segunda natureza. Isso provoca toda a humanidade a pensar se é realmente possível controlar as relações humanas e de consumo e da forma como o mais absurdo e manipulado “consumismo”, em algumas partes do mundo, tem seu horrível corolário na desumana negação das necessidades elementares de incontáveis milhões de seres.

O pauperismo crescente caracterizou a entrada na sociedade industrial, antes das conquistas sociais e das regularizações estatais, e isto demonstrou que, embora a promessa fosse à maior distribuição econômica para todos, a exclusão tornou-se cada vez mais crescente, remetendo a situações precárias de trabalho, à ausência de qualificação, ao desemprego e à incerteza sobre o futuro, mas a similitude não seria total porque, enquanto o primeiro seria explicado pela situação de barbárie do início da indus-

trialização, a noção de exclusão seria entendida atualmente como um processo de afastamento de populações menos qualificadas (ZIONI, 2006).

O aumento crescente de níveis de desigualdade social de todas as formas vem gerando tensões na tessitura da sociedade contemporânea, como já arguido na primeira parte deste texto, corroborando para ampliar o fosso demarcado entre os de maior e menor potência existencial no mundo da vida. Essas tensões criam rupturas entre classes sociais, gênero, raça e etnia, e delimitam formas de exclusão latentes de idosos, migrantes, negros, mulheres entre outros, os quais seriam os “inadaptados” para fazer parte do sistema. Essas rupturas inauguram mais um capítulo na compreensão das frações da questão social vigente na contemporaneidade, expressas na tendência a um aumento da precariedade de acesso às políticas públicas, à marginalidade permanente que, antes periférica, hoje se torna central; ao desemprego de grandes parcelas populacionais, urbanização incontrolada, produto de segregações sociais e raciais, distanciamento geográfico crescente, que enfraquece as solidariedades familiares, êxodo rural, inadaptação do sistema escolar, perenidade e crescimento das desigualdades de renda, de acesso aos cuidados. Enfim, todos esses fatores seriam características das sociedades modernas, apontadas pelo autor como responsáveis e produtoras de exclusão, de forma que a exclusão assume a cena pública e torna-se o grande medo do fim do século. (Zioni, 2006)

As diferentes conjunturas passíveis de identificação entre o século XIX e o início do XXI tematizaram e enfatizaram seus problemas utilizando-se dessas reflexões, mas o que se percebe, ao longo dessa história das desigualdades sociais na humanidade, é uma intensificação da pobreza e da riqueza, a polarização e o aumento destas conforme o capital denota maior controle monopolista da sociedade capitalista. Assim, questiona-se: seria o tema da exclusão aquele que melhor retrata a desigualdade nesse período de transição entre os séculos e a forma de se representar e de se discorrer sobre a questão social vigente e atual, expressa hoje na eliminação de tantos por meio da discriminação, do ódio e do racismo? Seria esse termo capaz de se constituir como uma categoria explicativa, ou como uma noção suficientemente ampla, para conter a imensa

gama e variedade de injustiças e desigualdades sociais do século que ora ainda se inicia?

Para a Abramo e Gerstenfeld (2016, p. 45-6), a superação das desigualdades sociais vigentes seriam formas complexas e difíceis, porque estas estariam enraizadas na história e nas normas sociais estabelecidas na sociedade, caracterizando em ciclo que se repetem, porque estariam enraizadas nos históricos de vida das pessoas.

A menudo cuesta superar estas inequidades porque están enraizadas en la historia y en las normas sociales. Las desigualdades comienzan temprano en la vida, incluso antes del nacimiento. Se exacerbaban durante la infancia y la adolescencia y, como consecuencia, los niños de diferentes contextos tienen oportunidades desiguales para crecer y desarrollarse. La falta de oportunidades para los niños de hogares con ingresos bajos y medios durante estos años cruciales se traduce en brechas del ingreso cuando esos niños se convierten en adultos y en una elevada persistencia de la desigualdad del ingreso entre generaciones. (ABRAMO; GERSTENFELD, 2016, p. 45-6).

Essas questões apontadas de um ciclo desigual que se repete na vida das pessoas são citadas por Yamamoto (2013), quando discute a questão social como condensadora de “[...] múltiplas desigualdades mediadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais, relações com o meio ambiente e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização”.

Do mesmo modo, Ianni (1992, p. 89) aponta que a dimensão estrutural da desigualdade social está enraizada na produção social, na contraposição da apropriação privada dos frutos do trabalho de muitos, corroborando para o crescimento da questão social que atinge a vida das pessoas e os destitui da cidadania.

Para Bourdieu e Weber, as questões da desigualdade social estariam amplamente relacionadas com o monopólio de poder, que entende a exclusão social como decorrente da interação entre classes sociais e o poder político, numa ordem coercitiva para a qual o

combate à exclusão seria efetuado por meio da extensão da cidadania, entendida nos moldes de Marshall (1967) (IAMAMOTO, 2013, p. 21).

De qualquer modo, o que se comunga com os autores até agora citados neste texto é que a desigualdade social gera exclusão, manifestada de diversas formas, e que se deve rechaçar todas as formas conformistas, românticas, contingentes que venham a constituir as questões de pobreza como fortuita e mero acaso do destino designado de uns, sendo a sua situação de absoluta privação facilmente reversível, bastando para isso uma ajuda passageira e tópica do Estado para que ele possa resignar-se e procurar por si alterar o histórico de vida, como num ato de boa vontade.

4 RUMO A UM FUTURO INCERTO: A INCAPACIDADE DE PRODUZIR IGUALDADE

*[...] Vidas importam. Não porque são cores
Mas porque têm no mínimo o direito de
existir [...]*

Vidas importam e portas não podem se fechar para pretos

*Vidas importam e vozes não vão silenciar
Numa senzala disfarçada de falsa igualdade.
(Robson Teles, 2020, p. 139)*

Enfim a sociedade contemporânea, distintamente das sociedades anteriores, é assinalada pela dinâmica de uma sociedade impulsionada pelo lucro e pela reprodução do capital que, em uma esfera ascendente, transforma o mercado em uma segunda natureza, ou seja, naturalizando formas concorrenciais entre os homens. Desse modo, cria-se uma sociedade que aceita o mundo social como sendo orientado, conduzido unicamente pelas forças econômicas que ditam e estabelecem as relações sociais entre os seres humanos, denotando que, neste mundo, há homens mais ou menos superiores de acordo com suas contas bancárias e bens adquiridos, distinguidos nos privilégios concedidos pelo próprio sistema capitalista vigente que os favorece, criando a sensação de que a vida transcorre no seu correto rumo e naturalizando, portanto, desigualdades expressas nas relações sociais cotidianas.

Assim, a naturalização das desigualdades caracteriza-se no cotidiano da vida das pessoas, como a fazer parte da paisagem da vida urbana, na qual muitos se instalam embaixo de viadutos, nas esquinas e embaixo de algum pedaço de telhado de construção que possa garantir algum abrigo àquele que não têm laços afetivos e tampouco crença em algum destino que os faça acreditar na potência da vida.

Para Spink e Spink (2006, p. 09), “o problema da desigualdade emerge, primeiro, nos limites das diferenças econômicas que estamos dispostos a aceitar e considerar coletivamente como toleráveis”. Portanto, para falar de desigualdade social, é necessário antes de tudo compreender como se dá a construção social na sociedade atual e quais seus fundamentos. Nesse sentido, entende-se que não há como discutir desigualdade social hoje sem compreender a questão do trabalho e suas relações sociais que são determinantes para definir o lugar de cada um na sociedade moderna, ou seja, “[...] o significado do trabalho no processo de constituição do indivíduo social e na produção da vida material, nos marcos da sociedade capitalista” (IAMAMOTO, 2001, p. 31).

Nesse mesmo sentido, Coutinho (2008, p. 27) discute que “[...] as ações humanas são determinadas por condições externas aos indivíduos singulares e o fato de que, ao mesmo tempo, o social é constituído por projetos que os homens tentam implementar na vida social”. Nessa perspectiva, investigar a desigualdade social leva a ancorar reflexões sobre a totalidade do ser social e suas relações sociais, o que remete às suas dimensões de totalidade, ontologia e historicidade. Assim, Iamamoto (2001) coloca que o ponto de partida é a produção material, pois “todo indivíduo social é um produto histórico”. Constitui-se como fruto de condições e relações sociais particulares e, ao mesmo tempo, criador da sociedade.

Para tanto, a discussão do conjunto das expressões das desigualdades existentes na sociedade se manifesta de diversas formas e expressa-se nas questões referentes às políticas públicas de acesso e atendimento à população, no acesso à justiça social e nos mercados de trabalho, de uma melhor e maior distribuição de renda, assim como nas vulnerabilidades vivenciadas. É importante ressaltar que, nesse sentido, a pandemia gerada pela Covid-19 demonstra

a total incapacidade dos governos locais de lidarem com as crises que estão se intensificando no âmbito social, sejam estas relacionadas às crises institucionais, políticas, às sanitárias que envolvem a saúde e a prevenção de novas pandemias, às econômicas no âmbito laboral de novas vagas de emprego e renda, de distribuição igualitária de renda, como também numa aposta de mudança de formas de vida que possam levar a um maior respeito pela natureza e aos impactos que a maneira de viver está causando ao clima e à vida do planeta. É preciso compreender que a vida, forçosamente, terá que buscar um novo equilíbrio e que a desigualdade social não poderá ser ignorada, pois devem importar na medida em que a elevada fratura social e destruição do seu tecido devem ser resignados num novo modelo de vida social.

Por outro lado, a vida continua transcorrendo naturalmente seu curso, acentuando formas cada vez mais perspicazes da desigualdade hoje expressas no mundo digital. Para Baumann e Lyon (2013, p. 113), há um paradoxo, o qual atribui que as novas relações sociais impregnam-se de novos modos de vida, “pelas quais o consumismo se tornou tão fundamental na produção não só de divisões sociais, mas também de identidade”, paga-se um preço por isso, e vive-se sob constante vigilância em grande escala e por grandes grupos, dentre eles Amazon, Facebook e Google, ou seja, nada se faz sem passar por essas grandes redes sociais de comunicação. Isso, segundo o mesmo autor, nada mais é do que uma ferramenta do neoliberalismo que exerce um pesado sistema de vigilância global, coletando constantemente dados sobre a vida privada e detectando os desejos consumistas para alimentar a ferocidade capitalista.

Ainda de acordo com Bauman e Lyon (2013), a vigilância¹ é uma dimensão central da modernidade, “*tudo que é líquido se desmancha no ar*”; referenciando Marx, ele afirma ser a modernidade líquida, pois ela não fica parada, afetando as formas sociais e “elas não podem manter seu molde nem se solidificar em arcações de referência para as ações e estratégias de vida dos seres humanos em

¹ “Vigilância líquida” é menos uma forma completa de especificar a vigilância e mais uma orientação, um modo de situar as mudanças nessa área na modernidade fluida e perturbadora da atualidade. A vigilância suaviza-se especialmente no reino do consumo (BAUMAN; LYON, 2013, p. 10).

função da brevidade da própria vida útil” (BAUMAN; LYON, 2013, p. 11). Infere-se que o conceito apresentado por Bauman e Lyon, sobre vigilância líquida, é uma forma de vigilância que coloca todos sobre monitoramento, rastreamento, localização, classificação e observação sistemática e mesmo aqueles que não percebem, ou não concordam com essa situação, são enredados, pois se não podem vencê-la, melhor juntarem-se a ela (BAUMAN; LYON, 2013, p. 16).

A luta da população excluída pelo reconhecimento dos seus direitos não tem ocorrido somente no Brasil, mas no mundo de forma global. Países como os Estados Unidos da América (EUA), que afirmavam o abandono do seu passado racial, são questionados hoje pelo Movimento *Black Lives Matter* (*Vidas Negras Importam*), no qual defendem o direito igualitário ao respeito à não discriminação racial.

Nesse processo, instituições políticas são arguidas em suas competências e na legitimação de atitudes discriminatórias ainda vigentes em pleno século XXI. Esses movimentos buscam transformações sociais no campo dos direitos sociais e humanos, reivindicados há mais de dois séculos, prometidos, mas ainda não plenamente cumpridos. Essas questões implicam mudanças de comportamentos sociais, respeito à dignidade dessa população convocando a repensar atitudes, direitos sociais e humanos.

Movimentos e lutas das populações em defesa da igualdade e do reconhecimento à diferença já acontecem há muito tempo; entretanto, com a crescente onda de violência policial em diversos países contra a população negra, estes trazem à tona a falta de políticas públicas de inclusão do negro nos diversos segmentos da sociedade, e então, o debate se amplia para questões ainda mais amplas de discriminação racial, ausência de investimento em políticas públicas, a desigualdade racial no sistema de justiça criminal, o papel da imprensa e dos governos entre outros.

O movimento atual “*Vidas Negras Importam*”, nascido nos Estados Unidos frente às violências cada vez mais presentes no âmbito da sociedade contra as minorias étnicas e raciais, trazem novamente ao debate as questões implicadas ao racismo e à discriminação, mas impulsionam a humanidade a repensar o tema do racismo em um debate mundial e que implica o desencadear de diversos movimentos sociais a respeito do tema.

Não é possível, portanto, medir ou definir o tempo em que esse movimento teve início, mas é certo que este ressurgiu das constantes situações de violência envolvendo negros jovens, em sua maioria, provenientes de classes sociais menos favorecidas economicamente, situações estas que têm se intensificado com ações governamentais e policiais que atentam contra a vida dessa população.

Os efeitos desse movimento já podem ser vistos numa mudança da discussão pública sobre racismo, violência contra jovens negros, desigualdade e o sistema de justiça e direitos humanos. Por sua vez, a luta que, de início, era somente contra a violência policial e contra a população negra, de caráter que envolvia a justiça criminal, adquiriu uma visão muito mais ampla de justiça social, incluindo os direitos dos migrantes e refugiados, direitos das pessoas LGVTQI+, mulheres negras e brancas que vivem sofrendo violência, a pobreza da população negra, apoio ao movimento dos trabalhadores com baixa remuneração, questões de desastres ao meio ambiente etc. Hoje o movimento “*Vidas Negras Importam*” é um movimento com diferentes demandas e dinâmicas lutando em busca da igualdade e dignidade das populações minoritárias.

Com certeza, a humanidade não poderá cruzar os braços ante às injustiças cada vez mais presentes no mundo, ou se repetirão erros já cometidos no passado, como nas duas grandes guerras intensificadas pelo racismo e discriminação concebidos em tantas formas de ódio, condensadas e reafirmadas na competição irracional de homens contra homens.

Resta um último questionamento nesta reflexão: Não somos todos humanos, esta não é uma única raça, a que compõe a humanidade do Planeta Terra? Se não nos cuidarmos mutuamente quem cuidará de nós e do planeta?

Por certo, esse processo de consciência planetária é denso e complexo, pois envolve deixar de lado tantas diferenças e rotulações que ainda mantêm o sistema capitalista em meio à competição do que pode mais na subjugação do que pode menos. Por outro lado, contraditoriamente nascem conformismos e rebeldias, expressando a consciência e luta que acumula forças para o que o reconhecimento das necessidades de cada um sejam expressas, vistas e atendidas no âmbito dos já conclamados direitos sociais. E é claro

que as lutas sociais que ocorreram na história da humanidade que, enfim, romperam com formas dominantes de pensar e agir, puderam fazer a diferença na construção dos direitos humanos e sociais de todos; portanto, somente no rompimento ao domínio privado nas relações entre capital e trabalho que a diferença por um salto ontológico de mudança social pode acontecer no âmbito societário atual. Acredita-se que a humanidade caminha nessa direção, como assim se espera, já que o outro caminho que a história vem sinalizando é rumo para a destruição total. Desse modo, pretende-se ainda acreditar na esperança da construção de um caminho em direção a um mundo mais justo, igualitário no qual todos possam ter seus direitos garantidos e assegurados assim como a proteção ao planeta de forma sustentável. Para isso, a forma expressa hoje pelo modelo do capital é incompatível como já exposto neste texto. Assim, opta-se por acreditar na possibilidade de alterar esse caminho e buscar a produção da igualdade e justiça social tão sonhada; basta que a humanidade altere sua própria história pensando que se trata da preservação da raça que lhe é peculiar, a raça humana.

5 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

A questão social e as desigualdades sociais se expressam em suas refrações e nos sujeitos históricos que geram embates na defesa de seus direitos; essas questões podem ser claramente identificadas no próprio histórico da humanidade. Esse aspecto também é retratado como o resultado da produção das relações sociais inscritas em determinado tempo histórico, ou seja, a totalidade concreta expressa nas condições de vida, de cultura e de produção de riqueza de uma determinada população. Estas se expressam nas desigualdades da realidade social de seu tempo.

A reflexão do capítulo buscou analisar o fosso das desigualdades sociais ante a voracidade do sistema que se sustenta na intensidade das formas de exploração social, insaciáveis do mundo da produção e do consumo e, principalmente, na defesa de que as reservas naturais são limitadas para que se permaneça vivendo sob o mesmo sistema por mais tempo. Assim resta questionar: quanto tempo ainda se tem? Logicamente a humanidade terá que optar pela mudança ou o próprio sistema criado se incumbirá de a liquidar.

Assim, enquanto últimas palavras, propícias são as palavras poéticas: “Sonho que se sonha sozinho é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade” (Raul Seixas). Nessa vertente da contestação, do contraponto, da contradição, é que reside a esperança de que a humanidade possa fazer a diferença num salto ontológico capaz de superar-se, resignar-se e optar pela mudança social e pela defesa da justiça, equidade e construção de um planeta saudável para todos os seres vivos e humanos que nele habitam.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, L.; GERSTENFELD, P. *Documento informativo: panorama social de América Latina*. División de Desarrollo Social y la División de Estadísticas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Participación del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la CEPAL, y de la División de Asuntos de Género de la CEPAL. Santiago do Chile: CEPAL, 2016.

BAUMAN, Z.; LYON, D. *Vigilância líquida*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Z. *Vida líquida*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BUSSO, M.; MESSINA, J. *La crisis de la desigualdad: América Latina y el Caribe en la encrucijada*. Washington, D.C., EUA: Banco Interamericano de Desarrollo, 2020.

CONSTANZI, R. N. As novas formas de exploração do trabalho no capitalismo contemporâneo e as políticas de combate às desigualdades. *Revista Economia*, Brasília, DF, v. 8, n. 1, p. 21-38, jan./abr. 2007.

COUTINHO, C. N. *Contra a corrente: ensaios sobre a democracia e o socialismo*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, M. V. *Serviço Social em tempo de capital fetiche*. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, M. V. O Brasil das desigualdades: “questão social”, trabalho e relações sociais. *Revista Ser Social*, Brasília, v. 15, n. 33, p. 261-384, jul./dez. 2013.

IAMAMOTO, M. V. *Trabalho e indivíduo social: um estudo sobre a condição operária na agroindústria canavieira paulista*. São Paulo: Cortez, 2001.

IANNI, O. A questão social. In: IANNI, O. *A ideia do Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, J. S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, K. *O Capital*. Livro III: Crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultural, 1985. 5 v.

MÉZAROS, I. *Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução Paulo Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

SPINK, M. J.; SPINK, P. (Org.). *Práticas cotidianas e a naturalização da desigualdade: uma semana de notícias nos jornais*. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Jessé (Org.). *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2006.

TELES, R.; ALVES, O. Poemas negros. Um tributo ao movimento Black Lives Matter e à todas as vítimas de racismo. *Rile – Revista Interdisciplinar de Literatura e Ecocrítica*. Brasília, v. 5, n. 1, p. 139-42, jun./jul. 2020.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 16-26.

ZIONI, F. Exclusão social: noção ou conceito? *Revista Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 15-29, set./dez. 2006.

Educação mercantilizada, desigualdade social e a reprodução ampliada do capital

Sandra de Faria

Alcina Martins

Édar Jessie Dias Mendes da Silva

1 INTRODUÇÃO

No presente texto privilegia-se os estudos e os fundamentos teórico-analíticos decorrentes de investigações bibliográficas e em fontes documentais norteadores da hipótese de que as tendências no cenário da educação e da formação profissional derivam das determinações de um processo de proporções inéditas de financeirização e desnacionalização da educação, no qual o desmonte e o desprestígio da universidade pública, via privatização e programas de terceirização, é uma finalidade estratégica associada às medidas regressivas nas políticas públicas de desenvolvimento socioeconômico e no enfrentamento da desigualdade social.

Para desenvolver a hipótese em questão propõe-se na primeira parte deste capítulo uma reflexão sobre os nexos entre a expansão da educação mercantilizada e o enfrentamento das desigualdades sociais pela classe trabalhadora, no contexto de crise do capital e de transformações societárias sob a égide dos ajustes neoliberais e da reestruturação produtiva do capital. Dos fundamentos sumariados sobre as mudanças estruturais e conceituais da universidade apreende-se que a universidade operacional, empresarial e mercantil é útil, funcional e orgânica a era da acumulação flexível do capital (HARVEY, 1993).

Do ponto de vista sócio-histórico sobreeleva-se o contexto no qual a ordem capitalista global ao culpabilizar as formas de organização e gerenciamento de produção regulados pelo Estado, com intervenção no crescimento econômico, como responsável pela crise do capital, impõe como fundamental o rompimento com o padrão

de acumulação sustentado no binômio fordismo/taylorismo e no Estado de Bem-Estar-Social.

Nessa realidade socio-histórica de transição para um padrão de acumulação flexível se configuram as condições para a redução dos serviços em geral e em especial da educação à lógica do mercado, mediante a adoção de estratégias de privatização, (des)regulamentação e de reconfigurações institucionais para se alinharem a contrarreforma do Estado e aos interesses do capital nacional e internacional. A flexibilização institucional e das modalidades de oferta de cursos na educação superior, sobretudo por meio do ensino à distância (EaD), remete a exigência de se analisar, mesmo que brevemente, elementos de suas configurações, dinâmica interna e de seus vínculos com a mercantilização da educação sobre a égide dos mercados financeiros e de fundos de investimentos. A flexibilidade do currículo e da aprendizagem conforme Kuenzer (2016, p. 3) apresentam-se no discurso pedagógico do regime de acumulação flexível, mais precisamente afirma a estudiosa “a aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação, porém com uma forma diferenciada”.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE OPERACIONAL, EMPRESARIAL, MERCANTIL E ORGÂNICA À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL DO CAPITAL

O contexto que emergiu após 1973/1974, evidenciou um esgotamento da chamada “Era de Ouro” (Pós Segunda Guerra), como bem examinou Hobsbawm (1995), manifestaram-se as crises de crescimento econômico nos países centrais e nos países periféricos, assim como, as ofensivas do capital com base nas mudanças tecnológicas e organizacionais, orientadas pela flexibilização, (des) regulamentação e privatização.

São transformações que redimensionam e reconfiguram a produção e reprodução da sociedade (NETTO, 1996), compondo-se da reestruturação produtiva do capital, incorporação de inovações da área informacional e as modificações na divisão sócio técnica do trabalho, flexibilização e financeirização da produção econômica, políticas de ajuste econômico neoliberal, desregulamentação das conquistas derivadas do mundo do trabalho e desmonte dos

direitos sociais, entre outras determinações que seguem exigindo explicação e compreensão como a formação do precariado e o desemprego estrutural. No âmbito do Estado operam-se reformas e contrarreformas para assegurar o domínio do seu papel de provedor de estruturas para o mercado, com a liberalização de capitais financeiros e privatizações.

Na área da educação, em particular na universidade – calcada no ensino, pesquisa e extensão – defronta-se com estratégias neoliberais de adequação das suas funções sociais em detrimento de uma concepção de instituição social, inserida na sociedade democrática e laica. Nas palavras de Chauí (2003, p. 5-6),

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. [...] Vista como uma instituição social, cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas, e como instituição social de cunho republicano e democrático, a relação entre universidade e Estado também não pode ser tomada como relação de exterioridade, pois o caráter republicano e democrático da universidade é determinado pela presença ou ausência da prática republicana e democrática no Estado. Em outras palavras, a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático.

As ofensivas do capitalismo são claramente direcionadas para o desmantelamento da educação superior como direito social universal, portanto, pública, laica e democrática, fruto e conquista das lutas históricas dos movimentos em defesa da escola pública e de organizações da classe trabalhadora, movendo-se a favor de uma concepção de universidade-empresa, como organização prestadora de serviço, operacional e pulverizada, magistralmente analisada por Chauí (2003, p. 7),

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (Le naufrage de l'université), podemos denominar como universidade operacional. Regida por contratos

de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

A universidade operacional, produto das contrarreformas do Estado, em um movimento comandado pelo grande capital em escala mundial com a subserviente associação de capitais nacionais, legaliza-se no reordenamento neoliberal de subordinação das políticas públicas às políticas de austeridade e ajustes fiscais da economia, pela flexibilização e privatização. Simultaneamente, adota-se múltiplas estratégias de desregulamentação do ordenamento jurídico e institucional e de perdas substanciais de conquistas políticas e sociais que marcam a trajetória da educação e da universidade como instituição secular. São mudanças que atingem as finalidades públicas da universidade e consistem em garantir o produtivismo do *ethos* capitalista e a ciência convertida cada vez mais em inovação e tecnologia social.

Os estudos críticos evidenciam as orientações dos organismos internacionais e governos nacionais para a educação superior com destaque para a diversificação institucional, a flexibilidade nas modalidades e organização dos cursos, os currículos e minimização dos conteúdos da formação, a expansão exponencial de instituições privadas e prioridade para o ensino à distância. São estratégias de ampliação do domínio na oferta de cursos de uma educação mercantilizada, desnacionalizada e intrincada à lógica da financeirização.

O desafio de compreensão que se impõe aos estudiosos da temática da educação consiste em apreender e determinar as mediações que vinculam a crise da universidade, como instituição social, às estratégias do capital, englobando as configurações que exprimem o significado mais profundo da crise estrutural do capital, as contradições e desigualdades que conformam um conjunto complexo de questões sociais, políticas e teóricas.

Na educação superior a expansão das instituições privadas ao se concentrarem em empresas formam um mercado educacional, com organização pulverizada e capacidade de atender a interesses corporativos e constituir oligopólios por meio de fusões e pela negociação de suas ações na bolsa de valores (CHAVES, 2010). São organizações e grupos favorecidos pela flexibilidade e (des)regulamentação jurídica e institucional do direito universal à educação e de políticas educacionais públicas. São organizações de mercado legisladas pelo Estado, mas antípodas ao controle social da sociedade. Segundo Chaves (2015, p. 430) “o estímulo à competitividade entre as instituições, direcionando-as para o mercado, com a finalidade de contenção dos gastos públicos, passa a ser a tônica das propostas e projetos dos sucessivos governos neoliberais instalados no mundo do capital”.

No presente trabalho o que se está a enfatizar é a ideia de que a estratégia de privatização do ensino superior público está coligada à legalização e expansão de instituições privadas com fins lucrativos e para fins comerciais. Para essas empresas de ensino superior a relevância é a obtenção de lucros financeiros no mercado de capitais e, claro, com o sequestro dos fundos públicos.

Para Chaves trata-se das novas estratégias de acumulação de capital do setor educacional,

É oportuno ressaltar que as novas estratégias de acumulação de capital no setor educacional por meio do mercado de capitais, que se tornaram factíveis para um grupo de Instituições de Ensino Superior - IES mercantis fazem parte das transformações ocorridas no mercado financeiro mundial, a partir dos anos 1970, de liberação e desregulamentação dos fluxos financeiros, da interligação dos mercados, da criação de inovações financeiras (derivativos, securitização, contratos futuros, etc.) e de fundos de investimentos institucionais, que estudiosos denominam de processo de “financeirização”. O fenômeno tomou grandes proporções na economia americana e tornou-se bastante evidente nos países desenvolvidos. (CHAVES, 2016, p. 2).

Estas são algumas das principais condições estratégicas para a formação de um mercado de empresas de ensino priva-

das, mercantil e de capital aberto, como no Brasil a empresa de ensino superior Kroton (principais marcas: Anhanguera, Unopar e Pitágoras) Estácio, Unip, Laureate (marcas: FMU, Anhembimorumbi, UniRitter), Cruzeiro do Sul Educacional (Universidade Cruzeiro do Sul, Colégio Alto Padrão), Ser Educacional (marcas: Uni Nassau, Univeritas), Uninove, Anima, Unicesumar, Adtalem Global Education (marcas: Damásio, Ibmecc e Wyden). Empresas e grupos internacionais como Laureate Educacion - conglomerado norte americano com inserção em diferentes países. Apreende-se que as configurações ideopolíticas de uma universidade operacional-empresarial sintonizada com a lógica do mercado e dos negócios, com os interesses dos grandes grupos privados empresariais mercantis, internacionais e nacionais, resultam de contrarreformas da educação, de ataques privatizantes contra a universidade pública e ainda da crescente precarização do trabalho docente e do barateamento de cursos do ensino superior a preços abjetos. Nesse cenário criam-se as condições para a desnacionalização da educação e sua desregulamentação, devastadoras da universidade como instituição social, com identidade institucional e finalidade educacional, com ensino, pesquisa, extensão e a aprendizagem significativa para os sujeitos envolvidos na reflexão e na prática acadêmica e social.

Os estudos e a investigação evidenciam que de modo diverso de Portugal, no Brasil são múltiplas as alterações verificadas na legislação, são contrarreformas com a finalidade de derrubar barreiras constitucionais, jurídicas e sociais e ao mesmo tempo de criação de outras condições legais e institucionais para a expansão de uma educação superior privada e mercantil, de venda massificada de um ensino sem pesquisa e extensão, desprovido de abordagens e dimensões educativas múltiplas e existentes no ato formativo e de aprendizagem. Na universidade-empresa, como uma mercadoria de um negócio privado, é suprimida da formação a coexistência entre as possibilidades de uma educação que contempla a formação profissional integral e que valoriza a perspectiva sócio-histórica do conhecimento científico, favorecendo exclusivamente o consumo e a repetição de conteúdos e reprodução de modelos.

De fato, a universidade operacional, empresarial e mercantil é útil, funcional e orgânica a era da acumulação flexível do capi-

tal (HARVEY, 1993). Como sumaria Chaui (2003, p. 11) “em outras palavras: a absorção do espaço tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduz ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja a formação”.

Na concepção empresarial de educação, nas instituições de ensino superior mercantil prevalecem a ausência e/ou o esvaziamento da referência de uma comunidade acadêmica, o interdito a organização autônoma do movimento estudantil, assim como, a associação de professores e funcionários e as suas lutas trabalhistas, políticas e sociais. Aparentemente, são instituições que funcionam sem crise, conflitos e contradições, ocultando relações e condições de trabalho com base em contratos precários, instáveis e de baixos salários e sem carreira docente e técnico-administrativa. São agências/empresas esvaziadas de uma institucionalidade acadêmica e sintonizada com os fundamentos epistemológicos produzidos a partir áreas de conhecimento científico e de formação acadêmica, indispensáveis para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e dos processos de inovação.

São organizações com gestão aparentemente simplificada, mas de fato profundamente autoritária do ponto de vista gerencial e didático pedagógica, sem vínculo territorial, sua lógica mercantil domina a sua atuação a ponto de tipificarem cursos como marcas, alunos como clientes e polo ou sede como franquias. Com lucros associados ao processo de financeirização dos serviços/educação operam por meio das fusões e da formação de oligopólios com grupos estrangeiros.

Quanto ao uso de novas tecnologias da informação e comunicação depreende-se das análises de diferentes estudos sobre o ensino à distância as suas possibilidades e suas profundas contradições em face ao almejado pela acumulação flexível. Na realidade da educação superior do Brasil e a extraordinária expansão nas últimas décadas na oferta de cursos na modalidade à distância pode-se concordar com as problematizações de Kuenzer, sem perder de vista as possibilidades de construir alternativas pedagógicas ao formato dominante na Ead compatível com a educação flexível. Conforme análise,

Na educação à distância, cumpre destacar que ainda predomina a reprodução do pior das au-

las presenciais: video-aulas intermináveis, leitura e interpretação de textos com apoio de tutor. As atividades propostas, de modo geral não ultrapassam os níveis mais básicos da taxionomia de competências cognitivas, responsáveis pela reprodução de conhecimentos já construídos para o reconhecimento de fatos ou representações de problemas comuns. Superar este modelo para construir roteiros em educação à distância que conduzam o aluno à compreensão da realidade a partir de sólida formação teórica, desenvolvendo competências cognitivas complexas, demanda um novo esforço dos professores, para o que devem ser adequadamente formados. (KUENZER, 2106, p. 21).

De modo sintético observam-se no cenário que abrange a educação e o desenvolvimento da científico também duras consequências, sinalizações e estratégias de mudanças regressivas quanto ao fomento e financiamento da pesquisa e a produção do conhecimento, suporte ao desenvolvimento econômico, social, cultural e tecnológico, base de programas e projetos de formação de recursos humanos altamente qualificados e, em particular, modificam-se as políticas estratégicas de Estado para ciência e tecnologia e sua relação com a soberania nacional.

3 NEOLIBERALISMO E EXPANSÃO PRIVATISTA MERCANTIL DA EDUCAÇÃO - OS ATAQUES DO CAPITAL

A flexibilização das modalidades de oferta de cursos na educação superior, sobretudo por meio do EaD, remete à importância das pesquisas sobre essa realidade e suas configurações, sua dinâmica interna e seus vínculos com a mercantilização da educação sobre a égide do capital financeiro. Trata-se de incluir para sua compreensão e análise o modo como “para a ampliação do ensino superior, em particular pela iniciativa privada, a aprendizagem flexibilizada pelos cursos à distância atende, ao mesmo tempo, a redução dos custos e dos valores cobrados dos alunos, o que tem se configurado como eficiente estratégia de mercantilização desse nível de ensino” (KUENZER, 2016, p. 4).

Iamamoto (2011, p. 436), na análise sobre a realidade do Brasil, a educação sofreu grandes abalos nos governos neoliberais

instalados após o fim da ditadura militar; pois, “desde o governo Cardoso, quando o processo de privatização do ensino superior foi acelerado, o empresariado da educação vem recebendo financiamento público”. Tal política tem fornecido as condições para o crescimento da educação privada e, conseqüentemente, sucateamento da educação pública. São prerrogativas que, segundo a autora, fortalecem a precarização do ensino público, reduzindo a formação apenas ao ensino, relegando a pesquisa para os programas de pós-graduação, com baixos financiamentos.

O papel da universidade enquanto instituição social é substituído pela organização que atende à funcionalidade do mercado. Com isso, “a subordinação da educação à acumulação de capital compreende a qualidade do ensino superior e sua função pública” (IAMAMOTO, 2011, p. 436), reduzindo as funções da universidade de produtora de conhecimento para uma instituição voltada ao atendimento das necessidades do capital, tornando-se fábrica de conhecimento.

De fato, no Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em relação à educação superior, marcou-se pela ampliação de IES privadas e pelo aumento significativo da oferta de vagas. As ações de governo se ligaram aos interesses internacionais do grande capital e à educação superior; sob o ideário neoliberal, se tornou mais um instrumento de acumulação do capital e foi perdendo força enquanto conquista de direitos sociais.

Os estudos de Vidal (2016) demonstram que o Governo FHC legitimou o projeto neoliberal no Brasil, quando a educação deixou de ser entendida como um direito e passou a integrar o leque de mercadorias disponíveis no mercado ligadas diretamente aos interesses do capital, e direcionando-se conforme as determinações de organismos internacionais. Com isso, o Estado se desresponsabilizou da educação superior; o que reforça a marca desse governo, de intenso processo de privatização de várias políticas públicas.

Se o governo FHC foi responsável por políticas e programas de privatização da educação pública, os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) reforçaram e propagaram medidas, decretos e leis na mesma direção para o ensino superior, expandido o domínio do setor privado, sobretudo, via autorização de cursos na modalidade a distância.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) reforça essa lógica de expansão e o favorecimento da mercantilização da educação, com isenções de impostos, certificação em larga escala, tornando-a um dos mais lucrativos setores do país. O cenário da educação superior é palco de um grande colapso, uma verdadeira crise corrosiva de universidades. De outro lado, é sabido que a disputa do setor privado mercantil pelo crescente mercado da educação tem atingido destaque em escala global.

No Brasil o mercado educacional conseguiu êxito especialmente nos anos 1990, com a promulgação da atual LDB, que, além de determinar a propagação e a diversificação das IES, possibilitou criar instituições que rompessem com o modelo europeu, fundado na articulação ensino-pesquisa e extensão, restringindo-as somente ao ensino. No Brasil os empresários da educação superior estreitaram, nos últimos anos, suas relações com os governos, garantindo legislações a partir de seus interesses e investindo em diversas frentes desencadeadas pela expansão privatista mercantil.

Como muito já se denunciou e analisou dessas interconexões entre empresários e governos que resultaram na falta de controle público sobre mensalidades, isenções tributárias; empréstimos a juros subsidiados, renúncia de recolhimento previdenciário (permitindo uma economia de até 30% da folha de pagamento) e, ainda, os repasses diretos de verbas públicas, por meio do crédito educativo e, a partir de 1999, do FIES. Esses meios foram tomados já no primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006) em relação ao ensino superior e demonstram a orientação de ampliar o ensino privado, dando continuidade à política progressiva de favorecimento do setor e seu alargamento.

Com a efetivação dos ajustes estruturais, do receituário do BM, os governos Cardoso, Lula da Silva e Dilma Rousseff executaram um duplo programa de privatização. Essa política antinacional se solidificou com muitas faces: desmonte da economia nacional; adaptação passiva do país à sua posição na divisão internacional do trabalho e no mercado financeiro; e, no campo da educação superior, a potencialização da mercantilização desse direito social.

A educação com princípios mercadológicos não é um fator típico da contemporaneidade. Segundo Mészáros (2008), vem se estruturando ao longo de décadas. O mercado passa a exercer in-

fluência sobre a produção do conhecimento para suprir sua necessidade de adquirir e ampliar o espaço de acumulação de riqueza. Nesse sentido, a educação vem sendo moldada a fim de atender às necessidades do mercado, sobretudo a educação técnica, que não dispõe da dimensão propositiva, crítica e libertadora. Toda sociedade detém um sistema próprio de educação, por conseguinte é ele que determina, em certa medida, a “formação social” dos indivíduos para reproduzir a ordem vigente, visto que o conhecimento é um mecanismo de transformação da realidade social, dos sujeitos, da composição das classes sociais, além de estar a educação inserida em um projeto de sociedade capitalista que se intensifica constantemente.

Nessa lógica de concorrência de mercado a educação é configurada como mercadoria e a proposta de ampliação do ensino superior é vinculada à abertura de novos mercados. A busca de novos consumidores é uma constante para esses grupos que vê no trabalhador assalariado, de municípios com baixo IDH e “poucas oportunidades” como um nicho para a ampliação da modalidade de ensino a distância na lógica de sua lucratividade. “Os setores de serviço e, conseqüentemente, os setores de ensino, passam também a se organizarem nos moldes de empresa capitalista” (SAVIANI, 1991, p. 78), o que leva conseqüentemente, todos os trabalhadores da educação, inclusive os intelectuais, a aproximarem-se dos demais trabalhadores proletariados, portanto a mercê da exploração desordenada do capital, com contratos flexibilizados e terceirizados.

Na escala crescente e mercadológica a educação privatiza o conhecimento, aumenta a polarização da riqueza social e de poder (FRIGOTTO, 2010), conseqüentemente amplia a exploração do trabalhador e a desigualdade social. Entende-se nessa direção que nas particularidades históricas do modo de produção capitalista e de crise do capital,

[...] o discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas

cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta. (KUENZER, 2016, p. 5).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão pode-se inferir dos estudos e investigações que a privatização da educação é um processo de mercantilização, que valoriza o capital por meio da venda de serviço educacional – o compromisso da IES é com o lucro e não com a formação como direito social e de qualidade. Verifica-se a depreciação da pesquisa e da ciência, negligencia-se com o estágio acadêmico, reduzido a velha concepção de exteriorização do aprendizado. O estágio faz parte da formação como um espaço próprio do ensino aprendizagem. Com supervisão acadêmica e de campo, articula sala de aula e espaços sócio-ocupacionais, provoca a discussão teórica e análise sistemática. Esse processo de estágio/exteriorização reproduz a lógica imperativa do mercado.

A educação reduzida e funcional às necessidades do mercado forma sujeitos para manter o sistema de produção, ou seja, gerenciar a máquina produtiva. Uma educação socialista, conforme propõe Mészáros (2008), que de fato proporcione a emancipação humana, evidencia uma estratégia de construir uma estrutura social e uma sociedade diferentes, nas quais são formados sujeitos livres, capazes de construir sua própria história. O propósito, nesse sentido, é a constituição de um sistema educacional que atenda às necessidades de seus usuários. Entretanto, a educação tem enfrentado um conjunto de crises, seja em relação à sua estrutura ou em relação ao seu direcionamento educativo. Mészáros (2008, p. 275) sinaliza que:

[...] a crise atual da educação formal é apenas a ponta do *iceberg*. O sistema educacional formal da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não estiver de acordo com a estrutu-

ra educacional geral – isto é, com o sistema específico de “interiorização” efetiva. A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é uma parte constitutiva.

A educação tem duas funções sendo a primeira consiste em atender ao funcionamento da economia capitalista; a segunda, a uma formação cujo propósito é garantir o controle político sobre a sociedade (MÉSZÁROS, 2008).

A concepção de educação com potencial de superar as desigualdades sociais conforme Mézszáros (2008) é uma educação que se coloca para além do capital, amparada em um sistema que, de fato, concorra à realização dos objetivos primordiais da educação. As desigualdades sociais e seu conteúdo expropriador são reproduzidas e ampliadas quando concentram-se na formação de sujeitos para o mercado, que frequentam cursos aligeirados, muitas vezes sem a possibilidade de outra opção educacional, visto que sua condição de classe trabalhadora não lhe permite ter acesso a outra alternativa de formação.

Em síntese a burguesia pressiona de maneira crescente os governos neoliberais, buscando garantir os recursos públicos para a ampliação de sua política privatista mercantil do ensino superior em escala internacional. Portanto, a legalidade da oferta do ensino superior por mantenedoras regidas por sociedade mercantil, com finalidade lucrativa, expressa o marco da educação mercantilizada. E se a flexibilização condiciona a educação ao aspecto de instrumentalidade favorável ao capital e sua reprodução, tem-se à base da privatização a sua expansão e a liberação de capitais pelo Estado, travestida de democratização do acesso à educação.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017. 117p.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHAVES, V. L. J. *Financeirização e expansão do Ensino Superior privado-mercantil no Brasil*. 2016. Disponível em: http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/8-Vera-Jacob-Chaves_Financeirizac_a_o-e-Expansao-do-Ensino-Superior-privado-mercantil.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

CHAVES, V. L. J. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 427-41, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v17i2.8635212>.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização /mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000200010&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 21 nov. 2020.

FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização. *Marx e o Marxismo. Revista do NIEP-Marx*, v. 5, n. 8, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>. Acesso em: 21 nov. 2020.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

HOBSBAWM, E. *Era dos extremos. O breve século XX - 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, M. V. *Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, A. Z. *Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada*. Reunião Científica Regional da ANPED. Curitiba, 2016.

- LOJKINE, J. *A revolução informacional*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARX, K. *Manuscritos filosóficos de 1844*. Tradução Maria Antonia Pacheco. Lisboa: Avante, 1994. (Biblioteca do Marxismo-Leninismo).
- MARX, K. *Para a crítica da economia política*. Tradução Edgard Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os Economistas).
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NETTO, J. P. Capitalismo e barbárie contemporânea. *Revista Argumentum*, Vitória, ES, v. 4, n. 1, p. 202-22, jan./jun. 2012.
- NETTO, J. P. *Transformações societárias e serviço social*. Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. São Paulo: Cortez, 1996. (Serviço Social e Sociedade, 50).
- NETTO, J. P. *Ditadura e serviço social*. Uma análise do serviço social no Brasil pós - 64. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- VIDAL, K. C. *O ensino a distância: um reflexo da expansão mercantilizada da Educação Superior e os impactos no Serviço Social*. 2016. Dissertação (Dissertação Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2016.

Desigualdade no acesso e permanência no Ensino Superior brasileiro

Edmara Martins de Souza

1 INTRODUÇÃO

Ao abordar sobre os aspectos históricos do ensino superior no Brasil é perceptível que não se pode separar da constituição sócio histórica da sociedade brasileira, cujas às desigualdades do país são fortemente marcadas pelo processo de exclusão de várias classes sociais pelo viés da exploração de sua base constituinte da colonização que remonta aos tempos do Império no Século XVI.

De acordo com os estudos de Santos (2012) e Pereira (2017), as desigualdades se refletem não apenas nas classes sociais como também em toda a estrutura da organização das políticas públicas, dentre elas, a educação. Nessa perspectiva, as discussões sobre as políticas de democratização do acesso e equidade na permanência dos estudantes do sistema educacional vem se intensificando.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) consagra a educação como dever do Estado e da Família (Art. 205, *caput*) e tem como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo assegurado desde o ensino de base até o nível superior.

A garantia da educação superior como um direito de todos foi amplamente discutida pela UNESCO, no ano de 1998, culminando na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI que concebeu a educação superior como democrática, vislumbrando a concepção da formação de uma sociedade com mais igualdade social e maior equidade de oportunidades. Nessa perspectiva, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI afirma que:

[...] Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que forme a massa

crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade. (UNESCO, 1998, p. 12).

No entanto, as políticas públicas da educação, mesmo com vistas à democratização ao ensino superior, expandiram-se mais na esfera privada e os estudantes provenientes das classes menos favorecidas não raras vezes se defrontam com situações excludentes que reforçam as desigualdades na esfera educacional. Assim, se por um lado, a educação é um bem público assegurado pela Constituição, por outro, observa-se que a educação superior, não caminha nos rumos como deveria. Atualmente embora com alguns avanços, ainda existe desigualdade nas políticas de acesso e permanência ao ensino superior.

De acordo com Santos (2012) entrar para a universidade exige-se esforço, coragem e investimento material. Daí o motivo pelo qual muitos ainda não conseguem chegar ao nível superior. Falta motivação, informação e recursos financeiros. Alguns até conseguem ingressar, porém o convívio com a realidade acadêmica, os compromissos universitários, as despesas financeiras ligadas à necessidade de trabalhar para conseguir manter-se, levam o acadêmico a se deparar com uma série de dificuldades que podem impedi-lo de permanecer na universidade.

Desta forma, ante as manifestações sociais provocadas pelas desigualdades, bem como das experiências acadêmica e profissional com alunos universitários que enfrentam em seus cotidianos os reflexos destas desigualdades, é que nos propomos a investigar sobre as expressões da desigualdade no acesso e permanência no ensino superior brasileiro com o objetivo de refletir e provocar ações de subsídio a este segmento que ainda necessita ser melhor assistido.

Neste sentido, este capítulo apresenta um estudo acerca das desigualdades sociais, fruto das pesquisas iniciadas no Laboratório de Estudos Psicossociais em Saúde frente a Contextos

da Desigualdade Social, enfatizando sua expressão no acesso ao ensino superior, numa perspectiva sócio-histórica para explicar os fenômenos e processos, os quais se pautam em uma base metodológica materialista dialética, fundamentado através de pesquisas bibliográficas, partindo dos estudos de autores que transcorrem sobre a questão (BOCK, 2016; BOCK; RONCA, 2013; BOCK; MELSERT, 2015; GUZZO; EUZÉBIO FILHO, 2005; PEIXOTO, 2017; PEREIRA, 2017; SANTOS, 2012; SOUZA; ALMEIDA, 2019 e outros).

Para sua elaboração, o trabalho foi dividido em sessões onde primeiramente se faz um breve resgate histórico acerca da história da desigualdade no Brasil. Posteriormente aborda-se a política da educação superior brasileira políticas públicas e por fim, discute-se os avanços e retrocessos da política de educação superior no Brasil.

2 DIMENSÕES DA DESIGUALDADE BRASILEIRA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Estudos de Pereira (2017) apontam que a desigualdade no Brasil é um fenômeno estrutural que impera desde a época do Brasil Colônia, onde tal desigualdade tornou-se algo naturalizado ao invés de ser encarado como processo histórico social, resultado de uma vasta trajetória de exploração dos menos favorecidos, como índios e escravos, bem como da concentração de renda, acompanhada de injusta distribuição.

A naturalização da desigualdade no Brasil se deve ao fato de uma disseminação de valores transmitidos pela classe dominante, de forma que os setores desfavorecidos assimilam estes valores sem questionar, aceitando passivamente a condição de exclusão social, negando sua identidade posta como hierarquia valorativa. (PEREIRA, 2017 *apud* BOCK; RONCA, 2013, p. 16).

Essa naturalização inquestionável da desigualdade brasileira, portanto, levou à passiva aceitação da existência de sujeitos superiores e inferiores, instalando a exclusão social como fenômeno caracterizado por uma população que tem acesso desigual à riqueza produzida coletivamente e usufrui de condições de vida também desiguais.

Bock (2016) nos apresenta suas reflexões defendendo que, em mais de 300 anos de escravidão, o percurso da formação da sociedade brasileira é caracterizado pela influência de uma elite que, seja na política ou na economia, sempre privilegiou seus interesses ao passo que as necessidades da maioria da população foram renegadas e na contemporaneidade tais práticas vêm sendo arrastadas, formando uma identidade coletiva que elevam o Brasil a um dos piores patamares de padrões distributivos de renda do mundo. Assim,

A desigualdade social, aspecto essencial da realidade social brasileira, constitui-se, então, como tema de alta relevância para teorias críticas nos campos da educação e da psicologia, que buscam entender a existência de camadas ricas e pobres em nossa sociedade, a partir da análise dos seus determinantes e do seu processo de construção histórica. Investigando o fenômeno da desigualdade social a partir do referencial sócio-histórico, partimos do pressuposto de que esse não é constituído apenas por uma dimensão objetiva, que corresponde à divisão de classes em nossa sociedade, mas que também é constituído por uma dimensão subjetiva – as significações produzidas por sujeitos que vivem essas relações divididas e que não são meras consequências desse fenômeno, e sim sua condição. (BOCK; MELSERT, 2015, p. 775).

Noutros termos, são muitos os determinantes que constituem a relação multifacetada entre pobres e ricos, configurando o fundamento para a conformação subjetiva da desigualdade brasileira. Indivíduos de diferentes esferas sociais sentem e significam mediante relação com os outros, estabelecendo a realidade social da desigualdade, ao passo que também se constituem subjetivamente nessa sociedade desigual (BOCK, 2016).

No que se refere ao campo educacional, Guzzo e Euzébio Filho (2005) afirmam que este também é fruto de um processo histórico, configurado tanto nas relações sociais, quanto nas de produção, “que dividiram e ainda dividem a sociedade em grupos econômicos distintos e, ainda mais, estabelece uma relação en-

tre classes sociais antagônicas” (GUZZO; EUZÉBIO FILHO, 2005, p. 03). Segundo os autores, o sistema educacional organiza-se a partir do fim da sociedade primitiva, quando a sociedade começou a se estruturar em classes sociais, em que “os interesses e as necessidades da classe dominante passaram a delimitar o campo da educação na medida em que passou a servir para a dominação social de poucos sobre muitos” (GUZZO; EUZÉBIO FILHO, 2005, p. 04).

Neste sentido, desigualdade social e sistema educacional são dois elementos que encontram raízes no próprio processo produtivo e que, dessa forma, não podem ser analisadas fora do bojo da sociedade capitalista. O sistema educacional assume, portanto, um papel fundamental na manutenção da alienação e da divisão social do trabalho, na medida em que as escolas têm se configurado como um espaço estratégico de convivência social, pautada pela reprodução da dinâmica da sociedade.

Contudo, a educação quando norteadada sob princípios da equidade, bem público, inclusão, direito social e dever do Estado, efetiva-se o reconhecimento de democratização e universalização do acesso, garantindo a permanência dos estudantes mais vulneráveis. A concretização de tais princípios propicia a garantia da educação para todos (PEIXOTO, 2017). Com relação à educação superior, Souza e Almeida (2019, p. 01), afirmam que:

O acesso ao ensino superior é almejado por grande parte da sociedade, nela insere-se jovens, adultos e até idosos. Para os jovens e adultos a graduação passa a ser mais que um sonho, torna-se uma necessidade, dela depende a melhora na qualidade de vida, a conquista de bens são consequências de um trabalho que exige uma.

Como medida de redução da desigualdade ao acesso ao Ensino Superior, nos últimos 20 anos, o Governo Federal vem adotando medidas na tentativa de minimizar os impactos da desigualdade no acesso ao ensino superior, unificando o processo de seleção, através do Sistema de Seleção Unificado (SISU) e o Programa

de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como objetivo a expansão democrática ao acesso do ensino superior. Mesmo assim, ainda existem lacunas nas condições de acesso e as desigualdades persistem, dificultando a permanência de muitos estudantes.

Todavia, a pura e simples expansão de vagas, bem como matrículas no ensino superior acaba por converter-se em massificação das condições de acesso, persistindo assim, as desigualdades de acesso e participação resultantes da oferta pública e privada, das diferenciações institucionais, e do prestígio desigual (PEIXOTO, 2017).

3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Vale à pena aqui tecer uma pequena reflexão sobre alguns aspectos históricos na constituição da Política da Educação Superior Brasileira, pois devido à complexidade da temática seria infactível discutir todos os aspectos inerentes a esta.

Assim, no Brasil, os primeiros cursos superiores foram criados pelos jesuítas, no período colonial, em 1572, na Bahia, mas foram extintos com a expulsão dos jesuítas do país em 1759, provocando uma desarticulação do sistema educacional (TEIXEIRA, 1968). Somente em 1808 é que se estabelece o marco de referência para o ensino superior, com a transferência da sede do poder metropolitano de Portugal para o Brasil. Nesse período foram criados cursos e academias com o objetivo de formar burocratas para o Estado, e especialistas na produção de bens simbólicos e ainda, como subproduto formar profissionais liberais. Esses estabelecimentos foram estruturados isoladamente, e posteriormente fizeram-se sucessivas tentativas de reuni-los em universidades (SOUZA; ALMEIDA, 2019).

Até 1889 todas as Instituições de Ensino Superior eram estatais, mas com a necessidade do Estado em expandir oportunidades de escolarização, iniciou-se a criação de faculdades particulares. De acordo com Martins (2002, p. 01):

A partir daí, a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal disciplinada pela

Constituição da República (1891). As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas. O sistema educacional paulista surgiu nesta época e representou a primeira grande ruptura com o modelo de escolas submetidas ao controle do governo central [...] Nos 30 anos seguintes, o sistema educacional apresentou uma expansão considerável, passando de 24 escolas isoladas a 133, 86 das quais criadas na década de 1920.

A ideia de universidade no Brasil, segundo Teixeira (1968), teve sua origem bastante tardia em relação aos países latinos americanos, surgindo somente no século XX, mas dentro de uma tradição profissionalizante, elitista, utilitária, sem considerar a cultura brasileira, segundo ao que conta:

As escolas superiores brasileiras, não obstante serem profissionais cumpriam de algum modo, herdadas do passado, as funções de educar o homem para a cultura geral e desinteressada. Assim sendo, a sua elite formava-se em escolas superiores que, embora visando à cultura profissional, davam sobretudo, ênfase ao sentido liberal das antigas e nobres profissões de Direito e da Medicina. Mais do que tudo, porém, importava o fato de transmitir uma cultura predominantemente europeia. (TEIXEIRA, 1968, p. 31).

A primeira universidade criada no país foi em 1920, no Rio de Janeiro. Esse período favoreceu o nascimento da Universidade de São Paulo (1934), que tentava ultrapassar os limites da restrita formação profissional, e a criação da Universidade do Distrito Federal (1935), que procurou inserir uma ideia de universidade que aliasse formação profissional, cultura e produção científica. Mas com a implantação do Estado Novo, em 1937, houve um retrocesso nas iniciativas de modernização das universidades brasileiras, que voltaram às características utilitaristas e elitistas (FÁVERO, 2006).

No período compreendido entre os anos 1940 e 1950 houve um aumento no número de escolas isoladas do sistema de Ensino Superior, com o objetivo de atender a demanda proveniente do

Ensino Médio. Nesse período, também, foi criada grande parte das Universidades Federais hoje existentes (FÁVERO, 2006).

Nos anos 1950 foi criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento científico e tecnológico; e nos anos 1960 foram criadas as financiadoras de Estudos e Projetos (FINEP) e o Fundo Nacional para o Desenvolvimento Científico (FUNDECT) como estímulo para a capacitação de recursos humanos por meio da pós-graduação e para subsidiar pesquisas na universidade (FÁVERO, 2006).

Portanto, os períodos de 1950 a 1960, compreendidos pelo pós-guerra, geraram processos de desenvolvimento econômico e modernização tecnológica que demandaram uma crescente necessidade de mão de obra qualificada, bem como aumento dos índices de escolarização. Isto fez com que se tornassem necessárias a modernização e a ampliação dos sistemas de ensino para favorecer a satisfação das demandas da sociedade tecnológica.

Além de diminuição da taxa de analfabetismo, os governos, em especial dos países da América Latina, os considerados emergentes foram empurrados a elevarem os acessos em todos os níveis da educação, inclusive, a superior. Nessa conjuntura, foram implementadas políticas públicas voltadas ao bem-estar social e programas de combate às desigualdades sociais, além de consolidarem um amplo sistema público de educação (LOPES, 2008). Esses fatores explicam as mudanças ocorridas nos sistemas de ensino, principalmente com a entrada e ampliação do tempo de permanência de uma população até então excluída desse bem cultural. Tratava-se do processo de democratização do acesso à educação (LOPES, 2008).

Para Teixeira (1968), durante 160 anos o Brasil cultivou o espírito de ensino superior isolado e profissionalizante. Somente na década de 1960, com a criação da Universidade de Brasília, é que a cultura científica, ou seja, a produção do conhecimento passa a ser o traço fundamental, integradas à transmissão de conhecimento e à profissionalização. E a partir da Reforma Universitária de 1968, acresce-se a extensão dos serviços da universidade à comunidade na qual está inserida.

A referida Reforma teve o mérito de instituir a modernização nas universidades e apesar de adotar na legislação o modelo universitário centrado na pesquisa e pós-graduação, foi seguida de uma grande expansão do ensino privado, sobretudo na forma de instituições isoladas de ensino. O regime militar atendeu à pressão social por mais vagas, mas os prejuízos em relação à qualidade do ensino foram enormes. Com isso, houve um crescimento desordenado do ensino superior, sem regras de qualidade nem de avaliações de desempenho. Contudo, por outro lado positivo, houve ênfase na política de desenvolvimento da ciência e tecnologia, incrementando o número de programas de mestrado e doutorado (SOUZA; ALMEIDA, 2019).

A origem e desenvolvimento das universidades no Brasil foram fundamentados sob uma forte influência europeia, mais especificamente alemã e francesa. Essa influência tinha como princípio a universidade como um lugar de ensino cujo objetivo principal restringia-se à reprodução do conhecimento, sem se preocupar com a atividade de pesquisa. Quanto à influência alemã, defendia a universidade como uma comunidade de pesquisadores cujo princípio fundamental era de que a humanidade desejava a verdade e os homens bem como as sociedades teriam que se fundamentar sobre ela e nela viver. Assim, o ensino deveria propiciar a iniciação à pesquisa e a universidade se organizar no sentido de atender as necessidades de conhecimento científico (SOUZA; ALMEIDA, 2019). Neste sentido, Teixeira (1968), se referindo às faculdades isoladas no país como uma corporação de estudantes e professores, destaca a influência do modelo aristocrático inglês, dedicado à cultura impessoal e universal, alienada do ambiente imediato, o que denotava claramente a situação sócio-política do momento que o autor escrevia, os anos 1960/1970.

Noutro estudo, Marinho (2005) afirma também que há uma forte influência americana, principalmente nas faculdades de medicina, que enfatizavam a universidade como um núcleo de progresso, que deve prestar sua contribuição à humanidade, portanto, a existência da universidade deveria voltar-se para o senso de utilidade daquilo que ela desenvolvia.

No que se refere à ciência e tecnologia, a década de 1980 têm sido apontada como a década perdida para o país. Neste período,

houve forte massificação da matrícula, profissionalização da docência e maior distanciamento entre governo e instituições de ensino (FRANCELINO; ALMEIDA, 2019). No entanto, ao final desta década foi aprovada a Constituição Federal de 1988, Carta Magna que vem reafirmar a importância da educação para a sociedade brasileira.

Nos anos de 1990, o Banco Mundial começou a influenciar decisivamente o sistema educacional, uma vez que os países tinham financiamentos junto a esta organização para impulsionar o desenvolvimento interno. Em 1994, o relatório *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia* apresenta críticas ao impacto das universidades na economia, bem como aponta crise no sistema educacional dos países em desenvolvimento, como no caso do Brasil, conforme descrito:

En muchos países latinoamericanos, entre ellos Argentina, Brasil y México, donde la mayor parte de la actividad de investigación tiene lugar en instituciones científicas estatales, la investigación en las universidades ha tenido muy pocas repercusiones en la economía. La mayoría de las universidades en América Latina son básicamente instituciones docentes, y su investigación rara vez se destina a aplicaciones prácticas... (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 34).

No que concerne à demanda e acesso do ensino superior de jovens brasileiros, de acordo com Pinto (2013), chegamos ao final do século XX com um déficit de ingresso e permanência de jovens entre 18 e 24 anos, com renda baixa, representando menos de 15% no início da década de 2000. Essa condição preocupante foi favorável para estimular processos de democratização do acesso e ampliação de oportunidades a uma população juvenil até então afastadas de oportunidades de ingresso nesse nível de ensino.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Para a educação superior, a LDB apresenta um conjunto de fundamentos que indicam modificações para esse nível de ensino, apontando processos de descentralização e flexibilização, como também novas formas de controle

e padronização por meio de sistemas de avaliação, o que denota grandes avanços.

Contudo, muito embora a educação seja considerada um bem público assegurado pela Constituição Federal de 1988 e reafirmada na LDB, isto nem sempre foi cumprido de forma efetiva, de maneira que a educação superior não caminha como deveria, no sentido que, de fato, garanta acesso justo e democrático na esfera pública.

Pode-se apontar a continuidade de grandes desigualdades no acesso ao ensino superior. Dentre essas desigualdades, as Instituições de Ensino Superior Públicas, que pela lógica do bem público, deveriam propiciar o acesso aos alunos das classes populares ou àqueles que não possuem condições de arcar com o custeio da graduação, pelo contrário, têm alunos advindos de famílias com maior poder aquisitivo, mesmo com as políticas de incentivo de acesso ao ensino superior alavancada nos últimos anos, perpetuando ainda desigualdades acentuadas na educação (SANTOS, 2012).

Fontoura e Almeida (2017, p. 73) ao tratar de Estado e Políticas Sociais trazem uma compreensão em seus estudos de que as “políticas públicas surgem de problemas estruturais e específicos resultantes da própria estrutura econômica e classes da sociedade capitalista”. Torna-se importante abordar sobre essa questão para o enfrentamento das vulnerabilidades socioeconômica da sociedade ou de um determinado grupo, cujo Estado, com seu conjunto de instituições, assume determinadas reivindicações da sociedade em várias áreas, dentre elas, a educação.

Com relação à formação social do Brasil, ao concentrar poderes políticos, econômicos e territoriais, num pequeno conjunto da população, excluiu-se a maioria da população das decisões relevantes do desenvolvimento e, por consequência de seus benefícios. Ao concentrar oportunidades de acesso à educação, aos bens culturais, à formação profissional e ao trabalho a maioria dos seus membros foi privada, sobretudo, as minorias sociais, ao pleno exercício da cidadania (SANTOS, 1994).

Entende-se, assim como faz Braz (2015), que as políticas públicas também se referem à educação e estas podem ser definidas como sendo programas de ação governamental, estruturados a partir de valores ou necessidades dirigidas aos estudantes nos

níveis de ensino básico, médio ou superior, os quais são executados e implementados pela administração e pelos profissionais da educação.

4 AVANÇOS E RETROCESSOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: POSSIBILIDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA

Em relação às políticas educacionais, Corbucci (2004) afirma que o governo Fernando Henrique Cardoso favoreceu-se das medidas adotadas das gestões anteriores no que tange à Política do Ministério da Educação (MEC), principalmente na questão da extinção do Conselho Federal de Educação e da criação do Conselho Nacional de Educação, possibilitando que fossem delegadas maiores responsabilidades ao setor privado para a expansão da educação superior.

Na década de 1990, a reforma promovida na educação superior caracterizou-se por uma reorganização das universidades que seguiu uma orientação política que se subordinava às regras do mercado mediante a competitividade por autofinanciamento, e por uma racionalidade técnica que levava a uma especialização das Instituições de Educação Superior em áreas de competência que visavam a potencializar os recursos para alcançar maior eficiência e competitividade.

Em 2001 a Lei n. 10.260, de 7 de dezembro, criou o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior, como forma de reestruturação do Crédito Educativo, que possibilitou, indiretamente, a alocação de verbas públicas para as instituições privadas, assegurando o preenchimento de parte das vagas do setor privado para os estudantes a oportunidade de obter financiamento com juros acessíveis (BRASIL, 2001).

Em 2003, por meio de convênio firmado entre Instituições Federais de Ensino Superior, foi criado o Programa de Mobilidade Acadêmica, o qual possibilita mobilidade acadêmica estudantil no sistema federal de ensino superior brasileiro. Permitindo que o estudante regularmente matriculado em curso de graduação em instituições federais curse componentes curriculares em outra instituição de ensino conveniada, por até dois semestres letivos. Essas ações, portanto, começam a tornar os programas acadêmicos mais

atrativos aos estudantes, propiciando tanto experiência, quanto formação.

O Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2004, sem dúvida, foi um dos maiores pilares do governo Lula na chamada democratização do acesso ao ensino superior, representando uma tentativa diferenciada do governo em relação ao governo de Fernando Henrique de tratar a expansão do ensino superior ao associar o financiamento estatal das instituições privadas com e sem fins lucrativos, por meio da isenção fiscal, à incorporação de parcela da população estudantil historicamente sub-representada no sistema da educação superior.

Outra feita no governo Lula foi a reestruturação do Financiamento Estudantil (FIES), criado em governos anteriores, estabelecendo novos critérios com juros mais baixos, ampliação das vagas, estendendo prazos para o aluno devolver na proporção do seu financiamento tomado. De acordo com a renda do estudante, o financiamento pode cobrir 50%, 75% ou 100% do valor das mensalidades do curso superior.

Ainda no governo Lula, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, formado por três componentes principais: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, avaliando todos os aspectos da educação superior, como o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

Nesse ínterim o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi estabelecido pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de recuperação estrutural, pedagógica e de pessoal das universidades federais. As ações do programa visam à interiorização do Ensino Superior, o aumento de vagas nas graduações, a ampliação dos cursos noturnos e o combate à evasão.

A partir de 2009, as formas de ingresso ao ensino superior no Brasil passaram por significativas mudanças, ano em que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sofreu reformulação metodológica a fim de instituir um exame de seleção unificada em no processo seletivo, tanto das universidades públicas ou priva-

das (embora não extinguindo as seleções por meio dos vestibulares). Em 2010, a centralização desse sistema de exame de seleção elevou-se expressivamente com a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), cujo principal objetivo apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), seria a democratização do acesso à Instituição de Ensino Superior, possibilitando uma igualdade na diversificação de escolha por parte de todos os candidatos (LEYI LI, 2016).

O Sisu foi criado no ano de 2009 e gerenciado pelo Ministério da Educação, informatizado, pelas quais instituições públicas de educação superior concedem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio. O candidato ao efetuar a inscrição deve escolher, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do Sisu. Também deve definir se desejam concorrer a vagas de ampla concorrência (Lei de Cotas) ou a vagas destinadas as demais políticas afirmativas das instituições.

A Lei de Cotas, Lei n. 12.711 de 2012, foi sancionada em seu governo e prevê que a metade das vagas de todos os cursos e turnos das instituições federais seja reservada a alunos que estudaram todo o nível médio em escolas públicas. Uma parte dessas vagas é reservada para estudantes com renda familiar igual ou menor que um salário mínimo e meio per capita e a outra parte destinada aos pardos, negros e índios.

Para alcançar esses objetivos houve a ampliação da área física de algumas universidades e a contratação de novos funcionários e professores. Na parte pedagógica, procurou possibilitar a reorganização dos cursos de graduação e atualização das metodologias de aprendizagem, além da ampliação da política de inclusão e assistência estudantil.

Com relação a esta última, em 2010, por meio do Decreto n. 7234, foi estabelecido o Plano Nacional de Assistência Estudantil, cuja finalidade é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal com ações nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e

superdotação, cabendo a cada instituição federal definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados.

Para Ferreira (2015), os programas de governo de Lula, constituíram uma nova regulação social para o campo da educação superior. Na prática, por um lado, estreitou as relações público/privado e optou pela solvência das IES privadas através do ProUni, bem como manteve e até mesmo aprofundou os parâmetros avaliativos e a função regulatória do Estado através do SINAES. Por outro lado, reverteu, em parte, o processo de sucateamento do segmento federal e de desvalorização do serviço público em geral, inclusive, com a reposição salarial e dos quadros funcionais.

A gestão de Dilma Rousseff (2011 a 2016) iniciou seu governo reafirmando a continuidade do programa de expansão da educação superior do governo Lula mediante o anúncio da construção de quatro novas universidades federais, da criação de 47 novos campi universitários e de 208 novos Institutos Federais. A expansão da educação superior na ótica desse governo tem por objetivo: expandir e interiorizar os institutos e universidades federais, principalmente nos municípios populosos com baixa receita per capita.

Nas políticas apresentadas para as universidades federais no governo Dilma, alguns elementos ganham destaque e outros reafirmam as proposições do governo Lula, como pode ser verificado nos objetivos que deverão ser cumpridos: implantar programa de 'mobilidade' consorciada de discentes, docentes e técnicos administrativos, com a implementação inclusive de bolsas. A política para a educação superior da gestão Dilma enfatizava os seguintes parâmetros a serem incorporados pelas universidades: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior.

Tais programas aqui contextualizados impulsionaram a mobilidade de estudantes em território nacional, pois o processo de seleção de novos universitários para instituições de ensino superior, tanto públicas como privadas, passou a ser considerado por um sistema inteligente centralizado, que permite seleção, ao mes-

mo tempo em que avalia o ingressante sob controle das instâncias governamentais.

Na análise de Braz (2015) o trânsito de estudantes no ensino superior, no Brasil contemporâneo foi favorecido e alavancado pelas políticas educacionais para o ensino superior de desenvolvimento local, a qual propiciou a expansão das instituições públicas de ensino superior para outras cidades do país, aumentando as possibilidades de mobilidade interna e continua: “A mobilidade acadêmica nacional seria, assim, o alicerce para a construção de diferentes redes universitárias no país e, através do trânsito de diferentes sujeitos da comunidade acadêmica, poderia ampliar as experiências formativas na educação superior, no país” (BRAZ, 2015, p. 38).

Na vertente de Lopes (2008) o fator busca por ensino de qualidade que favoreça a emancipação econômica também é um dos motivos pelos quais jovens optam por migrar. Esta decisão é de comum acordo com as famílias, que a princípio acompanham os mesmos nas suas escolhas.

Desse modo, a aplicação de prova em âmbito nacional (ENEM) para todos os alunos que, de posse de suas notas, podem aplicar para todas as universidades participantes, não importando sua origem, favorece o trânsito de estudantes no território brasileiro, resultando na intensificação de estudante migrando de um estado para outro a fim de cursar o ensino superior. Longe de casa, portanto, surgem questionamentos sobre a possibilidade do aluno se manter e sobre as implicações do processo na vida cotidiana destes estudantes traduzidas nos afetos sejam eles positivos ou negativos, os quais este estudo pretende demonstrar.

Vale destacar sobre o contexto atual, após Jair Messias Bolsonaro ter ganhado as eleições de 2018 com uma campanha permeada de polêmica, com fortes promessas de acabar com a corrupção alastrada, que em seus discursos teria iniciado no governo de esquerda e não nas bases históricas da constituição do Estado Brasileiro, prometendo (re)criar um novo Brasil que nos dizeres de Taffarel e Neves (2019, p. 319),

[...] permite apontar as tendências, conforme anunciado: (1) **Responsabilidade do Estado** - desresponsabilizar o Estado de suas atribuições de garantir direitos; (2) **Financiamento**

da Educação - privatização da educação; (3) **Direito à aprendizagem – competências e habilidades:** foco nas aprendizagens e avaliações meritocráticas dos estudantes com ênfase na inclusão excludente, na concepção de formação para o mercado do trabalho, à distância, com conteúdo mínimos; (4) **Processo de formação dos trabalhadores:** desqualificação dos trabalhadores em seu processo de formação; (5) **Valorização do trabalho e sistema de proteção do trabalho:** desvalorização dos trabalhadores de educação, pela precarização, terceirização do trabalho na escola e (6) **Formação e Exercício da docência:** desvalorização da docência, desde a formação inicial à formação continuada, desvalorização do trabalho dos professores, das condições de trabalho, dos salários, da carreira, da seguridade social – assistência, saúde e previdência.

No que se refere à educação superior, já nos primeiros meses de governo, anunciou cortes nos recursos destinados às pesquisas sob alegação de ingerência administrativa dos órgãos de pesquisa, ameaçando milhares de estudantes, no intuito de rever a aplicação do dinheiro público de maneira a modernizar a Graduação e a Pós-Graduação, pois afinal, no discurso do presente, trata-se de desgovernança da gestão anterior.

Rezera e D’Alexandre (2019), na crítica ao Manifesto à Nação (2018), base do programa de governo de Bolsonaro, frisa que a disputa pelo controle social e político por meio da educação como sendo objeto de desejo é, historicamente, processo de disputa no debate social, político, cultural e econômico do país. Apontando indicadores de desenvolvimento, as autoras afirmam que no Brasil o aumento da taxa de adesão ao ensino superior foi um dos fatores que mais aproximou o País dos países desenvolvidos. No entanto, na perspectiva do atual governo sobre o ensino superior, há uma crítica à metodologia didática, ao professor e ao pesquisador que nas suas atribuições e produção, para o documento, pouco acrescenta à pesquisa e ao desenvolvimento do país.

O documento Manifesto à Nação sugere nitidamente retrocesso na educação, com redução de custos, precarização do traba-

lho docente, a otimização do tempo do trabalho do professor com atividades intrínsecas à sala de aula com foco nas formações prioritárias para o mercado de trabalho. Para isso, é necessário descreditar as políticas de educação até então asseguradas, incluído revisão e auditoria dos programas sociais que favorecem acesso às universidades, do processo de ingresso no ensino superior e às bolsas de estudos (REZERA; D'ALEXANDRE, 2019).

Todo esse cenário de incertezas e inseguranças faz alusão ao início do século XX, quando a educação no Brasil não era concebida como direito do cidadão enquanto sujeito capaz de sair de seu estado de alienação e se constituir sujeito politizado, mas ao contrário, a educação é para garantir o exército de mão de obra que atenda aos interesses neoliberais, cuja formação mínima serve aos interesses do capital, mantendo a alienação à serviço do poder hegemônico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, a revisão bibliográfica nos mostrou que as políticas de acesso e democratização no Brasil, mesmo com os avanços ao longo dos últimos 20 anos, ainda não está levando em consideração todos os contextos que geram desigualdades no ensino superior, em suas múltiplas realidades, com a insistência de processos excludentes.

Atualmente, em pleno século XXI, o ingresso do estudante no ensino superior não constitui necessariamente garantia de permanência e muito menos de conclusão de um curso. Não basta que o sujeito seja consciente de que faz parte da sociedade, é preciso que conheça o seu papel na coletividade e seja capaz de questioná-la, a fim de produzir transformações. Estimular o sujeito a inserir-se no mundo deve ser, portanto, um dos principais objetivos da instituição de ensino.

O desafio na contemporaneidade é que seja garantido que o estudante tenha condições plenas para concluir dignamente um curso de graduação. Embora o estudante possa adquirir uma bolsa integral (ou parcial) surgem outras questões como: moradia, transporte, enfim o sustento e a dignidade para seguir adiante. Na prática, o que se percebe é que o acesso foi ampliado, mas as condições de permanência e conclusão estão frágeis, principalmente pela ameaça de desmonte na educação, em específico a superior, nos últimos anos.

Refletir sobre o papel social da universidade por meio do ensino, pesquisa e extensão, constitui tarefa fundamental para o enfrentamento das questões postas pela contemporaneidade, como é o caso de estudantes que estão em vulnerabilidade no contexto do ensino superior brasileiro com vistas na promoção e no desenvolvimento dos sujeitos, por meio de políticas públicas decorrentes do anseio dessa população e em conformidade com as necessidades e demandas da sociedade, dando voz à novos discursos e à vozes silenciadas.

Neste sentido, as políticas públicas voltadas para a educação superior, especialmente a de assistência estudantil, tem o desafio de ultrapassar os sérios limites que ainda apresenta para consolidar e ampliar o direito de todos os estudantes, pois ela é extremamente importante para garantir a permanência do acadêmico, contribuindo com diminuição da desigualdade na educação superior, minimizando as dificuldades, sejam elas socioeconômicas, pedagógicas, cultural e psicológicas.

No entanto, para eficácia da assistência estudantil, enquanto política pública, urge a necessidade de que pessoas, instituição e governo, como um todo, se comprometam. Desta forma, a comunidade acadêmica, incluindo o professor na sala de aula, necessita direcionar olhar humanizado para as vulnerabilidades que os estudantes apresentam em seu cotidiano, questões estas por vezes não verbalizadas, mas simbolizadas de outras maneiras, traduzidas em formas como gestos, comportamentos, olhares e silêncios que passam despercebidos e que podem afetar negativamente a potência de ação desses estudantes, procurando transformar a sala de aula em espaço de bons encontros, que favoreçam a potência de aprendizagem e expansão.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1994. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BOCK, A. M. B. Psicologia e desigualdade social. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, Salvador, BA, v. 5, n. 2, p. 255-62, dez. 2016. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1112/776>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BOCK, A. M. B.; MELSERT, A. L. M. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-90, jul./set. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507135302>.

BOCK, A. M. B.; RONCA, A. C. C. *Dimensão subjetiva da desigualdade social: sua expressão na escola*. Relatório consolidado. São Paulo: PUC-SP, 2013.

BRASIL. *Lei n. 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ingresso%20nas,Art. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. *Lei n. 11.096*, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/L11096.htm#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Universidade%20para,2004%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. *Lei n. 10.861*, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Conversão da MP n. 147 de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. *Lei n. 10.260*, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras

providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRAZ, R. L. *O Programa Andifes de mobilidade acadêmica: uma mobilidade estudantil no sistema federal de ensino superior brasileiro*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A3GFUT/1/disserta_o_raquel_leite_braz.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

CORBUCCI, P. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 88, especial, p. 677-701, out. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300003>.

CUNHA, T. A. *Conte Comigo: a migração abrindo portas. Migração interna, redes de suporte e vulnerabilidade social na Região Metropolitana de Campinas*. 2014. Tese (Doutorado em Demografia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FERREIRA, S. Reformas na educação superior: novas regulações e a reconfiguração da universidade. *Revista Educação Unisinos*. Vol 19, Nº 1, Porto Alegre, RS, 2015 Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FONTOURA, F. A. P.; ALMEIDA, L. P. Estado e políticas sociais: algumas considerações teóricas. *In: ALMEIDA, L. P.; MELO, R. P. (Org.)*.

Materialismo, trabalho e emancipação. Campo Grande, MS: UCDB, 2017. p. 63-82.

FRANCELINO, S.; ALMEIDA, L. P. Políticas Públicas de Educação Superior na contemporaneidade e a formação docente na Graduação e na Pós-Graduação no Brasil. *Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP*, Aquidauana, MS, v. 1, n. 7, p. 20-34, 2019.

GUZZO, R. S. L.; EUZEBIOS FILHO, A. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escritos sobre Educação*, Ibirité, MG, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 14 jul. 2019.

LEYI LI, D. O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-23112016-094256/publico/CorrigidaDenise.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LOPES, S. A. F. *Origem geográfica e estratégias de escolarização – um estudo sobre estudantes migrantes do interior de Minas Gerais para a Capital*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-8MLMXV/1/disserta_o.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

MARINHO, M. G. S. M. C. Extensão universitária: qual o seu lugar no contexto da universidade. *Revista Eletrônica THESIS*, São Paulo, ano I, v. 3, p. 54-77, 2005. Disponível em: http://www.cantareira.br/thesis2/ed_3/3_gabriela.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, v. 17, Supl. 3, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001. Acesso em: 20 ago. 2020.

PEIXOTO, M. C. L. Democratização e desigualdades na educação superior: o caso do Brasil. *Universidades* [en línea], México, n. 74, p. 51-61, oct./dic. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37354774005>. Acesso em: jun. 2019.

PEREIRA, S. R. S. As desigualdades sociais e o acesso ao ensino superior: o que pensam os beneficiários do ProUni. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19924>. Acesso em: jun. 2020.

PINTO, M. M. Políticas de Acesso e Democratização da Educação Superior: o Prouni. *Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente*, Cachoeirinha, RS, v. 2, n. 3, p. 32-50, out. 2013. Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/434>. Acesso em: 20 ago. 2020.

REZERA, D. N.; D'ALEXANDRE, R. G. Os desafios da educação: intolerância e inconstitucionalidade do Manifesto à nação (FPE) do programa de governo de Jair Bolsonaro. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 293-312, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/44854>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SANTOS, W. G. Cidadania e Justiça. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1994.

SANTOS, A. C. Trajetória e impactos do Programa Bolsa Social da UCDB. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2012.

SILVA, M. G. M. *Extensão: a face social da universidade?* Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2000.

SOUZA, E. M.; ALMEIDA, L. P. Políticas públicas para a educação superior no Brasil e a mobilidade estudantil interna. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, NE n. 4, 2019. Disponível em: <https://www.unilim.fr/trahs/1526>. Acesso em: 20 ago. 2020.

TAFFAREL, C. N. Z.; NEVES, M. L. C. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. *Estudos IAT*, Salvador, v. 4, n. 2, p. 310-29, set. 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/153/201>. Acesso em: 20 ago. 2020.

TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 50, n. 111, p. 21-82, jul./set. 1968. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação*. Paris: UNESCO, 1998.

Não iguala e ainda diferencia: as implicações do Programa de Apoio ao Estudante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul na consciência dos acadêmicos

Ana Lúcia Martins de Souza

1 INTRODUÇÃO

A Educação é uma instituição pela qual cada sociedade organiza a transmissão, para o indivíduo, do conhecimento culturalmente acumulado, de forma a possibilitar suas ações no meio social, garantindo-lhe assim tanto as condições para subsistência como para transformação das condições materiais de vida em seu benefício.

Ao entendermos a Educação como processo de transmissão de construções culturais é válido ressaltar também que este ocorre a partir das exigências do contexto em que é realizado. Assim sendo, para apresentarmos alguns aspectos da Educação, é necessária a compreensão da sociedade em que ela se desenvolve, pois de acordo com Santos (2010, p. 139),

[...] embora a educação seja a transmissão da cultura, não se pode perder de vista o fato de que ela é condicionada pelo contexto sócio-econômico, que determina quais aspectos da cultura serão transmitidos, com qual intensidade e profundidade, sempre tendo em vista um objetivo definido.

Percebemos, então, que a educação é uma das instituições sociais que carrega uma contradição social em si. Ao destacar o papel da educação, Leão (1999, p. 98) indica que esta pode ser “com-

preendida tanto como ‘produto’ da mudança social, quanto como seu ‘requisito’ e até como seu ‘fator específico’” (grifos no original). Entretanto, segundo a autora, existem situações em que essa instituição aparece como foco de estabilidade social e resistência às mudanças, e em outras circunstâncias, apresentam-se como o contrário, preparando o indivíduo para a transformação de hábitos, comportamentos e ideais de vida (LEÃO, 1999).

Especificamente na situação brasileira, a educação formal não se insere nesse último caso. Leão (1999) constata que esses objetivos não foram alcançados, uma vez que não se construiu meios para a produção de processos que promovam o desenvolvimento autônomo de nossa cultura e sociedade.

A contradição se evidencia quando: de um lado, a educação formal proporciona a humanização dos sujeitos, instrumentalizando-os para que possam desenvolver as Funções Psicológicas Superiores, que possibilitam a constituição da consciência individual. De outro lado, a educação formal não propicia que muitos sujeitos atuem e participem da construção da sociedade de forma a entender e mudar os aspectos que lhes são desfavoráveis, fazendo com que ajam apenas na reprodução das construções sociais (SANTOS, 2010). Isso ocorre, por exemplo, quando a educação é eminentemente técnica e não assegura que os sujeitos apreendam a realidade, se inserindo nela de maneira criativa e transformadora para si e seu grupo.

O indivíduo, por meio da educação formal, aprende as formas como as relações sociais se dão na sociedade em que ele se insere. Aprende também como o trabalho está organizado, como se portar diante de determinadas situações, de modo que construa uma representação subjetiva do mundo, que lhe possibilita lidar com a realidade à sua volta. No entanto, as transformações que promove no meio não estão relacionadas ao seu próprio benefício, devido às relações inerentes ao modo de produção.

É possível entender, assim, que a educação formal tem como um de seus objetivos a transmissão de uma ideologia – a da burguesia, impondo determinadas formas de comportamentos, de entendimento do mundo e das relações nele estabelecidas. A ideologia burguesa se sobrepõe à classe trabalhadora, por ser a garantia de manutenção das relações de produção, porque a burguesia detém

não apenas os meios de produção da vida material, como também o acesso às produções culturais dessa sociedade. Desse modo, a classe trabalhadora toma como verdade a explicação sobre uma realidade que não é a sua, mas que não é falsa porque corresponde à realidade de quem a construiu: só são verdadeiras para a classe burguesa. Assim, a educação passa a ser alienadora dos trabalhadores, que não entendem o contexto em que se inserem.

A Universidade também reflete aspectos da sociedade em que se insere, pois como é uma das suas instituições, de acordo com Chauí (2001, p. 35), “significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”.

Cabe ressaltar que o nível superior é um importante grau do ensino sistematizado em nossa sociedade, o que significa que os estudantes que dela fazem parte recebem nessa Instituição os últimos mediadores para lidarem com a realidade, finalizando o processo de transmissão de conhecimentos e valores presentes na sociedade.

Diante das constatações acima apresentadas, alguns questionamentos surgem ao nos voltarmos ao tema da assistência estudantil na universidade brasileira: como se configura e qual a função da universidade pública brasileira atualmente? Qual o intuito da criação de uma política de assistência estudantil? A participação em uma política de assistência estudantil é um fator de desenvolvimento da consciência dos acadêmicos?

Tais perguntas não surgem por acaso, são decorrentes do trabalho da autora como psicóloga, junto aos acadêmicos que participam do Programa de Apoio ao Estudante (PAE) da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O Curso de Mestrado em Psicologia foi um caminho para iniciar a busca por tais respostas, em pesquisa orientada pela professora doutora Inara Barbosa Leão (SOUZA, 2014).

Partindo dos ensinamentos contidos na Teoria Psicológica Sócio-Histórica, elaborada por L. S. Vigotski, de orientação Materialista Histórico-Dialética, a qual demonstra que a gênese e natureza dos processos psicológicos superiores dos sujeitos é so-

cial, bem como que sua individualização no homem deve-se à interiorização da cultura e às características inerentes de cada período histórico em que este se insere; propusemos a investigação do processo de consciência de acadêmicos beneficiados pelo PAE da UFMS.

O PAE é uma das ações de assistência estudantil da UFMS, estruturada com base na Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Essa política apresenta como meta a criação de mecanismos de redução de desigualdades sociais apresentadas por estudantes pobres, que não teriam condições econômicas e culturais para dar prosseguimento à vida acadêmica devido à sua classe de origem, sendo o principal critério para inclusão nas ações de assistência estudantil a renda *per capita* familiar, que deve ser de até um salário mínimo e meio (BRASIL, 2010).

Os recursos financeiros oriundos da PNAES são em parte repassados diretamente aos acadêmicos, como no PAE, e outra parte é investida em estrutura física e material para o desenvolvimento de ações (PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, CULTURA E ASSUNTOS ESTUDANTIS, 2012). Ou seja, essa última parte é investida na própria Universidade, que já deveria estar em condições de receber qualquer aluno que apresentasse as condições acadêmicas exigidas para nela estudar, porém, precisa de recursos que visem atender às necessidades de moradia, alimentação, transporte, saúde, cultura e lazer, esportes, inclusão digital, apoio pedagógico e às necessidades especiais, para os filhos da classe popular.

Nossos estudos indicaram que a PNAES faz parte da organização política assumida pelo Brasil, de cunho neoliberal, que pretende mostrar que com tais ações, no interior da Universidade, o Estado poderia compensar as condições socioculturais diferenciadas que fazem com que os estudantes pobres tenham limitações para permanecer na Universidade. Seria como tentar que eles alcançassem o mesmo domínio da cultura e ciência burguesa, o mesmo nível que os provenientes da classe dominante, para, a partir daí, os considerar em condições de igualdade para competir no chamado mercado de trabalho. Dessa forma, se justificaria o insucesso na formação superior responsabilizando os estudantes individualmente, e não ao Estado pelas deficiências na implementação de políticas sociais, educacionais e econômicas para os cidadãos.

2 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - CONDIÇÕES SOCIAIS QUE IMPLICAM NAS CONSCIÊNCIAS INDIVIDUAIS

Ao lidarmos com nosso objeto de estudo, qual seja, a consciência de acadêmicos que participam de um Programa com características assistenciais em uma Universidade Federal, não há como fazer sua desvinculação do contexto em que se inserem: uma sociedade dividida em classes, que se organiza historicamente de acordo com o modo de produção capitalista. É este que determina as formas das relações estabelecidas entre seus membros, bem como exige o desenvolvimento de componentes superestruturais, entre eles a Educação, que oferecem as explicações sobre a realidade.

Assim sendo, construímos algumas hipóteses iniciais, dentre elas que os acadêmicos que buscam o PAE são oriundos da classe trabalhadora, mas são educados na Universidade como se pertencessem à classe burguesa. O que lhes impediria de entenderem que as suas situações sociais estão e continuarão a estar condicionadas, primeiramente, pela sua classe social de origem.

Ao nos determos na temática da educação brasileira, identificamos que o caráter de classe está marcadamente presente, e se explicita nas diferenças entre a qualidade da escola, as condições de aprendizagem, a valorização dos professores. Estes são indicadores mais ou menos reconhecidos conforme as conquistas da classe trabalhadora, sendo que a classe dominante cede às suas reivindicações pela negociação ou pela pressão exercida pelos trabalhadores organizados, através de greve ou outros movimentos característicos. Por isso, se justifica o fato de a educação e as políticas que a implementam se alterarem continuamente e terem se tornado

[...] uma preocupação das elites com o monopólio e controle da escola e a colocação dela a seu serviço, uma vez satisfeitas suas necessidades e interesses, tem sido progressivamente transformada em apenas mais um espaço mercadológico, utilizado tanto como meio de resolver parte das crises do capital, como para manipulá-la ideologicamente e controlá-la burocraticamente, impedindo toda e qualquer

possibilidade de transformação via educação. (ORSO, 2007, p. 4).

Identifica-se que a escola tem servido tanto como formadora de força de trabalho para reprodução e ampliação do capital, quanto como aparelho ideológico que tem a intenção de inviabilizar qualquer possibilidade de transformação social, ou de crítica ao próprio sistema. O autor indica que a escola tem sido concebida como o principal instrumento para construção e viabilização de um projeto burguês de educação para o Brasil, uma vez que produz e dissemina, por meio de seus conteúdos, a ideologia dominante (ORSO, 2007).

3 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA

O conceito de consciência é o principal objeto de estudo da Teoria Psicológica Sócio-Histórica desenvolvida por L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria. Para seu estudo, é necessária a compreensão da sua base epistemológica, o Materialismo Histórico Dialético desenvolvido por Marx e Engels, cujos fundamentos teóricos e metodológicos demonstram como se constitui o homem enquanto ser social que, ao satisfazer suas necessidades, transforma a natureza e, dialeticamente, nessa atividade, é transformado.

A consciência, própria do ser humano, não é nata e nem natural. É constituída por meio da atividade do sujeito, e determinada pelas mediações estabelecidas em suas operações e ações. Seguindo esta a tradição marxista, a Teoria Psicológica Sócio Histórica, dá ênfase à consciência como um movimento realizado pelo sujeito ao interiorizar os significados sociais e os conteúdos das atividades que permitem a abstração da realidade ao lhes atribuir sentido individual.

Um aspecto imprescindível envolvido na interiorização é indicado pelo conceito de mediação, em que um terceiro elemento é interposto entre as condições sociais, objetivas e concretas e o sujeito psicológico, permitindo que a materialidade se torne subjetividade. Assim, elementos simbólicos medeiam a relação entre sujeito e materialidade, representando internamente para o primeiro (conteúdos subjetivos) a realidade externa (conteúdos objetivos) (LANE; SAWAIA, 1995).

Portanto, o estudo da consciência promove o entendimento da dinâmica psíquica do sujeito tanto em sua dimensão social quanto individual, incluindo os aspectos intelectuais e afetivos (LEÃO, 2003). É por essas características da constituição da consciência que compreendemos a Educação e o PAE como elementos mediadores no desenvolvimento dialético da consciência dos acadêmicos, uma vez que ambos alterarão a forma de realização das atividades dos sujeitos.

Entendemos que esses mediadores estarão presentes no processo de individuação de cada acadêmico participante desse Programa, por consequência de eles alterarem a atividade e o uso da linguagem, devido à interiorização. Esta última, devemos destacar, advém da criação e utilização dos instrumentos práticos e psicológicos exigidos pelas atividades, o que se dá, inicialmente com a ajuda externa de outros sujeitos e elementos sociais externos. Posteriormente, esse processo acontece no plano interno, sofrendo transformações, podendo ir além da atividade externa criando, primeiro no plano do pensamento, pelo planejamento, imaginação, e possibilitando modificar e transformar a realidade por sua ação.

Compreendemos que para terem consciência sobre a política pública de assistência estudantil da qual tratamos, é necessário que os acadêmicos participantes atuem, pensem e analisem os diferentes (e, às vezes, contraditórios) significados socialmente produzidos sobre essa política. A participação nas ações de assistência estudantil exige dos acadêmicos uma reflexão sobre como esse aspecto interfere nas suas vidas, devendo possibilitar-lhes criar um novo sentido para si e suas atividades, instrumentalizando-os para promover uma transformação da realidade.

Portanto, a compreensão do conceito de consciência é determinante, uma vez que é central nos estudos de Vigotski, a partir do qual se desdobra toda a sua teoria. Lidar com a consciência enquanto objeto de estudo é lidar com a relação mediada entre homem e realidade. Dessa forma, a consciência é o conhecimento que os sujeitos têm da realidade e a atividade orientada por esse conhecimento na própria realidade.

Ao acatarmos que a consciência dos acadêmicos participantes do PAE passa a ser mediada pelas condições impostas pelas ações de

assistência, devemos considerar que esses processos incidem também sobre as suas personalidades. Isto porque se alteram os aspectos pessoais e sociais que promovem os processos de identificação, tanto em relação aos indivíduos quanto aos grupos. Entendemos, de acordo com Leão (1999, p. 83) que o conceito de identidade abarca:

[..] a atividade produtiva de cada indivíduo, sob as condições sociais e institucionais onde esta ocorre, o que a relaciona, também, com os aspectos políticos. Assim, especifica-se que cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal, uma história de vida, que ao concretizar uma política, dá corpo a uma ideologia.

A diferença dos membros de um grupo em relação aos que dele não fazem parte e a igualdade entre seus membros, também compõe o conceito de identidade. Conforme indica Ciampa (1992, p. 64), “O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc.”.

Teoricamente, podemos considerar que os alunos participantes do PAE constituem um grupo que possui uma identidade própria, uma vez que eles têm em comum o fato de sua ação se organizar de forma semelhante: todos cumprem doze horas semanais de atividades orientadas por um tutor; todos têm uma condição social semelhante, fazem parte de uma mesma classe social, são estudantes de uma universidade pública federal, e participam de um programa de assistência, com um regulamento próprio estabelecido. Dessa forma, cabe-nos compreender se esse grupo se reconhece como tal, ou seja, se tem consciência do processo que o constitui como um grupo, compondo sua identidade, tanto individual como grupal. Considerando que, de acordo com Leão (1999, p. 81-2): “É pela sua própria atividade que o indivíduo toma consciência de si mesmo como diferente e igual, mas integrado de certa forma específica que permite a si e aos outros reconhecê-lo como o mesmo: idêntico ao que foi e ao que será”.

São partes das análises dessas possibilidades que passamos a apresentar e que nos possibilitarão entender qual a capacidade

que a PNAES tem para promover transformações nesses sujeitos e facilitar as suas atividades em prol de uma nova sociedade.

4 FATORES DE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Consideramos a compreensão dos sentidos e dos significados que passaram a constituir a consciência dos sujeitos, conforme pudemos desvelá-las como produtos da mediação proporcionada pela educação e pela política de assistência estudantil. Para isso, adotamos a pesquisa qualitativa, que “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2008, p. 79).

Tal entendimento da questão metodológica é imprescindível ao buscarmos a compreensão dos fatores de estruturação da consciência de acadêmicos inseridos em um programa assistencial, pois lidamos com a investigação dos significados, emoções, atividades, sentido, motivos, internalizados por eles.

De acordo com os princípios marxianos, destacamos alguns elementos para comporem o processo dialético que foi por nós investigado. Temos como tese a realidade, ou seja, as condições materiais da vida dos acadêmicos que são membros da classe trabalhadora nesta sociedade capitalista. Outro elemento são os acadêmicos como antítese e, como tal, consideramos que estão em formação universitária, o que os distingue da maioria dos demais membros de sua classe social no Brasil, mas não garante que esse aspecto fundamental esteja presente em suas consciências e intervenha nas suas atividades, devido ao aparato que leva à alienação e que, também é inerente ao sistema capitalista.

Tomamos como elementos mediadores a Educação e a PNAES, bem como sua forma de concretização na UFMS, o PAE. Com nosso estudo, pretendeu-se compreender como se apresenta a síntese desse processo, se há especificidades nos processos psicológicos dos acadêmicos do PAE que levam a mudanças significativas no sentido que atribuem a si, suas condições sociais e às relações grupais manifestas em suas consciências no que se refere às suas condições de sujeitos da classe trabalhadora.

Portanto, o meio social que os acadêmicos passam a compor com o ingresso na universidade estabelecem-se novas condições para o desenvolvimento de sua consciência, devendo, por si só já lhes oferecer novos significados, como a interpretação científica da realidade, e promover novos sentidos sobre si e o mundo. Isto porque uma atividade principal caracteriza-se por ser aquela a partir da qual todas as outras se reorganizam; constitui-se, assim, como a atividade que possui mais repercussão na consciência, determinando os conteúdos que estarão disponíveis ao sujeito (CODD, 1992).

Além disso, em nossa pesquisa, consideramos como fundamental o fato de participarem de um programa assistencial, devido à sua condição econômica, por serem estudantes oriundos da classe popular. Entendemos que este Programa atua como um determinante porque age sobre as condições econômicas e sociais que afetam as possibilidades de alteração da vida dos acadêmicos. Ao afetar a realidade dos acadêmicos, o PAE mostra ser um instrumento social que influencia na forma como os sujeitos são inseridos na universidade e, portanto, deve possuir capacidade de construir diferenças em relação àqueles sujeitos que não são atendidos por este Programa.

Entretanto, temos considerado a possibilidade de a PNAES ser também uma política compensatória, que tem como objetivo igualar as condições de ensino desse grupo de alunos atendidos em relação aos demais acadêmicos da universidade, mesmo ignorando todo o percurso histórico de carências nos níveis de ensino anteriores e da própria desigualdade de distribuição da cultura entre as classes sociais. De acordo com o princípio da igualdade de direitos para todos, próprio do neoliberalismo e, portanto, inerente ao capitalismo, é entendido que se o acadêmico não obtiver sucesso em sua formação após ter sido atendido pela PNAES, não é por omissão do governo, ou pela ausência de uma política educacional adequada, e sim por responsabilidade individual.

Portanto, esses sujeitos, oriundos de uma classe social que não tem suas necessidades contempladas no contexto das Universidades, principalmente das Federais, têm uma série de características distintas de outros estudantes oriundos da burguesia e, por isso interessa-nos saber como essa política é entendida

por eles. As suas apreensões, ao serem expressas nos discursos que realizam, explicitam se tomarão consciência que sua origem de classe determina as diferentes necessidades que apresentam e se avançarão para a compreensão de que não superarão tais condições e nem alcançarão a igualdade social por sua participação neste Programa.

A organização da UFMS enquanto Instituição de Ensino Superior determina de forma diferenciada a organização da consciência dos acadêmicos que dela participam, em especial daqueles que estão inseridos em uma política que busca aliviar uma tensão social. Esta é a questão fundamental que buscamos averiguar e que nos orienta como hipótese inicial, qual seja, a de que o PAE não é fator de desenvolvimento da consciência dos acadêmicos participantes, mas que poderia constituir-se enquanto tal.

Foi este problema que nos orientou quanto à escolha das técnicas para construção da empiria e de sua análise, e foi uma opção derivada das características metodológicas fundamentadas nos pressupostos filosóficos materialistas histórico-dialéticos e, também considerando que não são as técnicas que definem a ciência, mas que definem em que bases o seu uso encontra aporte (GONDIM, 2003).

Optamos pela utilização do Grupo Focal, por ser uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações que são suscitadas pela discussão em grupo; por ela oferecer maior possibilidade de tomada de consciência por parte dos sujeitos que dele participam, ao um contexto social; e também porque, ao se discutir um tópico especial proposto pelo pesquisador, os processos psicológicos se explicitam, e tornam essa perspectiva um recurso de compreensão do processo de construção das percepções, atitudes e representações de grupos (VEIGA; GONDIM, 2001).

Nele, a coleta de dados consiste no registro dos discursos formulados na interação entre os participantes da pesquisa sob a mediação do pesquisador, com foco em tópicos específicos e diretivos. Esta técnica vem sendo aperfeiçoada e tornou-se recomendada para pesquisas de campo, já que em pouco tempo e a baixo custo permite uma diversificação e um aprofundamento dos conteúdos relacionados ao tema de interesse (CHIESA; CIAMPONE, 1999).

Analisamos os dados apoiados na Análise de Conteúdo. Esta pode ser definida como um conjunto de instrumentos técnicos que têm como fator comum a interpretação controlada, que se baseia na inferência (BARDIN, 1977). Já Chizzotti (2008, p. 98) nos alerta que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Partindo da manifestação empírica de um determinado fenômeno, que no nosso caso refere-se ao discurso de estudantes universitários beneficiados por um programa de assistência estudantil, pretendemos apreender esses aspectos.

A utilização de tal técnica possibilitou a investigação de conteúdos que estão presentes na representação que os acadêmicos fazem sobre a temática apresentada e discutida no Grupo Focal. Cabe ressaltar que consideramos o discurso dos acadêmicos participantes do Grupo Focal pelas temáticas que expressaram, não nos debruçando sobre a especificidade do ordenamento psicológico individual de suas articulações. Buscamos localizar e analisar as diferenças de consciência, os sentidos construídos individualmente e as consequências das discussões grupais,

Quanto aos critérios de inclusão dos acadêmicos no Grupo Focal, nossa amostra foi composta por sete acadêmicos da Cidade Universitária – Campo Grande, maiores de idade e não indígenas, que participaram do Programa de Apoio ao Estudante desde o primeiro semestre do ano de 2011 até o primeiro semestre de 2013. Isso porque a aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos previa apenas a participação de acadêmicos beneficiados no primeiro semestre de 2011.

Aqueles que concordaram em comparecer e participar, seis estudantes, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual tomaram conhecimento da pesquisa e de suas etapas, explicitando a sua anuência. Toda a documentação decorrente da coleta de dados (TCLE e transcrição do grupo focal) estão em guarda da pesquisadora, por período mínimo de cinco anos.

O conteúdo proveniente da transcrição do Grupo Focal compõe o corpus de análise e, neste, os seis alunos constituem uma amostra de um grupo maior, podendo os resultados obtidos em nossas análises serem generalizados ao todo. O universo de par-

participantes do PAE foi composto por 1.347 estudantes, que é o número de atendidos no ano de 2011. Entendemos que o que garante a representatividade da amostra que elegemos para nossa pesquisa é o conceito de Sujeito Representativo, no qual nos apoiamos, e que surgiu nas ciências humanas uma vez que as especificidades desta área de conhecimento não indicam a aplicação da abordagem quantitativa, que constitui um dos paradigmas da ciência moderna (LEÃO, 2006).

As respostas e discussões foram organizadas em tabelas, que permitem a leitura das respostas individuais, caso precisemos entender como se deram as mudanças de sentido e significado ou a sua prevalência no processo grupal. O que importa entender são as ideias que mantêm os significados sociais e aquelas que mostram alguma percepção crítica e sua relação com os significados individuais (indicadas com destaque). Para tanto, vamos apresentar abaixo as tabelas para trechos de duas questões desencadeadoras e em seguida a nossa interpretação.

Tabela 1 - Quadro de apresentação da questão e respostas geradas no Grupo Focal sobre a relação de igualdade ou não entre participantes e não participantes do PAE

PARTICIPANTES*	QUESTÃO DESENCADEADORA E RESPOSTAS
Ana Lúcia	Em relação àqueles que não precisam participar do PAE, você entende que a bolsa te iguala a eles?
Henrique	<u>Com certeza.</u> Eu, eu, eu acredito que eu... <u>A minha média foi, em algumas disciplinas, até superior a eles.</u> Tanto que eu tive uma disciplina que a minha média foi... A média da sala foi cinco, minha média foi nove. Ou seja, <u>até fiquei melhor do que quem realmente não precisa cumprir as doze horas, que realmente não precisa fazer as outras atividades.</u> Eu, tendo que <u>cumprir minhas doze horas, tendo que cumprir mais as outras coisas, eu ainda tive a média acima do que os que não precisam, que vão de carro, vão...</u> Papai e mamãe buscam, tem toda aquela coisa...
Marcela	<u>Todo o suporte...</u>
Rodrigo	Eu acho que essa pergunta, a pergunta assim, fica um pouco ambígua, assim. Esse igualar, é... Seria mais em que sentido, assim?

PARTICIPANTES*	QUESTÃO DESENCADEADORA E RESPOSTAS
Ana Lúcia	A gente viu numa das citações que um dos objetivos da Política é <u>oferecer oportunidades e condições iguais a todos os acadêmicos.</u>
Iago	<u>Eu acredito que não.</u> Porque mesmo tendo auxílio dos meus pais, por exemplo, eu não tenho condições de fazer um curso de inglês, eu não vim de uma formação, eu não vim de uma escola burguesa, eu não venho de carro pra universidade, mesmo tendo esse benefício. Então, eu acho que o benefício, é ao contrário, acho que é mais pra marcar, pra você não vir. Acho que a primeira citação te deixa bem claro, assim, do meu ponto de vista. Então não iguala àqueles que não possuem e tem condições de... Não, não participam da ação. Então acho que eu, eu, é basicamente o contrário, eu tô me diferenciando deles mais ainda, começando por você estar aqui, é, porque precisa estar evidente, por isso tem que lutar pelos mesmos padrões.
Marcela	[...] Mas eu também acho que não iguala não. Porque, assim, é, toda uma comodidade, você vir de carro, voltar de carro, o tempo que você tem pra estudar é muito maior. No caso, a maior parte das pessoas que eu conheço que saíram da faculdade, já praticamente entraram direto no mestrado, são pessoas que tiveram todo um tempo de sobra pra estudar, que o pai e a mãe sempre conseguiram manter... Tipo assim, tem pessoas que eu conheço, que já estudam e tão até dando aula dentro de universidade, e devem ter o quê, uns seis anos a menos de idade do que eu, mas sempre teve todo esse aporte, desde criança... de fazerem uma escola, de... tudo bem, de estarem em uma universidade pública, mas de... curso de inglês, começar lá nos 6, 7 anos. Então, assim, diferencia, não tem como falar que é igual.
Henrique	Ah, Eu já discordo, porque eu conheço pessoas que tinham condições que... você conhece a Fulana... ela fez biologia comigo, ela formou em 2011, tinha mês... tinha, teve ano que ela fazia marmita, trazia marmita pra ela e pra gente comer junto... ela tá... terminou, nunca pegou PS, exame, nem nada, passou na prova do mestrado, tá terminando o mestrado, e ela não tinha essa comodidade. Ela sempre ia de ônibus, voltava.

PARTICIPANTES*	QUESTÃO DESENCADEADORA E RESPOSTAS
Isadora	Eu digo assim, <u>ela não tá generalizando, mas, assim, que de certa forma, realmente, não iguala</u> , eu também acho, <u>porque, assim, é, não é querer... eu acho que cada um é capaz, com certeza, é capaz...</u>
Marcela	<u>Mas vai demorar um pouco mais de tempo.</u>
Isadora	Exatamente, porque eu, <u>eu em Física, eu digo que é muito difícil</u> . É, então, eu digo que é, é, é difícil, igual, <u>eu tive dificuldade, não, não digo porque eu vim de escola pública, mas eu tive uma certa dificuldade, diferente de outras pessoas que tiveram um acesso maior</u> . Só que, assim, <u>é claro que cada um é capaz, eu, eu também acho que... não é generalizando.</u>
Rodrigo	Mas também <u>as condições são, é, pra nós, elas vão ser desfavoráveis, em relação ao que não passam por essa questão de tá... de pagar... nesse perfil de vulnerabilidade socioeconômica</u> . Então <u>não se iguala porque as condições são diferentes, né?! E aí, nessas condições, vai ter aquelas pessoas que estão em situação desfavorável, né?!</u>
Afonso	<u>Eles nunca nem estão preocupados com isso não, gente! Nunca ouviram falar disso!</u> [risos].
Henrique	Eu acho assim: <u>eu ainda continuo discordando por esse motivo, entendeu? Que no ano que eu tive... que eu não tive a bolsa, que eu tava igual todo mundo, que não tinha bolsa, a minha média de... minha média do curso foi maior do que quando eu tinha a bolsa, e agora... foi maior do que agora, entendeu? Aí eu já, eu já, continuo achando, no meu ponto de vista, que não... que eu, eu, eu, eu, eu acho que eu fiquei padrão, porque, curso de inglês? Eu tenho no youtube, eu fui lá, eu, eu faço curso de inglês pela... entrando, vendo música, baixando, buscando, não vou ter o diploma de coisa, mas eu vou ter uma base pra tentar um mestrado, vai buscar outras maneiras, que dá sim pra fazer, eu, eu fiz isso, no ano que eu perdi a bolsa, o meu rendimento foi muito melhor.</u>

* Os nomes dos participantes são fictícios.

Fonte: A própria autora.

Essa questão denota a relação entre dois grupos: a burguesia e o proletariado, ou aqueles que não têm necessidade de participar de ações de Assistência Estudantil, formando uma elite intelectual na universidade, e a classe popular, que compõe o grupo participan-

te do PAE. Buscamos assim, entender como esse segundo grupo se percebe em relação ao primeiro, como igual ou não.

Em um primeiro momento, um acadêmico indica que iguala, ainda que o fato de participar do PAE destaque uma situação singular do grupo no contexto universitário, que exige maior esforço de seus membros para que se obtenha iguais resultados no rendimento escolar.

Os demais membros do grupo reformulam o significado da questão, entendendo que nos regulamentos se trata da igualdade de condições e oportunidades. Nesse momento, percebem a relação entre as classes sociais e principalmente, as diferenças entre elas. O grupo afirma, então, que a participação no PAE não os iguala aos que dele não necessitam, os diferencia pela participação, e que aqueles que são atendidos devem lutar por iguais padrões de vida.

Como indicativo de que a participação no PAE não iguala os dois grupos, respondem que as condições de vida são diferentes para os membros de cada um deles, implicando em mais facilidades àqueles que têm mais recursos, seja financeiro, de moradia, transporte, etc. Ainda assim, um estudante reproduz a ideologia de que se pode alcançar tal igualdade de condições pelo esforço pessoal, não sendo influenciado pelas respostas já emitidas em seu processo de pensamento, mesmo sendo reafirmado que as condições de vida são diferentes, desfavoráveis para a classe popular.

Tabela 2 - Quadro de apresentação da questão e respostas geradas no Grupo Focal sobre a relação de diferença ou não entre participantes e não participantes do PAE

PARTICIPANTES*	QUESTÃO DESENCADEADORA E RESPOSTAS
Ana Lúcia	Em relação àqueles que não precisam participar do PAE, você entende que a bolsa te diferencia deles de alguma forma?
Marcela	Não iguala e ainda diferencia.
Rodrigo	Diferencia, porque, <u>assim: o resultado da... do desempenho acadêmico, pode ser o mesmo, inclusive da nossa parte pode ser até, às vezes, maior, se a gente tem a visão do quanto é difícil pra nós estarmos aqui dentro. Você pode até ter mais motivação, pra ter um desempenho até maior. Mas eu acho que não iguala e diferencia sim, é questão da vivência mesmo, não tem... as pessoas vão vir pra universidade e vão ter, assim, condições diferenciadas aqui dentro, então aquela pessoa que não precisa recorrer ao RU pra se alimentar, ela tem outras opções, muito mais confortantes do que a minha, de ter que ficar lá enfrentando aquela fila enorme. E por extensão essa pessoa pode ficar menos estressada do que eu, eu posso ficar mais preocupado, tem então uma série de fatores que vai me diferenciar dessa pessoa, a vivência ali, do dia a dia, e tal, talvez não na hora de computar, ali, as notas, né?! A questão do desenvolvimento acadêmico, mas no dia a dia tem uma diferença, com certeza, muito grande em relação ao que cada um passa aqui dentro, né?! Que tem como pano de fundo essa questão econômica mesmo, e social, então por isso que não iguala.</u>
Marcela	<u>Psicológico acho que fica muito mexido, você tem condições de sair, de almoçar na sua casa e de voltar, de descansar, quem fica aqui dia todo, você não tem nem um lugar pra dizer: “Nossa! Vou sentar meia horinha” e que seja confortável, o restaurante é horrível pra comer, cê senta num banquinho que é desconfortável, cê não tem nem apoio para as costas, não tem nem uma cadeira, então assim, a comida já não é aquela maravilha, então assim, tem... você já fica irritado, eu vou ficar o dia todo aqui, cê fala “ai meu Deus!”, já fica assim... cê já vai pra aula já, que cê não tá querendo mais nem ir.</u>

PARTICIPANTES*	QUESTÃO DESENCADEADORA E RESPOSTAS
Rodrigo	<u>Você fica mais cansado talvez do que a pessoa que não passa por essas situações, por isso que diferencia, porque cada um vai viver de uma maneira diferente, né?! Na universidade, vai ter condições diferentes.</u>
Iago	<u>O que eu penso e o que eu espero, é que eu não quero ficar aqui, no rico ou na pessoa com a melhor tendência de estudo, que seja o melhor, não, mas assim, eu acho que é diferente quem não tem, é, as oportunidades, pra eu vir pra universidade é uma forma de eu ser... ser alguém na vida, diferente uma pessoa que tem um pai, uma mãe, uma família inteira com berço, que já chega com outra concepção. Mesmo se a pessoa desenvolva ou não isso, que venha pra universidade só pra aproveitar, pra farrear, eu acho que o projeto é diferente, a forma de pensar é completamente diferente, não que quem não tem é, é, a, a, o financeiro... que tem, assim, um financeiro melhor, mas não tem a capacidade, claro que a gente tem pessoas que precisam, que tem o auxílio da bolsa e tem os que não precisam e as notas são parecidas, o desempenho é parecido, mas é aquela coisa, é, se eu estou precisando de um tratamento, eu tenho que recorrer à saúde pública, à, à universidade ou ao SUS, uma pessoa rica pode ir pro particular, o que eu resolveria em três meses, consegue resolver em uma semana, então acho que essas coisas a gente perde sim.</u>

* Os nomes dos participantes são fictícios.

Fonte: A própria autora.

Nessa questão, as condições materiais de vida entre os dois grupos são apontadas como diferenciadoras das condições de cada um deles dentro da universidade. A experiência de vida dos membros de cada um dos grupos será diferente, à medida que cada grupo se organizará de acordo com suas próprias necessidades.

A principal diferença destacada pelos estudantes se refere à forma como compreendem a experiência universitária, o grupo que não participa do PAE tendo todas as condições necessárias para prosseguir com tranquilidade os estudos, e o grupo dos participantes tendo que se submeter à solicitação e recebimento de uma bolsa que sequer é suficiente para suas despesas; à grande fila de um

Restaurante Universitário, dia após dia, correndo o risco de se atrasar para as aulas. Ou mesmo a ter que passar o dia inteiro na universidade para frequentar todas as aulas, já que não há vale-transporte para retornar a casa e ter um tempo mínimo de descanso. Ou ainda tendo que recorrer à saúde pública, também com grandes filas, quando há um problema de saúde, sendo que outros estudantes podem consultar um médico particular em um tempo muito menor.

Essas diferenças são decisivas para o grupo participante do PAE, uma vez que as condições materiais de vida influenciam a elaboração do pensamento, determinando a construção de novos sentidos e a constituição da consciência. Daí que essa participação não iguala e ainda diferencia esse grupo.

Ao final do discurso do grupo, é reproduzida a ideologia do estudo como forma de ascensão social que é um modo ilusório de entender que em algum momento, sem nenhum conflito que evidencie as contradições do sistema, a classe trabalhadora pode mudar de situação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se trata de um estudo que se desenvolve na perspectiva do materialismo histórico-dialético, acreditamos que não é possível propor uma conclusão desse trabalho, e sim que as considerações aqui apresentadas dão início a novos questionamentos, que poderiam se tornar novas investigações, dando origem a novos estudos. Cada momento de nossa pesquisa se mostrou parte de um todo, e a visão desse todo indicou que ainda temos muito a pesquisar e conhecer se quisermos compreender os efeitos das políticas de assistência na universidade pública brasileira. Sendo assim, a seguir, apresentaremos algumas considerações que julgamos importante destacar até o momento.

Percebemos que as atuais políticas de ingresso e permanência na Universidade, tais como a PNAES, promovem mudanças importantes na estrutura da universidade, tal como a destinação de recursos específicos para um grupo específico. No entanto, tais mudanças ainda promovem dentro da Universidade a segregação de um grupo, que deverá ser atendido para que chegue ao mesmo nível dos demais estudantes, referendando e destacando as diferenças entre as classes sociais.

Assim, a formação universitária ainda não fornece elementos suficientes para que se promova um processo de transformação da sociedade. Não que isso não ocorra e que a universidade não contribua para a formação de profissionais e cidadãos comprometidos com essa transformação, o que ocorre é uma contradição, uma vez que se fornecem recursos para que os acadêmicos pobres tenham uma formação compatível com os provenientes das demais classes, segregando esses acadêmicos e tratando-os como um grupo específico dentro das Instituições.

Esses estudantes, no entanto, percebem a discriminação pela qual passam na universidade, as diferenças em suas experiências e as daqueles que tem melhores condições econômicas e sociais são gritantes e isso também contribui para a formação da identidade de um grupo que tem peculiaridades dentro da universidade.

Com a realização e conclusão desta pesquisa, compreendemos como a mediação da assistência estudantil repercute na consciência dos sujeitos entrevistados e, a partir disso, possamos pensar em ações para que este programa atue promovendo efetivamente a consciência em direção a uma atuação transformadora.

Nesse sentido, fica evidente que transformações são necessárias não somente no âmbito individual, mas no social, a própria política universitária precisa ser revista para se tornar mais efetiva, atendendo os próprios acadêmicos. A universidade precisa se transformar para cumprir todos os objetivos previstos nas políticas, sem que os estudantes se tornem apenas um número a ser evidenciado em seus resultados e sim como o principal fim pelo qual existem tais instituições.

Também constatamos que, para os estudantes da classe popular, a universidade se constitui como seu universo de informação, diferentemente da elite, que dispõe de acesso à diferentes meios para aquisição de conhecimentos. Logo, o conhecimento transmitido nessa instituição deve levar em consideração tal fator, fornecendo meios para facilitar o processo educacional.

No Grupo Focal, se evidenciou a estruturação de vínculos e relações entre os participantes do PAE, compartilhando assim conceitos e, conseqüentemente seus discursos. Esse compartilhamento é denotado quando um dos alunos se manifesta e outro aluno consegue agregar ideias e informações que complementam o primeiro, havendo poucos momentos de discordâncias, uma vez que no gru-

po, tais conteúdos são comuns aos que o constitui, trata-se de um processo grupal no qual os significados sociais são os mesmos.

Isso demonstra que os estudantes se percebem como indivíduos que compõem um grupo, identificam seu pensamento com o pensamento do outro e compartilham de experiências comuns, configurando sua identidade grupal. Por isso, podemos dizer que há uma consciência individual mediada pela participação no Programa de Apoio ao Estudante e que há uma identidade de grupo também produzida por essa participação.

Pela realização do Grupo Focal, as conclusões a que chegamos é a de que os estudantes se percebem como um grupo, inserido no contexto social da universidade pública. Têm consciência de como funcionam as políticas sociais, em especial aquelas voltadas para a Educação.

Apesar de reproduzirem aspectos da ideologia dominante no que se refere à sua própria condição socioeconômica, sem se darem conta de que essa condição não é determinada individualmente, e sim resultado das relações sociais e, principalmente, das relações de exploração do trabalho para a obtenção do capital, os estudantes estão alienados desse processo, indicando apenas sua aparência final: o fato de estarem em situação de pobreza. Dessa forma, naturalizam sua condição e também sua participação no Programa de Apoio ao Estudante.

A consciência do grupo, assim, não está desenvolvida no sentido de criar meios para que essa realidade seja transformada. Os estudantes não percebem que são parte do processo político que conseguem descrever sem se incluírem nele. São parte diretamente afetada por essas políticas. Tal compreensão resultaria, por fim, na percepção de que não se trata de uma questão individual, e sim social, de um grupo que deve se organizar para alcançar a solução de suas necessidades.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2010.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

CHIESA, A. M.; CIAMPONE, M. H. T. Princípios gerais para a abordagem de variáveis qualitativas e o emprego da metodologia de grupos focais. In: CHIANCA, T. C. M.; ANTUNES, M. J. M. (Org.). *A Classificação Internacional das Práticas de Enfermagem em Saúde Coletiva – CIPESC*. Brasília: ABEn, 1999. p. 306-24.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CODO, W. O fazer e a consciência. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, SP, v. 12, n. 24, p. 149-61, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: nov. 2011.

LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEÃO, I. B. *Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa*. Campo Grande, MS, 2006. Texto apresentado no Seminário de Pesquisa da Linha de Pesquisa Educação e Trabalho.

LEÃO, I. B. Afetividade e trabalho na teoria sócio-histórica. In: LEÃO, I. B. *Educação e Psicologia: reflexões a partir da teoria sócio-histórica*. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2003.

LEÃO, I. B. *Os professores universitários: a emoção e o pensamento em um trabalho intelectual institucionalizado*. 1999. Tese

(Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1999.

ORSO, P. J. Apresentação. In: ORSO, P. J. (Org.). *Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, CULTURA E ASSUNTOS ESTUDANTIS. Coordenadoria de Assuntos Estudantis. *Formulário de Acompanhamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil referente ao ano de 2011*. Campo Grande, MS: UFMS, 2012.

SANTOS, L. G. *Educação e o inconsciente sócio-histórico: uma análise da função da escolarização na construção de sentidos e significados do desemprego*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, 2010.

SOUZA, A. L. M. *Não iguala e ainda diferencia: as implicações do programa de apoio ao estudante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul na consciência dos acadêmicos*. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, 2014.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*, Campinas, SP, v. 7, n. 1, p. 1-15., 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762001000100001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: dez. 2011.

O enfrentamento da desigualdade intelectual: o uso de “temas geradores” pelos Terena no processo de alfabetização, Bananal, Aquidauana, MS

Dalila Luiz

Léia Teixeira Lacerda

Onilda Sanches Nincao

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar a atuação de professores Terena na Escola Municipal Indígena Polo General Rondon da Aldeia Bananal, município de Aquidauana, Estado de Mato Grosso do Sul. O estudo analisa o desenvolvimento de prática pedagógica de alfabetização em língua Terena, por meio dos “Temas Geradores”, concebidos por Paulo Freire e articulados na ação “Saberes Indígenas na Escola”, desenvolvido no período de 2013 a 2015.

A importância desse tema se evidencia pela complexidade da alfabetização em língua indígena e pela necessidade de se buscar novos caminhos para a execução desse trabalho, respeitando o contexto de bilinguismo diglótico pró-língua portuguesa e, sobretudo para o enfrentamento da desigualdade intelectual, bem como o acesso à educação escolar indígena articulada aos seus códigos e saberes tradicionais.

A metodologia constou de entrevistas escritas realizadas com oito professores Terena das Séries Iniciais, uma formadora e uma pesquisadora da Ação Saberes Indígenas. A perspectiva teórica adotada elegeu os autores do campo da Educação, da Antropologia, da Linguística Aplicada, dentre outros.

Esses professores residem no território indígena Taunay/Ipegue localizado a 70 km do município de Aquidauana, no esta-

do de Mato Grosso do Sul que concentra a segunda maior população indígena do Brasil e hoje conta com nove etnias distintas: os Terena, os Guarani/Kaiowá, Guató, Kadiwéu, Ofaié, Kinikinau, Atikum – emigrados do Pernambuco – e os Kamba. De acordo com Mangolim (1993, p. 11), “[...] há menos de 200 anos, dezenas de povos indígenas ocupavam este Estado, mas foram dizimados durante o processo de ocupação da chamada civilização ‘branca’”.

O povo Terena, apesar de sua trajetória histórica, ainda mantém viva suas tradições, seu modo de viver, apesar do constante contato interétnico e interação com os *purutúye*¹. Historicamente, constituíram suas estratégias de sobrevivências e interação que na atualidade, “[...] se revestem de características diferenciais no jogo de faz de conta ou do enfrentamento que lhes permitiu chegar ao final do séc. XX como vencidos e vencedores e nesse processo tiveram que reinventar seu cotidiano para sobreviver” NINCAO (2003, p. 55).

De acordo com Luiz (2016) ao demonstrarem sua resistência, procuram a relação com o mundo que os cerca por meio dos conhecimentos escolares e/ou científicos tornando-se “alguém na vida”:

Durante anos, o sucesso ou êxito escolar foi sinônimo de estar distante da aldeia, ou seja, êxito escolar era garantia profissional e por consequência um status na sociedade não indígena. Com base nessa idéia, os indígenas que conseguiam ter uma formação média buscavam ser inseridos em órgãos públicos, bancos, prefeitura, Estado, Exército, Instituto Nacional de Seguridade Social e outros. Penso que esse automatismo na vida escolar e social terena explique as respostas apressadas dos jovens de hoje em dizer quando perguntados do objetivo de ter formação escolar: “[...] pra ser alguém na vida [...]”, como que se espelhando nos feitos dos mais antigos que agora são reverenciados pelos demais parentes. (CARDOSO, 2011, p. 94-5).

Essa relação do contato interétnico possibilita reivindicar seus direitos principalmente na área da saúde, da educação e das políticas públicas, com vistas às melhorias no seu bem-estar, a fim de ocuparem diferentes espaços na sociedade não indígena. O

¹ Termo que designa o não-indígena entre os Terena.

exemplo desse movimento são os movimentos das retomadas em que muitos professores participam porque, para o índio, a terra tem uma ligação “forte”, primeiro porque o “ûro” está enterrado naquele espaço de terra e com orgulho afirmam os mais velhos: “sou Terena; nasci aqui e o meu umbigo está enterrado e aqui serei enterrado”.

Ao referir-se ao território na concepção Terena significa que é um espaço de sobrevivência física, simbólica e material desse povo. Espaço em que se vivenciam os seus rituais de vida, onde se constitui as suas visões de mundo, e, sobretudo espaço de descanso dos antepassados com os seus conhecimentos e saberes delegados às novas gerações.

No entanto, mesmo diante do constante contato interétnico e interação com os *purutúyes*, os Terena continuam resistentes, mantendo sua identidade étnica, apesar de sua língua original e de sua cultura passarem pelas modificações históricas do tempo presente. Trata-se de um povo trabalhador, agricultor, sempre à procura de melhores condições de vida para si e seus familiares. Um exemplo disso foi quando, durante a Guerra do Paraguai, suas terras começaram a ser habitadas por fazendeiros, ficando os Terena obrigados a trabalhar em troca de alimentos, como mão de obra economicamente barata.

Com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) ocorrida em 1910, houve uma preocupação, segundo Ferreira (1992), em considerar no processo de escolarização a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas, pois de acordo com a autora na época, a escolarização se adequava ao modo de viver dos índios, mas não a uma estrutura de educação que possibilitasse a valorização do ensino voltada ao seu contexto cultural, principalmente aos aspectos linguísticos.

Segundo Luiz (2016) é nesse momento que os anciões da aldeia do Bananal estabelecem contato com os *purutúyes*, por meio das missões com ingleses, alemães e, em seguida, com os norte-americanos. Essas missões tinham como objetivo evangelizá-los, desenvolvendo junto aos indígenas projetos de escolarização, momento em que foi criada e implantada uma escola na Aldeia Bananal em 1925.

Nincao (2003) registra que em 1915, o fazendeiro Estevão Alves Corrêa cedeu uma parte de suas terras que hoje estão localizadas na Retomada Esperança – próximas à Aldeia Ipegue – nesse espaço foi construída uma casa para ensinar os índios a ler e a es-

crever, para que também pudessem interpretar a Bíblia. Segundo o Sr. Cantídio Lili nos seus relatos orais, “[...] os Terena atingiram seus objetivos com a missão, pois há muito almejavam aprender a ler e escrever” (NINCAO, 2003, p. 36).

A autora registra que na década de 1940, os missionários implantaram uma escola na Aldeia Bananal, no entanto, seu funcionamento foi impedido pela SPI, diante dessa medida eles se estabeleceram no distrito de Taunay localizado no município de Aquidauana, momento em que criaram a Escola Evangélica Lourenço Buckman, que na atualidade continua atendendo vários indígenas, inclusive de outras etnias, oferecendo internato e a única contribuição, como retorno, por parte dos indígenas que se concentrassem nos estudos, no entanto esse trabalho está voltado para a evangelização (NINCAO, 2003, p. 62).

A partir de 1936 o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) criou a Escola General Rondon, com ensino ofertado somente na língua portuguesa. De acordo com o relato oral dos anciões, na Aldeia Bananal, a referida escola funcionava em um prédio doado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na época do SPI, que foi ampliado no decorrer do tempo com a chegada do Gasoduto Brasil/Bolívia nos anos 1990 e seu nome foi alterado por sugestão dos Terena para Escola Municipal Indígena Polo “General Rondon”, tendo em vista a presença do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon que conviveu com os indígenas na ocasião da construção das linhas telegráficas, ajudando na implantação das primeiras escolas na aldeia (R.P. professor indígena).

Segundo o Professor Roberto Pedro, um indígena habilitado na área de Formação de Professores, na época, teve como formação o antigo Mobral, considerado por muitos pais um homem admirável por fazer parte dessa história e por sua força de vontade em incentivar os jovens darem continuidade em seus estudos. Mas, na época em que assumira a chefia do posto, e, portanto, não ministrava aulas, havia uma preocupação por parte dele com a educação, que era a dos jovens indígenas que terminavam o Ensino Primário e não tinham apoio para darem continuidade aos seus estudos.

No caso das meninas indígenas, sem a opção para a continuidade dos estudos na Aldeia, foram levadas para as cidades vizinhas ou até distantes das suas famílias, como em São Paulo, para trabalharem como empregadas domésticas ou babás. E os meninos eram

contratados por 45 a 60 dias nas usinas de álcool para trabalharem em empreitas. Porém, como relata Ladeira (2001, p. 41): “[...] nos últimos 15 anos, o empenho dos pais para que seus filhos frequentem a escola na aldeia e os esforços para que consigam fazer o ‘gínasio’ na cidade tem sido imenso”.

Atualmente é possível perceber que a Educação Escolar Indígena tem dado passos largos no caminho das conquistas. Primeiramente com a Constituição Federativa do Brasil de 1988, em que houve uma abertura para o respeito às diferenças, às suas formas de viver em comunidade, principalmente em relação à ampliação do grau de escolaridade que antes não era oferecida, como podemos citar as séries finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio nas aldeias e a Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o Curso Normal Superior Indígena oferecido nas Unidades Universitárias de Aquidauana e Amambai pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a fim de formar os professores das etnias Terena e Guarani-Kaiowá no período de 2001 a 2005.

Essa oportunidade de oferta de Cursos de Formação Continuada de Professores Indígenas abre possibilidades de continuidade aos estudos, incluindo nesses contextos as bolsas permanência de graduação para os indígenas nas instituições de ensino superiores e também busca reduzir a desigualdade social e econômica vivida por esses grupos.

Em meados de 1995 o estado de Mato Grosso do Sul, implanta ações no sentido de atender as especificidades da Educação Escolar indígena, nesse período foi criado o núcleo de Educação Escolar Indígena e aprovado por meio da Deliberação nº. 4324/1995 do Conselho Estadual da Educação, com diretrizes para a implementação das propostas curriculares para o ensino escolar da população indígena de Mato Grosso do Sul.

Em 1998, conforme registra Nincao (2003, p. 06), a Prefeitura Municipal de Aquidauana, juntamente com a equipe técnica da Secretaria de Educação e professores indígenas, elaborou o Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas de Aquidauana. Esse documento foi discutido pelas comunidades das Aldeias localizadas nesse município. Nos registros da autora é possível constatar a sua participação ativa como intermediadora da proposta.

A autora relata, em sua pesquisa, que houve certa resistência à inserção da língua Terena na escola, no entanto, após várias discussões com as lideranças dessas comunidades, foi possível chegar a um consenso, no entanto com a desconfiança desses indígenas de como seria todo esse processo. Assim, garantiu-se, no Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas, o respeito aos processos próprios de aprendizagem e alfabetização na língua indígena.

Diante da complexidade dessa questão, cada aldeia fez a sua escolha de como abordar o conteúdo da língua Terena em sala de aula, tendo em vista que cada uma delas tem um contexto sócio histórico, optando pela valorização ou pelo ensino da língua – alfabetização – na escola, formalizando a educação escolar com ensino da língua presente no currículo da escola indígena Terena.

Assim, é possível afirmar que a instituição escolar é um instrumento de resistência para os Terena, pois permite desconstruir as representações estereotipadas colocadas pela sociedade europeia do ‘índio preguiçoso, bugre e cachaceiro’, buscando-se valorizar a sua identidade e ressignificando seus valores como cidadãos conscientes dos seus direitos de ir e vir nos diferentes espaços geográficos do país.

No próximo subitem será discutida a questão da alfabetização em contexto bilíngue.

2 BILINGUISTO, ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA INDÍGENA E SUAS IMPLICAÇÕES

2.1 O que é bilinguismo

Ao longo dos últimos anos, o termo bilinguismo “[...] vem passando por transformações teóricas que evidenciam sua visibilidade e relevância cada vez maior em um mundo globalizado, tendo em vista, principalmente, os processos migratórios e suas implicações sociais, pedagógicas e educacionais” (NINCAO, 2008, p. 64).

Dessa perspectiva, Nincao (2008, p. 16) retoma as ideias de Romaine (1989) e registra que, com o movimento de migrações de pessoas, podemos dizer que os trabalhos sobre o bilinguismo têm sido o ponto central de muitos estudos em outros países, uma vez que as pessoas migram em busca de melhores condições de vida, independente de classes sociais.

Anteriormente, o conceito de sujeito bilíngue estava relacionado à capacidade de comunicação em duas línguas de forma relativamente igual, conforme Lyons (1981, p. 258). Esses conceitos não são mais aceitos pelos linguistas, porém influenciaram grandemente os processos de escolarização em contextos bilíngues. Lyons (1981) destaca ainda que, no sistema educacional, o sujeito bilíngue pode ter problemas oriundos do bilinguismo para as crianças filhas de imigrantes ou das minorias étnicas, pois podem ser bilíngues de maneira imperfeita em duas línguas não padrão. No entanto, Maher (2007, p. 73) afirma ser um equívoco pensar dessa forma porque “[...] o caráter fictício da noção de ambilinguismo ou de bilinguismo equilibrado vem sendo denunciado por inúmeros investigadores”.

Essa autora afirma ainda que:

[...] o bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas. (MAHER, 2007, p. 73).

Dessa maneira, trazendo a discussão para esse contexto, é possível afirmar que as práticas linguísticas dos Terena os aproxima dos posicionamentos da autora, pois, ao dominar a sua língua e a língua do outro, o fazem utilizando-as de forma a atingir seus objetivos comunicativos e não como um bilíngue composto ou coordenado. Para ser bilíngue, conforme Maher (2007) é preciso saber transitar entre duas línguas, a de origem e a do outro. No caso das línguas indígenas, é preciso considerar o indicador de serem sempre minoritárias em relação à língua nacional.

Nesse sentido, quando os Terena estabelecem relação com o seu “Outro” em suas “terras”, foram obrigados a se adequarem à língua “desse Outro”. O impacto ocorrido durante a Guerra do Paraguai ao terem suas terras invadidas por fazendeiros obrigou-os a estabelecer a comunicação em língua portuguesa pela necessidade de buscarem postos de emprego nas fazendas, antes suas terras.

Desde esse episódio até hoje, os Terena têm em sua consciência a ideia de aprender o português para sobreviver e se relacionar com os não indígenas. Nesse sentido, como afirma Ladeira: “[...] neste contexto é que os Terena creditam à escola e à língua portuguesa, por consequência, um papel fundamental na construção do seu futuro” (LADEIRA, 2001, p. 41).

Assim, o bilinguismo seria compulsório, de acordo com Maher (2007) ao se referir à necessidade dos povos indígenas brasileiros serem bilíngues para sobreviver. Em sua tese de doutorado, Ladeira (2001) reforça esse entendimento ao constatar que:

Os Terena podem ser caracterizados como uma sociedade estritamente bilíngüe em que a distinção entre L1 (Língua materna - Indígena) e L2 (língua de contato, o Português) não tem sentido sociológico, pois o Terena como língua materna, parece não mais ter a função socializadora. Ela não é tomada como mecanismo de identidade étnica para afirmar-se como sociedade diferente da ocidental. (LADEIRA, 2001, p. 106).

Para entender melhor esse contexto bilíngüe, é necessário compreender o termo diglossia, criado em 1959 por Ferguson. Conforme Nincao (2008, p. 66.), “[...] a diglossia expressa a relação entre duas línguas de uma comunidade bilíngüe”. A autora explica também que autores catalães ampliaram esse significado para as línguas minoritárias mostrando que, no processo de diglossia, há um conflito entre as línguas, podendo levar à normalização de uma língua indígena ou ao seu deslocamento e substituição por outra língua majoritária.

No primeiro processo, a língua dominante desloca a língua dominada, levando à sua substituição, o que já ocorreu, por exemplo, na aldeia Ipegue, pois a língua portuguesa deslocou a língua Terena. No processo de resistência/normalização, a língua dominada resiste em seus espaços de uso, até que seja normalizada (NINCAO, 2003 p. 17). A autora afirma ainda que:

[...] é importante lembrar estudos que tomam as ciências sociais e a antropologia como paradigmas para se compreender como es-

ses processos ampliam nossa visão sobre a questão. Gumperz (1982 *apud* Maher, 1996), por exemplo, mostra que os grupos envolvidos em contextos diglóticos são capazes de criar estratégias buscando o controle da situação, criando significados próprios em suas interações assimétricas, podendo citar o exemplo dos Terena que usavam a Língua Portuguesa como forma de sobrevivência. (NINCAO, 2008, p. 63).

Todo esse contexto relacionado ao bilinguismo nas comunidades indígenas, em que há um conflito entre as duas línguas, evidencia uma dificuldade para a escolha da língua da alfabetização, já que as comunidades precisam, muitas vezes, escolher entre o processo de escolarização na língua portuguesa ou em língua materna indígena. Porém, a partir da Constituição Brasileira de 1988, garante-se o ensino da língua indígena na escola, tarefa que tem sido realizada com dificuldades em razão desse contato diglótico. Desse modo, no próximo subitem, discute-se a questão da alfabetização em língua indígena.

2.2 Alfabetização em língua indígena e suas implicações

Para Cavalcanti e Maher (2005), quando se refere à educação escolar indígena, várias questões remetem ao tema, e uma delas está relacionada à alfabetização e ao letramento. Ao distinguirmos esses dois conceitos, entende-se que alfabetizar é aprender ler e a escrever e ocorre o letramento quando há a “[...] familiarização com a língua escrita através de seus usos e práticas sociais” (CAVALCANTI; MAHER, 2005, p. 15).

Para as autoras:

[...] em outras palavras, decifrar o jogo da escrita e da leitura, decodificar a tecnologia da escrita estão no âmbito da alfabetização. No âmbito do letramento, está saber o que fazer com a leitura ou a escrita - por exemplo, quais os caminhos para tirar um documento, inscrever-se em um concurso, fazer uma reclamação formal a um órgão público? (CAVALCANTI; MAHER, 2005, p. 15).

Assim, durante a decifração desses códigos que se inicia o processo de alfabetização. A sociedade exige o acesso ao mundo letrado e codificado para o qual saber ler e escrever apenas não é suficiente, mas é necessário saber interagir pelo uso da língua para fazer valer os direitos de cidadania e romper com a desigualdade intelectual.

Meliá (1979, p. 43) afirma que “[...] a língua é importante para que se penetre no modo de pensar e aprender do indígena, o alfabetizador deveria elaborar o conteúdo e a construção dos textos a partir de um estudo de leituras etnográficas”. Esse aspecto requer considerar os processos próprios de aprendizagem a fim de envolver esses sujeitos na sua trajetória de formação, considerando os saberes e os códigos culturais.

Nesse sentido, Rojo (1996b, p. 20) salienta que:

[...] aprender a escrever, alfabetizar-se, é mais do que aprender a grafar sons; ou mesmo, mais do que aprender a simbolizar graficamente um universo sonoro já por si mesmo simbólico. Aqui, aprender a escrever é aprender novos modos do discurso (gêneros); novos modos de se relacionar com interlocutores, muitas vezes, virtuais; novos modos de se relacionar com temas e significados; novos motivos para comunicar em novas situações. Aprender a escrever é, aqui sim, construir uma nova inserção cultural.

Esse é um dos problemas da alfabetização em língua indígena, que inclui a língua Terena, porque o que temos visto até hoje é um trabalho centrado em cartilhas apenas. Nincao (2003), sobre o tema, elucida que “[...] a alfabetização centrada meramente na grafia, na ortografia ou na representação gráfica do universo sonoro da linguagem nada tem a ver com o processo de construção da escrita” (NINCAO, 2003, p. 41).

Para a autora, faz-se necessário tanto a produção de materiais didáticos como um processo de letramento em língua Terena que possibilite o uso social de sua escrita. É possível perceber isso no trabalho realizado até então, em que não há uma relação entre língua e cultura no trabalho de alfabetização.

Para Maher (1991, p. 59), “[...] o ensino da língua indígena não deve ser assegurado apenas por questões de direito e de res-

peito; é preciso que haja investimento na língua materna”. Baseada nas pesquisas de Cummins (1984), Maher (1991, p. 59) afirma ainda que, para que se possa chegar a um bilinguismo do tipo aditivo, é necessária a manutenção da língua indígena no currículo durante pelo menos oito anos, isto é, até o fim do Ensino Fundamental. A autora conclui, assim, que nem o modelo de submersão e nem o de transição tendem a promover um alto rendimento escolar, mas apenas o Programa de Desenvolvimento Equitativo de Línguas.

A alfabetização em língua indígena é importante nesse processo de busca de um bilinguismo aditivo no processo escolar. Muitas dificuldades existem nesse trabalho, para o qual Nincao (2003, p. 25) apresenta dois momentos:

O primeiro momento relaciona-se, basicamente, ao dilema trazido por questões de ordem técnica de descrição e ortografia em que a língua é vista apenas como um sistema de sons/fonemas e letras/grafemas, bastando para isso a elaboração de uma cartilha para viabilizar a alfabetização; o segundo momento apresenta as questões de ordem discursiva em que a língua indígena é vista em seu caráter social através das práticas discursivas em seus aspectos polifônicos e polissêmicos, denunciando a insuficiência da cartilha e das descrições de cunho estruturalista e distribucionalista.

Souza (1993) também destaca a dimensão discursiva e o trabalho de cunho estruturalista em todo o processo de produção e análise de dados, o que reforça a prática das cartilhas, desconsiderando-se a relação entre língua e cultura. Assim também afirma Maher (2005, p. 25): “[...] a língua de alfabetização deve ser com a língua que o aluno se sente à vontade”.

É importante salientar que a alfabetização em língua indígena tem diversos fatores desafiantes, começando pela ausência de práticas sociais de letramento em língua indígena e de materiais didáticos, além de políticas de formação de professores indígenas que contemplem essa etapa da escolarização de forma específica.

Destaca-se, assim, o Programa “Saberes Indígenas na Escola” que oferece desde 2013 a formação de professores alfabetizado-

res indígenas por meio da produção de materiais didáticos voltados para práticas de letramento. Nesse sentido, este trabalho considera a prática pedagógica de professores Terena envolvidos no Programa do MEC “Saberes Indígenas na Escola” na aldeia Bananal, município de Aquidauana, a partir dos temas geradores concebidos por Paulo Freire.

3 O MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO

Ao considerar que, nos dados produzidos, foi identificado o uso da metodologia de Paulo Freire que utiliza “Temas Geradores”, esta seção apresenta alguns pontos da metodologia desse educador. Os *Temas Geradores* são uma idéia originária de Paulo Freire surgida na década de 1950, quando o autor estava elaborando a sua teoria de conhecimento e foi enriquecendo-a por meio da sua prática (ANTUNES, 1991, p. 82).

Conforme Brandão (1991, p. 20), os *Temas Geradores* foram concebidos por Paulo Freire para serem usados na fase de pós-alfabetização, fazendo ao mesmo tempo o levantamento de dois níveis de universos: o *vocabular* e o *temático*, um como núcleo gerador da fase de alfabetização, outro da de pós-alfabetização. Segundo Barreto (2004), por seu turno, o uso da expressão *palavras geradoras* foi substituído, posteriormente, pelo autor para “Temas Geradores”. Esse aspecto ocorreu porque Paulo Freire constatou que, durante as discussões com os educandos, as palavras geradoras possibilitavam uma abrangência maior ao transformá-las em assuntos de discussão, investigação e geração de novos conhecimentos.

Nesse sentido, Freire (1987, p. 102) afirma que: [...] não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria apresentar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência indispensável à nossa democratização.

Segundo o autor, a educação deve ser libertadora e portadora de conscientização e não apenas “bancária” (FREIRE, 1987). Nesse sentido, o trabalho de alfabetização precisa também ser instrumento de conscientização a partir da realidade do educan-

do: [...] o tema gerador não se encontra com os homens isolados da realidade, nem tampouco da realidade separada dos homens. Só pode ser comprometido nas relações homem-mundo [...]. A metodologia que defende exige por isso mesmo, que no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma - os investigadores e os homens do povo aparentemente, seriam seu objeto (FREIRE, 1987, p. 98).

Durante o processo de alfabetização em língua Terena, realizado pelo Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas de Aquidauana, em 1999, ficou clara essa não relação entre língua e cultura no projeto proposto pelo município, ficando dissociado da realidade e dos significados para as comunidades Terena da Terra Indígena Taunay Ipegue. Tal fato pode ser observado também entre os indígenas de Miranda, conforme mostrou Nincao (2008) ao analisar o uso da língua Terena escrita em um evento na aldeia Mãe Terra em 2006, quando a escrita passou a ter significado para eles diante de uma situação de conflito.

Os programas de alfabetização em língua indígena não são bem sucedidos porque não se consideram os significados culturais dos materiais pedagógicos e práticas educativas.

4 A EMERGÊNCIA DE TEMAS GERADORES ENTRE OS PROFESSORES TERENA

De acordo com as narrativas dos Professores indígenas participantes da pesquisa e da Ação Saberes Indígenas, foi possível constatar como essa ação foi uma experiência exitosa, principalmente por desenvolver atividades que oportunizaram a elaboração de materiais didáticos, na língua Terena, com a construção de significados para as crianças e os jovens Terena.

Durante a prática pedagógica dos professores indígenas alfabetizadores desenvolvidas no ensino na língua Terena, foi o momento em que emergiram os "Temas Geradores" na Ação Saberes Indígena e ao estabelecer relação com as contribuições de Freire, possibilitou aos professores compreenderem que "[...] fazer a história é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado". Nesse sentido podemos afirmar que:

[...] a alfabetização e a pós-alfabetização, por meio das palavras e dos temas geradores em

uma e outra, não podem deixar de propor aos educandos uma reflexão crítica sobre o concreto, sobre a realidade nacional, sobre o momento presente – o da reconstrução, com os seus desafios a responder as suas dificuldades a superar. (FREIRE, 1985, p. 47).

Nessa perspectiva o autor conceitua os temas geradores, salientando que:

[...] é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre essa realidade que está em sua práxis. Na medida em que os homens tomam uma atitude ativa na exploração das suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade. (FREIRE, 2001, p. 37).

Os professores que fizeram parte da construção desse cenário são professores indígenas, contratados temporariamente e efetivos no cargo público municipal. Esses profissionais trabalham com a sala de alfabetização ou atuam no início da Ação Saberes Indígenas (PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA, 2013) e exercem o magistério na Escola Municipal da Aldeia Bananal, tendo em vista a relação que estabelecem entre essa metodologia e a possibilidade de interagir com o contexto sociocultural dos estudantes:

[...] Quando pensamos na metodologia, primeiro... devemos pensar no aluno e adequar a nossa metodologia de acordo com a realidade para que possamos ensinar as crianças, assim alcançar os nossos objetivos, que é o aluno aprender. (Professora Mary, 2015)

Diante do exposto, vê-se que a metodologia freiriana dos Temas Geradores apresentada na Ação Saberes Indígenas na escola, por meio de oficinas, levou os professores indígenas a trabalharem de forma ou dinâmica uma proposta metodológica que permite a valorização cultural e o trabalho de investigação por parte do aluno das práticas culturais no processo de escolarização. Como relata o professor Paulo:

[...] Trabalhei um tema que não faz parte da nossa realidade, mas fui fazendo um vínculo

entre o conhecimento tradicional e cultural nas atividades que propus aos meus alunos, atividades essas que as crianças por fim entenderam e se envolveram tanto na leitura, quanto na Matemática, nos seus espaços geográficos e territórios. Foi muito interessante. (Professor Paulo, 2015).

A escola ainda é vista como um espaço privilegiado em que podemos trabalhar em uma perspectiva da interdisciplinaridade, considerando cada caso específico e as particularidades de cada cultura (TASSINARI, 2001, p. 46). A autora ainda complementa que a escola é um espaço de encontro de dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo.

Nessa situação, podemos notar que o uso dos *Temas Geradores* pelos professores envolve todo o processo de contexto social dos estudantes indígenas, propondo uma reflexão crítica sobre o concreto, sobre a realidade, sobre o momento presente (FREIRE, 1985) como no depoimento da professora Mary.

Para a professora Sany:

[...] Com os Temas Geradores o agente descobre o que a criança precisa, principalmente como ela desenvolve intelectualmente e também emocionalmente, aí... juntamos todas as coisas, todo esse momento dele se expressar, principalmente o primeiro ano que está naquela fase que ele tem que desenvolver a oralidade, então... esses Temas Geradores é o principal foco, que é a oralidade, na qual foi feita as 'sequências didáticas' com os Temas Geradores. (Professora Sany, 2015).

Nessa perspectiva é possível notar, como é importante desenvolver a oralidade com a criança indígena e a metodologia de Paulo Freire por meio do uso dos *Temas Geradores*, pois com essa prática, ocorreu a ampliação da proposta do Projeto “Raízes do Saber”, quando a linguista americana Nancy Butler também nos mostrava a importância da oralidade com as crianças indígenas nas formações realizadas com os professores da aldeia.

Como os professores indígenas eram falantes e dominavam a língua Terena, deveriam se comunicar com os estudantes na língua materna, principalmente na escrita, mas isso não significava

a proibição do uso da língua portuguesa, mas priorizar o uso da língua indígena principalmente ao contar as histórias, especialmente na oralidade, tendo em vista que os Temas Geradores permitem ao professor desenvolver esse trabalho pedagógico de forma interdisciplinar, com o planejamento e a confecção de materiais didáticos em parceria com os estudantes, como pode ser constatado nos depoimentos:

[...] *O Tema Gerador na qual eu trabalhei com os meus alunos é o “tapí’i” onde procurei envolver eles de acordo com a realidade deles, o seu cotidiano, através do tema, esse tema trabalhei por duas semanas, e envolve toda disciplina.* (Professora Nice, 2015).

[...] *Trabalhei o Tema Gerador com meus alunos o ‘xúpu’, na qual envolvi todas as disciplinas, desde a matemática e outros.* (Professora Cecília, 2015).

Assim é possível aproximar os depoimentos das professoras com as reflexões de Antunes sobre a obra de Freire (1992, p. 82) ao se referir às visões de mundo: “[...] o Tema Gerador não se constitui entre os homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo e possibilita investigar a ação dos homens é, sobretudo, a sua visão de mundo”.

A professora Mary confirma o que Freire afirmara acima:

[...] *Com os Temas Geradores podemos perceber que nos ajudou muito no desenvolvimento das atividades e também foi muito proveitoso para as crianças no seu aprendizado fazendo um ensino interdisciplinar, envolvendo todo o seu cotidiano escolar e comunidade, produzir suas atividades e através dela fazer sua leitura de mundo de acordo com a sua realidade.* (Professora Mary, 2015).

A professora Zilma destaca que, ao trabalhar com os estudantes em sala de aula com o tema cana-de-açúcar, uma situação chamou sua atenção, pois observara que foi uma aula ativa, em que se envolveram, participaram e cumpriram todas as atividades:

Observei que os alunos se envolveram nas atividades que lhes foram propostas no decorrer da execução do meu projeto. As atividades lúdicas foram tomando formas e sentido no seu cotidiano, fazendo com que eles participassem e sentissem à vontade no seu espaço. Na qual envolveu toda a disciplina como a matemática no preparo das receitas, na Língua Terena a palavra chave, em Geografia a plantação da cana-de-açúcar, o seu espaço, na Língua Portuguesa leituras e cantos da palavra chave, em Ciências o açúcar na nossa saúde, em História como os anciões faziam todo esse processo; foi muito interessante e percebi que com apenas um tema circulava em toda área. (Professora Zilma, 2015).

Dessa maneira a professora trabalhou esse tema com os estudantes de forma interdisciplinar e procurou envolvê-los para realizar as várias atividades em um só tema, como, por exemplo, com a visita a anciões na preparação de melados e rapaduras com a cana-de-açúcar, promovendo trocas de receitas, preparando bolos e doces com os estudantes, ou seja, trabalhando a prática, envolvendo ainda medidas e pesos adotados nas receitas.

Ao realizar essas atividades, outra situação é abordada como o uso em excesso de açúcar na alimentação, colocando em risco a saúde. Sobre esse tema, a educadora ressaltou que há um número significativo de pessoas com diabetes na aldeia em razão de hábitos alimentares inadequados. Além disso, também desenvolveu uma abordagem de sensibilização das crianças oportunizando a compreensão de que o açúcar em excesso é prejudicial à saúde.

Dessa forma, o uso da metodologia dos Temas Geradores possibilita uma prática pedagógica mais dinâmica, intercultural e emancipadora, conforme a definição abaixo, que afirma que esse tipo de trabalho pressupõe:

[...] um estudo da realidade da qual emergirá uma rede de relações entre situações significativas – significativas em uma dimensão individual, social e histórica – e uma rede de relações que orientarão a discussão das interpretações e representação dessa realidade. (ANTUNES, 1992, p. 8-9).

Como a cana-de-açúcar não faz parte da cultura indígena, utilizá-la torna-se um tema interdisciplinar no cotidiano das crianças indígenas. De acordo com Tassinari (1997, p. 47), “[...] a escola é também um espaço de encontro de dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geram o processo educativo nos moldes escolares formais”.

Um dado interessante também lembrado pela professora nesse tema “cana-de-açúcar” diz respeito às usinas de álcool. Os indígenas nos anos 1980 deslocavam-se da aldeia para trabalhar em usinas de álcool com contratos de 45 a 60 dias, deixando suas famílias por longos períodos até completarem o tempo estabelecido nos contratos. Essa rememoração da professora é relevante porque, nos dias de hoje, as usinas não contratam mais pessoas.

Atualmente, a colheita de maçãs que utiliza o mesmo processo de contrato de turmas e dias que saem da aldeia para desenvolverem esse trabalho. O responsável pelas turmas é um indígena indicado pelo Cacique e as lideranças. Ele convida os homens da aldeia, montando seu grupo composto em torno de 30 a 40 homens para a colheita da fruta na região do Rio Grande do Sul. Essa rememoração:

[...] pressupõe uma visão de totalidade e abrangência dessa realidade e a ruptura de conhecimento no nível de senso comum. Pressupõe uma metodologia dialógica: metodologia de trabalho que tenha diálogo com sua essência que exige do educador uma postura crítica, de problematização constante, de distanciamento, de estar na ação de observar e se criticar nessa ação, trabalho que aponte na direção da participação, na discussão do coletivo. (ANTUNES, 1992, p. 8-9).

A professora pode não ter ido muito além, mas analisemos um exemplo que evidencia essa situação. Dessa maneira é possível constatar que os professores Terena, ao desenvolverem suas atividades pedagógicas, demonstram maior autonomia, principalmente no desenvolvimento de atividades em sala de aula, buscando novas estratégias educacionais e que, por meio do tema gerador, novas articulações surgem ao considerar os elementos culturais indígenas no processo de ensino.

No que se refere à interculturalidade, os professores indígenas e profissionais em educação tornam-se responsáveis para que ela venha a acontecer e a se efetivar como um dos métodos de seu trabalho, por seu turno, depende do desdobrar do professor, como cita a Professora Célia ao relatar sua experiência ministrando aula usando o Tema Gerador: “[...] *trabalhei com o tema gerador a palavra ‘xupú’ que é uma das plantas cultivadas em meio Terena e por meio dessa planta, trabalhei várias temáticas, principalmente a valorização das comidas típicas e a forma de fazer as plantações que os nossos antepassados faziam*”. Como já mencionado, o tema ainda é tratado de forma tímida, pois sabemos que a interculturalidade envolve planejamento e reflexão dos processos próprios de aprendizagem dos estudantes.

A professora Leny ao trabalhar com seu Tema Gerador: a cana-de-açúcar. Mesmo esse fruto não fazendo parte dos costumes da cultura Terena, a professora pontuou meios de como articular o tema dentro do contexto do estudante indígena, envolvendo a saúde desse grupo, pois o diabetes atinge uma boa parte dessa comunidade. Ela procurou conscientizar os estudantes dos cuidados alimentares que devemos ter:

Temos visto muitas pessoas com diabetes nas nossas aldeias; sendo que antes não tínhamos essa preocupação, acredito que isso é devido à má alimentação e que devemos repassar isso para os nossos alunos; onde podemos também observar que os nossos anciões tinham uma alimentação saudável. Esta doença antes não existia em nosso meio, aliás nem conhecíamos. (Professora Leny, 2015).

Portanto, faz-se necessário que o ensino da língua materna deva ser efetivado cada vez mais por meio dos processos próprios de aprendizado, juntamente com os professores, tornando-os responsáveis pela escolarização das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciaram a adesão dos professores ao uso de “Temas Geradores”, pois consideram o processo educativo da criança indígena desenvolvendo atividades que oportunizam o

pensar, o agir e o refletir, de maneira articulada à teoria e à prática. Também promove a compreensão de sentidos e significados desse contexto, permitindo aos professores terem uma visão mais ampla de uma 'nova' organização de métodos que pode fazer a diferença no ensino e no aprendizado. Além disso, evidenciou-se um desafio para a educação escolar indígena por meio da implementação de uma educação interdisciplinar possibilitando às crianças e jovens fazerem uma leitura crítica desse processo de acordo com os dados produzidos junto aos professores indígenas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. *Temas geradores*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. Cadernos de Formação n. 3:8-9. Alfabetização Multimeios. Índios no Brasil. p. 82-8.

BRANDÃO, C. R. *O que é o método Paulo Freire*. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CARDOSO, W. D. *A história da educação escolar para o Terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na Aldeia Limão Verde*. Porto Alegre, RS: PUC/RS, 2011.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. *O índio, a leitura e a escrita. O que está em jogo?* Campinas, SP: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

FERREIRA, M. K. L. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1992.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-68, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985.

LADEIRA, M. E. M. *Língua e história: análise sociolinguística em um grupo Terena*. 2001. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.

LUIZ, D. *A prática de professores Terena: o uso de “temas geradores” no processo de alfabetização*. 2016. 107f. Dissertação de (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2016. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/1_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2016-10-04_11-07-01.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

LYONS, J. *Lingua(gem) e linguística - uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONIRICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MAHER, T. J. M. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 75-108.

MAHER, T. M. Língua indígena e língua materna e os diferentes modelos de educação indígena. *Revista Terra Indígena*, Araraquara, SP, n. 60, p. 52-61, 1991.

MANGOLIM, O. *Povos indígenas no Mato Grosso do Sul: viveremos por mais de 500 anos*. Campo Grande, MS: CIMI, 1993.

MATO GROSSO DO SUL. *Diretrizes Gerais: Educação Escolar Indígena. Políticas Educacionais*. Campo Grande, MS, 1992. v. 2.

MELIÁ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

NINCAO, O. S. “*Kóho Yoko Hovôvo/O tuiuiú e o sapo*”: identidade, bilinguagem e política linguística na formação continuada de professores Terena. 2008. 236f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2008.

NINCAO, O. S. *Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua Terena na escola*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA. *Saberes indígenas na escola*. Rede Mato Grosso do Sul (UFMS, UCDB, UFGD e UEMS). Plano de Trabalho. Aquidauna, MS, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA. *Projeto Raízes do Saber*. Aquidauna, MS: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, 1999.

ROJO, R. H. R. Por uma abordagem enunciativa das línguas indígenas: efeitos para a discussão da escolarização indígena. Ou processos de letramento em situação diglósica: alfabetização indígena. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL*, 11., João Pessoa, 1996a.

ROJO, R. H. R. “*Garantindo a todos o direito de aprender*”: uma visão socioconstrutiva da aprendizagem de linguagem escrita no Ensino Básico. São Paulo: PUC-LAEL, 1996b. Produção Acadêmica Docente.

SOUZA, T. C. C. A questão discursiva e a elaboração de cartilhas em línguas indígenas. *In: SEKI, L. (Org.). Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993. p. 231-8.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação indígena. *In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). Antropologia, história e educação: a questão Indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

Cenário de desigualdade? Reflexões de um projeto na EJA para adolescentes em distorção escolar

*Aldenor Batista da Silva Junior
Luciana Padilha Espíndola Carvalho*

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, em todos os níveis de ensino, tem apresentado inúmeros problemas que se relacionam, seja como causa, ou como consequência a muitas questões sociais, educacionais e políticas. Existem muitas crianças e adolescentes fora da escola, casos de evasão escolar, violência e indisciplina escolar, distorção entre idade e série, dificuldades de aprendizagem e de ensino, formação deficitária ou inespecífica de professores, baixos salários, problemas sociais, entre outros (FERRARI, 1985). Dada esta realidade, surge a necessidade de constituir enfrentamentos frente às condições postas.

No manual de informações gerais da Secretaria de Estado de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2016), consta que de acordo com os dados levantados pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (IBGE, 2011) apenas 50% dos 10.289.624 jovens de 15 a 17 anos frequentavam o ensino médio, e verifica ainda que:

[...] parte deste segmento encontrava-se sem concluir o Ensino Fundamental (31%), ou fora da escola (16%), ou encaminhado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem o adequado preparo das redes de ensino no que diz respeito à infraestrutura, organização curricular e formação docente para recebê-los, considerando os seus anseios e expectativas no que se refere à escola pública, haja vista as exigências da sociedade contemporânea. (BORGES, 2015, p. 4).

A análise desses dados coletados pela PNAD nos mostra que metade dos jovens participantes da pesquisa se encontravam fora do contexto escolar, o que vai na contramão dos direitos adquiridos e inscritos na constituição brasileira. É dever do Estado e direito do cidadão, segundo a constituição de 1988, que o jovem tenha acesso a educação mesmo que tardiamente e cabe ao Ministério da Educação elaborar e colocar em prática políticas e projetos que garantam esse preceito.

Este ensaio preliminar permitiu apreender e contemplar o Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA) enquanto proposta para a educação de jovens e adultos, cujo principal objetivo corresponderia a inclusão ou (re)inserção escolar de jovens em um contexto escolar aproximados de sua realidade social e diferenciados em suas propostas pedagógicas.

O intuito aqui presente é que por intermédio deste trabalho seja possível observar algumas questões que permeiam o cenário de desigualdade social e um projeto voltado para jovens em situação de distorção escolar.

2 O PROJETO AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM: UM ENFRENTAMENTO EXISTENTE PARA A DISTORÇÃO ESCOLAR

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem (AJA-MS) em Mato Grosso do Sul do ano de 2016, o referente projeto tem como público-alvo, adolescentes de 15 a 17 anos com distorção entre a idade e o ano escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Para atender aos direitos desses jovens, o Projeto AJA, foi pensado e tem a finalidade de implementar metodologias diferenciadas e orientar os jovens estudantes a adquirirem uma formação cidadã, diante da pluralidade cultural existentes no modo de vida, com vistas à formação do jovem, que seja mais participativa, crítica e decisiva na vida social (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

No que se refere ao projeto de distorção escolar, este está elaborado de acordo com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Deliberação CEE/MS n. 10.814, de 10 de março de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

A Secretaria de Estado de Educação (SED) fomentou o Projeto AJA-MS, nos municípios de Campo Grande, Corumbá, Dourados, Novo Horizonte do Sul e Ponta Porã, para atender à jovens que não completaram o ensino fundamental e desejam terminar seus estudos. Segundo informações fornecidas pela Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul, atualmente o projeto está em 44 municípios do estado e atende 57 escolas da Rede Estadual de Ensino.

Existe em outros estados diversos projetos direcionados à crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e distorção escolar, para ilustrar encontramos o Projeto Vida e o Projeto Acreditar é Preciso, semelhantes ao Projeto AJA.

Nas escolas, após a sua inserção, o(a) jovem é adequado ao bloco correspondente de acordo com distorção de idade/ano, como mostra a seguir: no bloco Inicial I compreendem os conhecimentos equivalentes ao 1º, 2º e 3º ano do ensino regular, oferecidos sob a forma de atividades; no bloco Inicial II compreendem os conhecimentos equivalentes ao 4º e 5º ano do ensino regular, oferecidos sob a forma de atividades; no bloco Intermediário compreendem os conhecimentos equivalentes ao 6º e 7º ano do ensino regular; no bloco final compreendem os conhecimentos equivalentes ao 8º e 9º ano do ensino regular. As escolas recebem os estudantes do AJA em salas especiais, diferentes turnos e apresentam formas diferenciadas de organização temporal das aulas.

Segundo a Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul (2016), o AJA oferece aos jovens com distorção de idade/escolaridade, a possibilidade de acesso ao sistema educacional e a complementação de seus estudos de forma integrada, qualificada e participativa, ampliando as perspectivas no mercado de trabalho.

O Projeto atende, além dos(as) jovens oriundos do ensino regular com distorção de idade/ano, também jovens estudantes que estão no mercado de trabalho e tem como finalidade e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que venham participar, política e produtivamente, das relações sociais e do trabalho, com comportamento ético para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral (BORGES, 2015).

O perfil de jovens ingressantes, segundo o documento normativo, abrange jovens indígenas, quilombolas, do campo, afrodescendentes, adolescentes grávidas ou mães, pessoas com deficiên-

cia, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, trabalhadores e ribeirinhos. São jovens com pouca escolaridade, consequentes dos processos de exclusão social, que necessitam de uma maior oportunidade para a iniciação profissional. Por esse motivo os componentes curriculares trabalhados de forma variada, também estão voltados para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

O projeto AJA conta com uma metodologia de problematização que vai além das aulas didáticas tradicionais, se utilizando de oficinas de artesanato, esportes, horta, que contribuem para o desenvolvimento social e individual dos adolescentes.

Dada a contextualização de um projeto voltado para uma possível melhoria no funcionamento educacional, Silva e Barroco (2015) defendem que estudar as políticas públicas da educação carrega consigo a necessidade de percebê-la como condizente ao desenvolvimento produtivo da sociedade. As autoras expressam as complexas mediações que o homem estabelece com o mundo, manifestando o modo como os homens se organizam e respondem às contradições no modo de viver próprio do homem que surge e se aproxima dessas relações.

Nesse sentido, pode-se dizer que tais relações compõem parte do modo de produção e de reprodução de vida estabelecido. Leontiev (2004), ao recuperar os estudos realizados por Engels, em contraponto aos estudos de Darwin sobre a origem da espécie humana, complementa que este animal humano é

[...] profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento, que, diferentemente do desenvolvimento dos animais estava e está submetido não às leis biológicas, mas as leis sócio-históricas. (LEONTIEV, 2004, p. 262).

Entender o homem constituído nas variadas relações sociais, culturais e históricas requer uma reflexão sobre a escola e as políticas públicas, afinal a formação humana também acontece pelas vivências na instituição educativa.

3 A REALIDADE DE DISTORÇÃO ESCOLAR: PROBLEMATIZAÇÕES POSSÍVEIS

Nos escritos anteriormente foram tecidos subsídios acerca de atuação de uma política educacional de ensino diante das práticas que exerce. Vygotsky nos assegura quando diz que,

Todo conhecimento sempre surgiu no fim das contas de alguma demanda ou necessidade prática, e se no processo de seu desenvolvimento ele se separa das tarefas práticas que o geraram, nos pontos finais desse desenvolvimento ele torna a voltar-se para a prática e no encontro a sua suprema justificativa, confirmação e verificação. (VIGOTSKI, 2010, p. 273).

Práticas estas que diante de um histórico do processo de escolarização, pode-se considerar um tanto singulares, de ocorrências multifacetadas e complexas que apontam os olhares a outros sistemas e modelos de educação escolarizada, em detrimento aos considerados como sequenciais e regulares, institucionalizados no âmbito das condições de funcionamento das políticas públicas da educação básica, em nível fundamental.

Evidenciamos também que a educação, historicamente, não tem se apresentado eficaz em atender toda a população, especialmente as classes menos favorecidas e a nossa realidade educacional não são das melhores. Dessa forma, vislumbra Urt e Morettini (2008, p. 9),

A escola, está inserida na sociedade da qual faz parte e com a qual vive em constante relação. O espaço educativo é um espaço de convergência, divergência e contradição social, no qual entram em jogo inúmeros sentidos e significações, presentes em outras formas de vida social. Entre os caminhos para a compreensão da escola e da permeabilidade que a cultura oferece aos processos educacionais, socialmente realizados, há proposições que se aproximam - considerar as condições sociais específicas e históricas é uma delas.

Entende-se que a instituição educativa se configura como um espaço formado e permeado por concepções e práticas sociais e

culturais que se conjecturam como de caráter pedagógico e inclusivo, mas cujas reais finalidades e propostas sustentam tentativas de perpetuação das condições estruturalmente postas e aos ajustes a essa realidade situada historicamente.

Estando a escola participante do processo histórico vivido pela sociedade, cabe à Psicologia e à Educação estar em parceria, para que possam fazer parte do cotidiano uma da outra, entender seu funcionamento, e desta forma compreender o contexto educacional como um microsistema envolto em condições sociais.

Estabelecida a realidade de distorção escolar, várias políticas públicas educacionais são elaboradas na tentativa de, a priori, criar classes especiais de recuperação para atender os alunos que, supostamente, não conseguiram adequar-se aos objetivos propostos durante o processo convencional de escolarização.

Cria-se uma aparente tentativa de solução pedagógica, porém não se deve deixar em esquecimento aquilo que afirma Sawaia (2001, p. 8),

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico.

No rumo desta lógica, a sociedade inclui para perpetuar e garantir a manutenção do atual sistema econômico e pensamos que com a criação do projeto discutido aqui, aparenta-se que os primeiros esforços das autoridades educacionais e dos jovens foram então orientados a dotar esse território vazio de materialidade. Entre os desafios que tiveram de enfrentar, considera-se a organização da convivência social entre estranhos, com diversas origens territoriais e diferentes trajetórias sociais. O espaço condiciona e influi no campo das possíveis relações que se possam travar ali, embora não as determine totalmente. Pode-se pensar desta forma que o espaço influi no processo de constituição dos sujeitos.

Ao longo da participação nas escolas, houve a informação de que os alunos viviam em diferentes lugares da cidade de Campo Grande, MS, e teriam que se deslocar todos os dias até a instituição educativa que tem o projeto.

Nesta dialética de exclusão/inclusão, levando em consideração que o homem se constitui naquilo que o outro possibilita ser, pode-se dizer que a identidade compartilhada dentro das escolas do projeto de correção pedagógica, é a de um espaço marcado pelo fracasso escolar. De modo diferenciado do movimento apresentado, para Vygotsky “a pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 333).

Em seu texto intitulado ‘Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada’, que foi originalmente apresentado em um congresso de educadores de escolas auxiliares¹, em 23 de maio de 1931, e depois transformado em produto textual segundo anotações, Vygotsky exprime sua compreensão em relação à seleção de estudantes de acordo uma característica especializada.

Qualquer um entende que não há nada mais precário do que selecionar por meio de traços negativos. Ao fazermos essa seleção, corremos o risco de escolher e reunir em um único grupo crianças que, em seus aspectos positivos, terão pouco em comum. Se nos pusermos a separar cores que não sejam pretas, apenas por esse traço distintivo, teremos uma mistura variada: haverá cores vermelhas, amarelas e azuis, simplesmente porque não são pretas. A prática pedagógica de massas (europeia e americana) demonstrou: a orientação por traços negativos levou justamente àquilo que aconteceu com aqueles que resolveram separar cores por um traço negativo, ou seja, as crianças selecionadas revelaram-se profundamente heterogêneas em constituição, estrutura, dinâmica, possibilidades e causas que as levaram a essa condição. (VIGOTSKI, 2018, p. 3).

¹ O termo escolas auxiliares, utilizado por Vygotsky, refere-se a escolas especiais para crianças com deficiência mental. A seleção era realizada por uma comissão médico-pedagógica especializada, formada por psiquiatras infantis e psicólogos.

Ao problematizar a respeito da pedagogia da escola auxiliar, embora que abordando neste momento especificamente a realidade das escolas destinadas às crianças com deficiência, Vygotsky (2018) mostra as tentativas de melhorias práticas que se criam para resolver uma tarefa histórica e como a escola se apoia em um grande mal, derivado da estrutura de classes da sociedade.

Dado o posicionamento do projeto nos processos sociais e históricos, requer a necessidade de abranger nossa apreciação a respeito do público ao qual está dirigida esta atividade voltada para a melhoria educacional.

4 ADOLESCÊNCIA, VULNERABILIDADE E O ENFRENTAMENTO DA REALIDADE DE DISTORÇÃO ESCOLAR

Nos entendimentos da Psicologia Histórico-Cultural, a caracterização principal da adolescência é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, do pensamento em diferentes conceitos e da capacidade de abstrair, que permite ao homem, no momento do movimento real da vida, compreender a complexidade da realidade dada socialmente. Esta realidade possibilita ao sujeito em processo de adolecer a compreensão do conhecimento que permite apropriar-se do mundo e conviver com os demais, potência humana, que pela produção acaba por converter-se em potência material.

Vigotski (2010) compôs seu método tendo como base o Materialismo Histórico-Dialético, deste modo a Psicologia Histórico-Cultural orienta sua análise sob a perspectiva de que o desenvolvimento psicológico do indivíduo não está desassociado do desenvolvimento histórico da espécie humana.

Leontiev (2004), ao refletir sobre as mudanças do homem e suas aquisições, questionou qual fator teria sido preponderante para a evolução humana, e expôs a seguinte afirmativa:

Era preciso, portanto, que estas aquisições se fixassem. Mas como, se – já vimos – elas não podem fixar-se sob o efeito da herança biológica? Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual. (LEONTIEV, 2004, p. 283).

O autor concluiu que este modo diferenciado de “fixação” e a transferência de “aquisições” às outras gerações, atribuiu-se à realidade dos indivíduos diferenciarem-se dos animais, no que diz respeito a possuírem o que Leontiev (2004, p. 283) denominou de “uma atividade criadora e produtiva”, sendo “a atividade humana fundamental: o trabalho”.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Considerando estas premissas da Psicologia Histórico-Cultural, pode-se compreender a adolescência e o processo de escolarização a partir desta perspectiva e porque é imprescindível discutir sobre desigualdade social, tendo em vista que as instituições educacionais operam contextualizadas em uma sociedade desigual.

Quando se disserta sobre Psicologia e adolescência, encontram-se múltiplas perspectivas teóricas que procuram elucidar esta fase. Algumas teorias a defendem enfocando aspectos mais biológicos, cujo olhar frequentemente está concentrado na puberdade. A Psicologia Histórico-Cultural, por sua vez, não exclui o caráter biológico do indivíduo, porém defende que esta fase, como é conhecida hoje, é construída socialmente.

Anjos e Duarte (2016, p. 196) expõem como se dá esta relação:

É importante que se diga que as mudanças biológicas ocorridas na adolescência, ou em qualquer outra fase do desenvolvimento humano, não podem ser negadas ou negligenciadas, pois as relações entre os aspectos biológico e social no ser humano são de incorporação do primeiro pelo segundo, e não de eliminação ou mesmo separação entre ambos. Discordar das concepções naturalizantes não significa negar as influências da materialidade orgânica do corpo humano na vida de uma pessoa. Daí a importância do materialismo histórico-dialético para a correta compreensão desses fenômenos.

A adolescência deve ser vista como inerente à vida material e social. Mesmo a puberdade, que ocorre de modo genuíno e está atrelada à evolução biológica, depende de aspectos sociais, como alimentos e atividades que o então “pré-adolescente” realiza. Sendo assim, o fator “classe social” que o adolescente preenche na sociedade influencia em seu “desenvolvimento físico ou mental” (MASCAGNA, 2009).

Conforme Mascagna (2009), a partir de um dado contexto a adolescência foi estabelecida atendendo conveniências que começaram a aparecer com o correr da história. Ao mesmo tempo, não se pode dizer que a adolescência não existe apenas porque foi criada historicamente, pois é uma realidade. No entanto, os comportamentos atribuídos a esta fase não podem ser justificados somente pelas características biológicas, “mas compreendido como desenvolvimento histórico-cultural” (MASCAGNA, 2009, p. 28).

Anjos e Duarte (2016, p. 196) mostram que, a partir da Psicologia Histórico-Cultural a adolescência “como fase do desenvolvimento psicológico e fenômeno cultural tem sua origem na história das transformações pelas quais passaram as sociedades, ou seja, as transformações dos modos de produção”. Os autores mostram que a adolescência apareceu conforme a vida social se tornou mais complexa.

Bock (2004, p. 39) defende que a adolescência:

[...] É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência como fenômeno social, mas o fato de existirem como marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural.

Ainda conforme Bock (2004), existem diversos aspectos que permeiam a adolescência. As marcas presentes no corpo recebem significados que são atribuídos socialmente. Como exemplo a autora cita os “seios”:

[...] Sabemos que os seios e o desenvolvimento da massa muscular acontecem na mesma fase da adolescência, mas a menina que tem seus seios se desenvolvendo não os vê, sente e significa como possibilidade de amamentar seus filhos no futuro, o que seria vê-los como naturais. Com certeza, em algum tempo ou cultura, isso já foi assim. Hoje, os seios tornam as meninas sedutoras e sensuais. Esse é o significado atribuído em nosso tempo. A força muscular dos meninos já foi significada como possibilidade de trabalhar, guerrear e caçar. Hoje é beleza, sensualidade e masculinidade. (BOCK, 2004 p. 40).

Numa perspectiva sócio-histórica², quando se pesquisa sobre adolescência os questionamentos não devem ser concentrados no modo pelo qual a adolescência se configura, e sim “como se constituiu historicamente este período do desenvolvimento” (BOCK, 2004, p. 40). Neste viés teórico, apenas há a possibilidade de entender os fenômenos tendo como base a maneira como estão inseridos na “totalidade”. Portanto, dar resposta ao que é adolescência necessita da compreensão de “sua gênese histórica e seu desenvolvimento” (BOCK, 2004, p. 40).

Em relação às categorias características da adolescência, Leal (2010), a partir dos conceitos de Vigotski, expõe que é nesta

² Ao longo do texto foi usado o termo “Psicologia Histórico-Cultural”, no entanto a autora Bock (2004) refere-se à mesma premissa teórica a partir do termo “sócio-histórico”.

fase que ocorre a formação das “Funções Psicológicas Superiores, o pensamento em conceitos e a possibilidade de abstração, que irão permitir ao indivíduo a compreensão da realidade em seus nexos e relações e, também, a formação de uma concepção de mundo e de si mesmo” (LEAL, 2010, p. 41).

Leontiev (2004) afirmava que o sujeito “aprende a ser um homem”. O autor expunha que os recursos que a natureza fornece ao indivíduo não são suficientes para a vida em sociedade, então é necessário para o homem obter o que foi constituído ao longo do “desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Concorda-se com Leal (2010) quando reflete que – a partir da tese de Leontiev, que defende que “o homem aprende a ser homem” – há uma correspondência entre “desenvolvimento humano e a educação, uma vez que o homem deve aprender tudo aquilo de que necessita para viver em sociedade” (LEAL, 2010, p. 84).

Porém, para se chegar a este fim, capaz de promover a emancipação humana no período de adolescência, com base em Marx e Engels (2007) prescreve-se a superação das relações capitalistas e do Estado, uma vez que a emancipação humana é contrária ao Estado imposto pela burguesia.

Vygotsky (1996) expõe que o desenvolvimento ocorre de acordo com as relações que são estabelecidas nos múltiplos contatos sociais e que o salto qualitativo depende pouco da cronologia de idade. As condições sociais e históricas, a forma como a sociedade se organiza em classes sociais que disputam e rivalizam entre si, influenciam este ou aquele modo de ser na sociedade.

As relações produtivas do capitalismo impõem ao indivíduo durante a juventude, a alienação de suas capacidades. Afetados pelas relações de exploração e geração de pobreza, os jovens são infundidos nas mazelas sociais produtoras de vulnerabilidades e podem estar marcados pelo fracasso escolar, como é o caso da maioria dos alunos atendidos pelo Projeto AJA.

As condições sociais produzidas pelo modo de organizar próprio da sociedade capitalista, permeiam o universo da juventude e são capazes de marginalizar e vulnerabilizar a posição do jovem.

Compreendendo a conceituação de vulnerabilidade³, percebe-se que muitas compreensões de situação de risco e precarização focam-se na individualização, se apresenta carregada de caráter subjetivo, o que acaba por contribuir para a naturalização ou a legitimação dos problemas que têm origem nas mediações sociais, distanciando-se do contexto produtor. Contudo, faz-se necessário aproximar-se de uma noção que visualiza as contribuições de risco que se originam e perpetuam no social.

Trataremos aqui dos jovens que vivem essas relações em um meio de vulnerabilidade social, que se caracteriza pela violência social sofrida e "expressa-se no funcionamento de instituições que não cumprem as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)" (ANTONI; KOLLER, 2002, p.85).

Ou seja, a vulnerabilidade social, que coloca os adolescentes em uma posição desigual, é produzida pela própria sociedade quando não garante os direitos mínimos aos adolescentes e se quer possibilita meios para que as famílias sustentem o desenvolvimento desses jovens. Para Antoni e Koller (2002, p. 86), "o individualismo desta sociedade moderna provoca transformações culturais e econômicas, gerando conflitos, exacerbados pela própria banalização das situações de violência, pela desigualdade social, econômica e cultural, pela prática de atividades ilícitas e pela cultura de consumo".

As crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais; da pobreza e da exclusão social; da falta de vínculos afetivos na família e nos demais espaços de socialização; da passagem abrupta da infância à vida adulta...da falta de perspectivas de entrada no mercado formal de trabalho; da entrada em trabalhos desqualificados; da exploração do trabalho infantil; da falta de perspectivas profissionais e projetos para o futuro; do alto índice de reprovação e/ou evasão escolar; da

³ Destaca-se neste trabalho a vulnerabilidade não como uma característica inerente ao sujeito, mas como as exposições sociais que afetam este indivíduo, gerando mazelas e exclusões sociais, inclusive no ambiente escolar.

oferta de integração ao consumo de drogas e de bens, ao uso de armas, ao tráfico de drogas. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p.12).

Analisando esse contexto é possível perceber que a naturalização de uma "personalidade adolescente", não seria o melhor caminho para se discutir a adolescência, muito menos, quando falamos de adolescentes vulneráveis. O sujeito é expressão de sua sociedade e de seu contexto, e não seria diferente com os adolescentes.

Os jovens podem viver em contextos produtores de vulnerabilidade. Esses espaços são permeados de drogadição, violências, miséria, falta de acesso à serviços públicos, péssimas condições de saúde, esquecimento político e dificuldades de inserção educacional, que foram ocasionadas como requisito para o desenvolvimento econômico e produzem dificuldades e fracassos no processo de escolarização.

Existe uma relação entre vulnerabilidade e os fatores de risco que podem ser provenientes de problemas no lar, na escola, no bairro, etc., visto que a situação não está somente ligada às condições econômicas, e sim a todos os âmbitos nos quais esses indivíduos estão inseridos.

Inclusive a escola pode ser produtora ou perpetuadora de vulnerabilidade, porque o que afeta ou permeia os adolescentes vai além de seu tamanho, força ou idade, está ligada às práticas sociais estabelecidas no âmbito do desenvolvimento histórico, afetando várias instituições, como a escola, por exemplo. Na maioria das vezes, sujeitos a um contexto produtor de vulnerabilidade, sofrem violências, são constrangidos por professores ou até mesmo desrespeitados por vizinhos e até mesmo por colegas.

Cabe ponderar, que a instituição escolar, para que possa promover o desenvolvimento e instigar a procura por conhecimento, precisa propiciar que a atividade de estudo se apresente como uma atividade significativa para o estudante, sendo realizada com um sentido definido e voltada para o impulsionamento do desenvolvimento (LEAL, 2010).

Verifica-se também que ao garantir proteção à crianças e adolescentes, muitos projetos sociais são elaborados para que sejam afastados de situações que geram conflitos com a lei e que

compensem as privações causadas pelas condições sociais, principalmente no que diz respeito às privações educacionais, como é o caso do projeto AJA.

Como ponto para a discussão final desta revisão, expõe-se os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do ano de 2015, divulgados no documento “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil”, que foi expedido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 2017, e corrobora a discussão desta pesquisa quando expõe que 2.802.258 sujeitos entre 4 e 17 anos não estão inseridos na escola. O documento também mostra que a exclusão escolar atinge majoritariamente menores “vindos das camadas mais vulneráveis da população, já privados de outros direitos constitucionais. Do total fora da escola, 53% vivem em domicílios com renda *per capita* de até ½ salário mínimo” (UNICEF, 2017, p. 3).

Os dados revelam números que inspiram atenção, pelo fato de tantos indivíduos estarem fora da escola, pois, a partir das pesquisas referentes à Psicologia Histórico-Cultural, é inegável o papel da educação escolar para o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

O “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil” também propõe uma alternativa para sanar a mazela exposta: “Encontrar cada uma das crianças e dos adolescentes que faltam, retirá-los de um contexto de exclusão e trazê-los para a escola só é possível por meio de uma ação intersetorial, envolvendo diferentes áreas – Educação, Saúde e Assistência Social, entre outras” (UNICEF, 2017, p. 3).

O acesso à escola pelos adolescentes é assegurado por lei, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no entanto surge a indagação se, além do acesso, as crianças e adolescentes têm recebido uma educação que seja eficaz para seu desenvolvimento. Sobre esta questão, Leal (2010) tece uma reflexão a partir de sua pesquisa com adolescentes:

De imediato, o que se vê é que a educação escolar a que tiveram acesso, que durou onze longos anos, tendo-lhes apresentado inúmeros conteúdos e informações, não cumpriu exatamente sua tarefa. Um exemplo disso é que ao final da Educação Básica era de se esperar que os alu-

nos tivessem se apropriado do conhecimento transmitido, mas esses jovens demonstraram dificuldades com a língua portuguesa, tanto na fala como na escrita. (LEAL, 2010, p. 291).

Tendo como base a reflexão de Leal (2010), pode-se considerar que apenas o acesso à escola não é o bastante para que haja a escolarização que instigue o desenvolvimento, conforme sustenta a Psicologia Histórico-Cultural. Com base nos dados supramencionados é possível afirmar que a situação se pronuncia mais quando se pensa nas camadas mais pobres da população.

De acordo com Martins (2011, p. 244),

A afirmação da escola como lócus do saber historicamente sistematizado e espaço privilegiado para a socialização desse saber a coloca na condição de uma instituição social que deva prezar pela transmissão de conhecimentos que incidam sobre o desenvolvimento dos indivíduos e sobre as contradições sociais por eles enfrentadas, posicionando-se a favor de determinadas possibilidades – em especial da plena formação humana – e contra outras, a exemplo da conversão dos saberes clássicos em propriedade privada da classe dominante.

Em uma sociedade permeada por desigualdades, a educação escolar traz consigo a possibilidade de transformação, por outro lado as condições de desigualdades estabelecidas em uma sociedade de classes dificultam que a escola possa promover essas transformações, pois não está dissociada deste contexto.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Psicologia e a Educação têm muito que caminhar juntas, para melhorar o ensino, o ambiente escolar, e trazer enfrentamentos para a escola, tanto em relação aos alunos que a compõe, quanto a tantos outros que se encontram dentro desse ambiente.

No que diz respeito ao desenvolvimento da adolescência, observa-se que este é marcado por condições sociais e vivências da história que colocam as forças e potências do sujeito em vulnera-

bilidade, desigualdade e fraqueza. Essas mazelas afetam o desempenho escolar, levando ao 'fracasso' do sujeito. Na contramão deste processo, criam-se projetos na tentativa de remediar os problemas ocasionados pelas múltiplas precariedades presentes na realidade social, como é o caso deste projeto para a realidade de distorção escolar.

As escolas que fazem parte deste projeto de remediação, presentes no desenvolvimento produtivo do meio social, acabam compondo parte deste modo de produção e de reprodução das condições de vida, e, assim afetadas, vivem o modo como os homens se organizam, sendo forçadas a movimentar sua luta frente a este arranjo social.

As próprias contradições do capitalismo na relação entre o capital e o trabalho na vida social e educacional, resultam no deslocamento de alunos 'fracassados' para um espaço institucionalizado. Embora se criem novos projetos para o atendimento de suas necessidades escolares, as deficiências continuam no sistema econômico e educacional, nas relações escolares, nas suas condições de moradia e nos territórios que habitam, bem como na manutenção de possibilidades de mudança social.

As escolas que atendem ao Projeto apontado, nomeado de Avanço do Jovem na Aprendizagem, ocupam um ambiente educativo criado pela vontade de forças políticas, econômicas e decretos legais. Um ambiente 'vazio', distante e desarticulado de seus espaços sociais, em que seus habitantes foram depositados como 'resíduos', segregados em um espaço destinado a quem, supostamente, não conseguiu aprender. Mudam-se as estratégias pedagógicas, mas o foco continua dando-se em torno do 'aluno problemático'

Diante desta explanação, pode-se compreender o Projeto abordado neste trabalho como uma necessidade especial criada pelas variadas condições sociais constituídas na história. Essa desintegração social, causada pela segmentação e conseqüente falta de consciência social, parece acentuar a segregação urbana e escolar e a exacerbação do conflito.

Nesta perspectiva do pessimismo, esses jovens são os principais portadores do estigma social da pobreza e 'responsáveis', perante a comunidade escolar e a sociedade, pelos problemas de violência e o tráfico de drogas que vive a população.

Vivemos atualmente, uma pobreza que não é só uma condição em que o sujeito não possui algo, ela equivale a um status social específico, inferiorizado e tratado com desvalor; que reconhece profundamente a identidade de todos os que vivenciam esta experiência. Cabe reiterar que esses estudantes pertencem às categorias sociais excluídas do mercado e, por vezes, da sociedade.

Por outro lado, os professores e os demais participantes da vida escolar, ora por desconhecimento ora desatados e/ou desprovidos de enfrentamento eficaz a essa realidade sociocultural, disseminam uma lógica dominante de segregação.

Diante do exposto, pode-se pensar que, com as condições impostas pelo sistema capitalista, acaba havendo uma fragilização do sujeito pensante e uma supervalorização das práticas de produção voltadas para o capital. Afinal, a miséria dificulta a consciência de classe.

A visão da escola ainda é um lugar ideologicamente harmônico, ingênuo, em que o potencial de cada indivíduo encontra condições ideais para se desenvolver, apesar dos dados concretos mostrarem o oposto.

As diferentes formas de viver a 'espera', considerando as privações ocasionadas pelo sistema econômico, ligadas às classificações dadas devido suas condições de vida social e escolar, influenciam na subjetividade dos escolares e repercutem em seu território escolar, dando origem a práticas sociais específicas, que se constituem em contextos que dão significado à desigualdade.

Atualmente, muito se diz na mídia televisiva a respeito da garantia de uma 'educação para todos', porém em um percurso oposto a sociedade continua criando forças contrárias a elevação do sujeito e delineando empreendimentos que garantem a desigualdade e a manutenção do neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D.; MARTINS, L. M. (Org.). *Periodização*

histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 195-219.

ANTONI, C; KOLLER, S. H. Violência doméstica e comunitária. In: KOLLER, S. H. (Org.). *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100 especial, p. 787-807, out. 2007.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004.

BORGES, F. A. C. Projeto AJA/MS – Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul – Formação de Professores em um Novo Dizer para Jovens de 15 a 17 Anos. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS – SNFEJA, 5., 2015. Campinas, SP. *Anais [...]*. São Paulo: SNFEJA, 2015. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/190/72>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FERRARI, A. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 123-35, fev. 1985.

IBGE. *Pesquisa Nacional por amostra de domicílios: PNAD*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

LEAL, Z. F. R. G. *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. 2011. Tese (Livre Docência em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCAGNA, G. C. *Adolescência: compreensão histórica a partir da Escola de Vigotski*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Educação (SED). *Plano Político Pedagógico AJA-MS – Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS, 2016.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PAUGAM, S. *Desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza*. São Paulo: Educ: Cortez, 2003. Originalmente publicado em 1991.

PAUGAM, S. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROCHA, E. A. C. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, n. 17, p. 67-88, 2002.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão*. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 7-13.

SILVA, R. I. M; BARROCO, S. M. S. Psicologia, ideologia e políticas públicas para educação: reflexões necessárias. In: ZIBETTI, M. L. T.;

SOUZA, M. P. R.; BARROCO, S. M. S. *Psicologia, políticas públicas e escolarização*. Florianópolis: Pandion, 2015.

SOUZA, M. P. R. Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, São Paulo, v. 13, n. 1, 2009.

SOUZA, M. P. R. Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-49, mar. 2010.

UNICEF. *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil*. 2017. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/481/file/Cenario_da_exclusao_escolar_no_Brasil.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

URT, S. C.; MORETTINI, M. T. O professor como sujeito da aprendizagem e as implicações da escola de Vigotski. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 443-66, dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5276/4321>. Acesso em: 14 mar. 2018.

VYGOTSKY, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e44003001, 2018.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas III*. Madri: Visor, 2000. Trabalho original publicado em 1931.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas IV*. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. *In: VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Quanto vale a vida? Violência, necropolítica e produção de mortes desiguais no Brasil

Bruna Soares Bruno

Ariane Lima de Brito

Anita Guazzelli Bernardes

Há tantos quadros na parede
Há tantas formas de se ver o mesmo quadro
Há tanta gente pelas ruas
Há tantas ruas e nenhuma é igual a outra
Ninguém = ninguém
Me encanta que tanta gente sinta
(se é que sente) a mesma indiferença [...]
Me espanta que tanta gente minta
(descaradamente) a mesma mentira
São todos iguais
E tão desiguais
Uns mais iguais que os outros.

Engenheiros do Hawaii

1 INTRODUÇÃO - “ELES VIERAM PRA MATAR...”¹

Ao pensarmos no tema da desigualdade no Brasil, poderíamos dissertar sobre várias populações diferentes: mulheres, LGBTQ+, negros, pobres, imigrantes e tantas outras consideradas “vulneráveis”. Porém, diante dessa diversidade de populações, uma temática comum às desigualdades nos saltou aos olhos: a violência e suas vítimas. Não é incomum nos depararmos com lógicas dicotômicas e deterministas que contornam a problemática da violên-

¹ Trecho retirado das falas de moradores acerca da operação policial no morro do Fallet, no Rio de Janeiro, ocorrida em 8 de fevereiro de 2019, que resultou na morte de 15 jovens. Para mais falas da comunidade sobre a chacina, ver *Jornalistas Livres* (2019).

cia no Brasil, sendo operados regimes de verdade que sustentam práticas e intervenções às quais tomam as questões de violência a partir da existência do sujeito ‘criminoso’ e do sujeito ‘cidadão de bem’. Desse modo, sob a intenção de discutir os efeitos da violência questionamos: quem está sendo morto no Brasil? E que elementos e estratégias estão operando nos cenários mais violentos do país?

Diante desses questionamentos acerca da violência e situando nosso lugar de fala como profissionais da Psicologia, recorreremos à Dimenstein (2013) para justificar a necessidade de promover espaços para produção de conhecimento heterogêneo e transdisciplinar que problematize o que a Psicologia tem produzido na vida de diferentes populações.

Assim, discutir a problemática da violência e dos efeitos de discursos dicotômicos e hegemônicos que sustentam práticas de invisibilidade e extermínio de vidas é importante para a Psicologia no sentido de colocar em questão os jogos de saber e poder que operam na produção de subjetividades e que muitas vezes envolvem os saberes psi no engendramento de estratégias de ordenamento social (BICALHO; KASTRUP; REISHOFFER, 2012).

Bicalho, Kastrup e Reishoffer (2012) ao articularem discussões a respeito da Psicologia e Segurança Pública alertam os saberes psicológicos sobre possíveis armadilhas de legitimar práticas de segregação e dominação voltadas àqueles sujeitos que são enquadrados como ‘desviantes e inadequados’, num movimento de individualizar questões sociais, implicando na construção da ideia de uma vida psíquica separada das práticas econômicas, sociais, históricas e culturais.

Os questionamentos para esse texto surgiram diante do seguinte cenário: discussão da obra *Necropolítica* de Achille Mbembe (2016) em que o autor coloca em questão como estão sendo operacionalizadas políticas de produção de morte em massa nas sociedades contemporâneas. No mesmo período aconteciam operações da polícia militar no morro Fallet no Rio de Janeiro, os telejornais e webjornais aos poucos divulgavam detalhes dos efeitos da intervenção policial na comunidade.

A ação policial começou após confrontos entre facções de três comunidades. De início as notícias informavam uma operação militar no morro do Rio de Janeiro onde criminosos detinham inú-

meros fuzis e armas de alto calibre. Até aqui, nada muito diferente do que se vê diariamente nos noticiários: operações policiais em comunidades da periferia.

As seguintes reportagens já mencionavam que alguns ‘criminosos’ tinham sido mortos em meio ao confronto com a polícia. Falava-se que os policiais teriam sido recebidos a tiros no morro e por esse motivo começou um confronto, o que desencadeou a morte de alguns ‘criminosos’. Não havia informações de agentes policiais feridos ou mortos².

Até que o grito estridente de uma mãe irrompe todas as cenas criadas nas narrativas da polícia militar e revela que seu filho assim como outros jovens foram executados quando já se encontravam rendidos dentro de uma casa no morro do Fallet. A mãe conta, ainda, que seu filho foi executado na sua frente e do filho mais novo que ainda ouviu de um policial a seguinte provocação: “bem feito, era bandido”.

As cenas eram confusas, enquanto a polícia continuava narmando um confronto que se iniciara como tentativa de responder a ataques de criminosos, a mãe de um dos jovens mortos delatava que seu filho havia sido executado enquanto estava rendido e implorava pela vida.

Parecia uma cena de guerra, havia sangue esparramado por toda parte, pessoas chorando e gritando, marcas de tiro nas paredes, chinelos e sapatos espalhados pelo chão e cobertos de sangue. Em meio à comunidade subia uma nuvem de revolta, indignação e tristeza. Diante da confusão cinzenta e vermelha que tomava conta do local onde os jovens tiveram suas vidas suprimidas, os corpos foram arrastados até o hospital. Segundo a secretaria de saúde, foram recebidos 16 jovens na unidade de saúde, dos quais 13 chegaram sem vida ao local.

Passada a cena do crime, se juntavam aos moradores das favelas algumas pessoas importantes, a chamavam de estudiosos, e eles traziam cartazes e faixas que diziam: “a retirada dos corpos

² Uma semana após o ocorrido, o Governador do Rio de Janeiro Wilson Witzel publica um vídeo na internet ao lado do Secretário da Polícia Militar, o Coronel Rogério Figueiredo, em que afirma: “O que aconteceu no Morro do Fallet-Fogueteiro foi uma ação legítima da Polícia Militar. A polícia agiu para proteger o cidadão de bem.” (JORNALISTAS LIVRES, 2019).

da cena do crime dificulta a perícia”, “surgem novos modos de legitimar execuções sumárias por parte da polícia”. Em consenso, a comunidade e familiares dos jovens executados traziam a seguinte faixa: “eles vieram para matar, não era caso de execução, era pra prender”.

Outro dia, nos deparamos com o texto de um escritor e jornalista brasileiro, o qual era intitulado como “O Preço de Minha Vida”. Em meio a todas essas cenas de extermínio de vidas que estavam sendo acompanhadas por nós recentemente, é claro que nos interessamos pelo que ali estava escrito, contudo, para nossa surpresa, as mortes das vidas as quais se referia o escritor brasileiro não eram as mesmas pelas quais nós lamentávamos.

O texto revela indignação ao modo como algumas vidas são encerradas, dizendo que muitas vezes nossas vidas e de pessoas que amamos são expostas a situações onde a vida é subjugada ao valor de objetos como bolsas, tênis e celulares. O escritor desconcertado questiona a ausência de uma certa ética daqueles que cometem roubos e furtos. Dizem que eles não têm mais medo de matar e que sofrem da ausência de consciência, culpa, receio, vergonha e pudor.

É certo que o texto lamenta a morte de algumas vidas que são suprimidas de modo abrupto e repentino. No entanto, também é certo que as vidas que estão sendo lamentadas pelo escritor não se tratam das mesmas vidas que estão sendo exterminadas nas periferias brasileiras.

E dessa forma, chegamos no questionamento: quem está sendo morto no Brasil? E que elementos e estratégias estão operando nos cenários mais violentos do país? De modo que a morte de algumas populações alcança visibilidade enquanto outras são somadas às estatísticas de violência letal, os seus rostos não são conhecidos e suas vidas invisíveis se juntam ao território das mortes invisíveis, daquelas que ninguém se recorda, ninguém se importa e ninguém lamenta.

Diante da pergunta “quem está morrendo no Brasil?” fomos, então, consultar o Atlas da Violência (CERQUEIRA *et al.*, 2018) edição mais recente. Em contato com este documento, verificamos quais as populações que mais sofrem efeitos da violência letal e quais são as regiões e territórios mais atingidos por essa problemática social. Os estados do Norte e Nordeste foram apontados com

maiores índices de taxas de homicídios, que mais sofreram com o processo de faccionalização pelo país, bem como lideram o topo do ranking de estados mais violentos.

A partir de então, começamos a pesquisar a situação das regiões Norte e Nordeste, especialmente no que diz respeito à expansão das facções para esses territórios e as taxas de mortalidade. O que fez com que tropeçássemos em diversas matérias publicadas em webjornais que expunham rebeliões nos presídios do Ceará, Rio Grande do Norte e Amazonas durante os anos de 2016, 2017 e 2019.

2 “SÃO TODOS IGUAIS E TÃO DESIGUAIS...”³

Muitos fatores impulsionam a violência letal no Brasil, especialmente questões como desigualdade socioeconômica, atuação de mercados ilícitos e facções criminosas, grande número de armas de fogo distribuídas pelo país e dificuldades do sistema de segurança pública. As regiões norte e nordeste são as que mais têm sentido os efeitos de fatores como estes (CERQUEIRA *et al.*, 2018).

De acordo com o Atlas da Violência 2018, produzido pela Ipea e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), existem certas diferenças na situação dos estados brasileiros no que diz respeito ao crescimento do número de homicídios na última década. O relatório mostra que os estados do Norte e Nordeste estão entre aqueles que apresentam maiores taxas de homicídios por 100 mil habitantes: Sergipe, Alagoas, Rio Grande do Norte, Pará, Amapá, Pernambuco e Bahia.

Ocorre que, em edição especial, o FBSP (2018b) apresenta relatório sobre a situação de facções no Brasil. O documento aponta que se deu um movimento de faccionalização do país a partir de 2005, onde grupos de facções se expandiram para outras regiões, além de São Paulo e Rio de Janeiro que já configuravam territórios habituais.

Segundo o relatório do FBSP (2018b), os estados que mais sofreram com os efeitos da expansão das facções pelo país foram os estados do Norte e Nordeste (Amazonas, Roraima, Acre, Pará, Rio Grande do Norte, Ceará, Sergipe e Paraíba). Essas regiões apre-

³ Trecho da música “Ninguém = Ninguém”, da banda Engenheiros do Hawaii (1992).

sentaram maiores taxas de homicídios, além de ter que enfrentar cenários de instabilidade dentro e fora dos presídios, em virtude das alianças e rivalidades violentas que se estabeleceram com a chegada das facções.

O Atlas de Violência 2018 (CERQUEIRA *et al.*, 2018) expõe que existem relações de proximidade entre as taxas de homicídios e a mortalidade da juventude masculina (15 a 29 anos), em 2016, por exemplo, o homicídio foi constatado como causa da mortalidade de jovens homens em cerca de 50,3% (a partir do número total de óbitos). O documento aponta ainda que o referido problema se configura em maior gravidade nas regiões Norte e Nordeste.

No que diz respeito à mortalidade de pessoas negras o Atlas da Violência 2018 aponta que a diferença entre as taxas de homicídio entre negros e não negros denunciam o nível da desigualdade brasileira, e o quanto a população negra está sendo exposta à violência letal (CERQUEIRA *et al.*, 2018).

De acordo com o documento, no intervalo de 2006 a 2016, a taxa de homicídios de pessoas negras cresceu cerca de 23,1%, enquanto entre pessoas não negras a taxa reduziu 6,8%. Se faz importante destacar que a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% maior quando comparada a taxa de mulheres não negras (CERQUEIRA *et al.*, 2018).

Vale ressaltar que os estados do Rio Grande do Norte (RN), Acre (AC) e Ceará (CE) ocupam o primeiro, o segundo e o terceiro lugar no ranking de estados mais violentos do país, respectivamente. E como foi mencionado anteriormente estão ainda entre os estados que mais sofreram com os efeitos de faccionalização no Brasil. Portanto, mais uma vez os dados reafirmam certa heterogeneidade da problemática da violência, marcando que as regiões do Norte e Nordeste tem se constituído como territórios mais violentos quando comparados a outros estados.

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2018a) aponta um total de 63.895 mortes violentas intencionais no ano de 2017 no Brasil, o que equivale a um aumento de 2,7% em relação ao ano anterior. Entre os estados com maior taxa de mortes violentas intencionais por 100 mil habitantes em 2017, encontram-se o RN, com 68,0, o AC com 63,9 e o CE com 59,1; a taxa média do país é de 30,8 por 100 mil habitantes.

No estado do Acre, as taxas de mortes por homicídio a cada 100 mil habitantes é de 28,8 entre pessoas não negras e 46,9 entre pessoas negras. E, de acordo com o Relatório do Fórum Brasileiro de Segurança Pública no ano de 2017 houve redução de 4,9% de mortes de policiais e um crescimento de 21% de pessoas mortas em intervenções policiais (FBSP, 2018a).

No estado do Rio Grande do Norte, a taxa de homicídios por 100 mil habitantes é de 16 em pessoas não negras e 70,5 em pessoas negras. Ademais quando comparadas à vitimização de policiais e a letalidade das polícias deparamo-nos com o número de 18 policiais mortos em 2017 em contrapartida de 139 pessoas mortas por intervenções policiais (FBSP, 2018a).

Para o estado do Ceará, os dados apontam que a cada 100 mil habitantes vítimas de homicídios, 8,3 são pessoas não negras e 38,9 são pessoas negras. Ao passo que a vitimização policial foi de 25 policiais mortos em 2017 comparado a 161 pessoas mortas por intervenções policiais no mesmo ano.

À medida que tivemos contato com as estatísticas do Atlas da Violência 2018 (CERQUEIRA *et al.*, 2018) deparamo-nos com algumas questões mais agravantes nas regiões do Norte e Nordeste, conforme mencionadas acima. Desse modo, destacamos os estados do Acre, Ceará e Rio Grande do Norte por se tratar de unidades federativas dessas regiões e também por ocuparem os primeiros lugares do ranking dos estados mais violentos do país.

Dessa forma, os dados estatísticos demonstram a correlação de arranjos entre diferentes elementos que se configuram em alguns territórios e cujos efeitos recaem mais sobre determinadas populações em detrimento de outras. Ao trazer a correlação desses fatores não estamos querendo afirmar que as facções são responsáveis pelo aumento de taxas de homicídios e violência nessas regiões. Tampouco, atribuir relações diretas de causa e efeito entre esses elementos.

Queremos problematizar como uma série de elementos e estratégias heterogêneas estão operando em alguns territórios, bem como discutir como é que as facções e instituições estatais e não estatais estão envolvidas na operacionalização de máquinas de guerra cujas estratégias de produção de morte recaem sobre determinadas populações.

3 “SE É MARGINAL QUE ESTÁ MORRENDO, TEM QUE LIBERAR MAIS ARMAS AINDA”⁴

A problemática de altas taxas de homicídios, processo de faccionalização em diversas regiões e altos índices de mortalidades de populações jovem e negra nos remete ao questionamento que Mbembe (2016) apresenta em seu texto *Necropolítica*, onde discute a produção de morte existente nas sociedades contemporâneas. Inspirado na noção de biopoder de Michel Foucault, Mbembe (2016) questiona “Essa noção de biopoder é suficiente para contabilizar as formas contemporâneas em que o político, por meio da guerra, da resistência ou da luta contra o terror, faz do assassinato do inimigo seu objetivo primeiro e absoluto?” (MBEMBE, 2016, p. 123).

Quando Foucault (1999) faz menção a noção de biopoder está se referindo ao poder que incide sobre a vida dos sujeitos, de modo que processos que são próprios da vida biológica são inscritos nos mecanismos de poder. Na biopolítica, estratégia por meio da qual o biopoder atinge a vida da população, a vida passa a ser gerida em todos os seus âmbitos, fomentada, garantida, sustentada, reforçada e vigiada, o governo das vidas então terá como função “fazer viver a população”. A vida tem sua inscrição nos mecanismos de poder que acontece em uma lógica de certa positividade, do poder que a atravessa e produz algum tipo de investimento (FOUCAULT, 2008).

Enquanto a biopolítica se ocupa de como gerir a vida da população da melhor maneira possível, de operacionalizar diferentes modos de governo para a vida, a necropolítica se ocupa de um conjunto heterogêneo de dispositivos que engendram variadas formas de produzir e gerir a morte de populações. Vale ressaltar que ao trazer ambos os conceitos precisamos lembrar que se tratam de problematizações marcadas pelo tempo e espaço, pois apesar de Mbembe (2016) afirmar que suas discussões acerca da necropolí-

⁴ Em discussão sobre decreto que aumenta acesso ao porte de armas no país, o entrevistador Danilo Gentili questiona o Presidente da República do Brasil, Jair Bolsonaro, se poderia haver a possibilidade de revogação do decreto em caso de aumento de mortes por arma de fogo no país, em resposta disse o presidente: “Vou querer saber se são pessoas de bem que estão morrendo ou bandidos. Se é marginal, tem que liberar mais armas ainda” (ENTREVISTA, 2019).

tica são passíveis de transposição a diferentes realidades contemporâneas, o conceito apresentado pelo autor demonstra alguns atravessamentos específicos com relação a política de morte nas sociedades contemporâneas.

A discussão da necropolítica consiste em uma crítica ao colonialismo, entendendo que a raça é elemento imprescindível para compreender a produção de morte em série de algumas populações. Enquanto Foucault faz menção a questões de raça quando se ocupa de estudar o racismo de Estado, o qual circunscreve práticas de produção de morte, contudo, ainda a partir de implicações com a vida, a vida continua em questão: algumas populações são mortas para que outras sobrevivam. Ademais as discussões de Foucault acerca do racismo de Estado se dão a partir de questões voltadas ao continente europeu, portanto, outros problemas, campo de práticas e contextos.

A política de morte apresentada por Mbembe (2016), a qual por meio da guerra e seus mecanismos têm como objetivo primeiro a morte do inimigo, demonstra que os processos de racionalização estão intimamente situados na produção de categorias de vida a serem exterminadas. O autor menciona que a raça sempre estivera em meio à constituição do pensamento moderno e as práticas da política ocidental, especialmente nos movimentos de desumanizar e subjugar determinadas populações.

Contudo, apesar das diferenciações entre as concepções de Necropolítica e Biopolítica, as trouxemos para nossas discussões em virtude de que ambas tratam de estratégias que incidem sobre a população, e demonstram sobreposição e atravessamentos no que diz respeito ao modo como se instalam no campo social.

A estatística é um saber e ferramenta indispensável para as estratégias biopolíticas, pois desse modo é possível ter acesso e proximidade com os elementos heterogêneos que atravessam a população, aqui temos então, uma ferramenta biopolítica, o Atlas da Violência (CERQUEIRA *et al.*, 2018), permite saber quais populações morrem mais, em que regiões do país isso acontece com maior incidência, que estados mais sofrem com os efeitos do processo de faccionalização.

Se pensarmos em sua função de produzir conhecimento sobre a população a respeito de um determinado elemento, no caso a

violência, o Atlas da Violência (CERQUEIRA *et al.*, 2018) atende sua proposta. Mas o que nos interroga é: a produção dessas informações tem contribuído na organização de arranjos de gestão de vidas ou de mortes?

Entendendo o Atlas da Violência (CERQUEIRA *et al.*, 2018) como um tipo de ferramenta biopolítica, a qual trabalha com processo muito específico da vida que é a morte: as taxas de mortalidade da população atravessadas pelo fenômeno da violência.

A biopolítica opera na lógica de limites aceitáveis, diferenciando do poder disciplinar cuja operacionalização se dá entre o que é permitido e o que é proibido, portanto, na lógica da biopolítica, um certo número de mortes da população é previsto, se encontra de acordo com a normalidade, limiar dos limites aceitáveis. E o documento com o qual estamos trabalhando mostra que as taxas e índices de mortalidade têm aumentado significativamente com o passar dos anos, ou seja, todo ano se tem acesso à informação sobre o número de mortes de determinadas populações e no ano seguinte as taxas se mostram mais elevadas e mais alarmantes. Em 2000, o número de homicídios por ano ocupava a casa de 30 mil, em 2016 esse número atingiu 65 mil por ano.

O que nos remete a questionar o que faz com que uma ferramenta biopolítica opere na ordem do necropoder? Existe 'alargamento' dos limites aceitáveis para mortalidade de algumas populações? Que normalidade está sendo operada no que diz respeito a algumas mortes, especialmente, quando se trata de mortes por violência?

O documento aponta o elevado índice de mortes provocadas por intervenções policiais e ainda assim as estratégias e treinamentos das instituições policiais brasileiras se pautam em estratégias de extermínio de vidas, de guerra, minimizando o potencial de se utilizar estratégias de inteligência como observa o próprio Atlas da Violência (CERQUEIRA *et al.*, 2018).

Em janeiro de 2019, o atual presidente assinou decreto que facilita a posse de armas de fogo: será permitido aos cidadãos de área urbana e rural manter arma de fogo em casa, para isso alguns critérios devem ser atendidos. Outra alteração consiste na extensão da validade do registro da arma, de cinco anos passará para dez. Em meio aos critérios exigidos para conseguir a posse de

arma, está a necessidade de o cidadão residir em unidades federativas com índices anuais superiores a 10 homicídios a cada 100 mil habitantes.

A assinatura do decreto denuncia algumas problemáticas: primeiro, o Atlas da Violência 2018 (CERQUEIRA *et al.*, 2018) demonstra relação do estatuto do desarmamento em 2003 com redução do nível de homicídios. Segundo, o mesmo documento explicita a expansão do número de mortes causadas por armas de fogo e terceiro, o decreto se justifica em um dado do Atlas 2018 (todo estado que apresentar taxa maior que 10 homicídios a cada 100 mil habitantes poderá solicitar a posse de arma), a taxa de homicídios a cada 100 mil habitantes no Brasil é de 30,3, ou seja, o critério exigido permite que todos os estados sejam contemplados com o 'direito' de solicitar a posse de arma. Então, o documento que esquadrinha o número de mortes por violência está sendo utilizado para garantir 'direito' de posse de arma?

Outra questão é que o critério faz exigência das taxas de violência por unidades federativas e não por municípios, desconsiderando a heterogeneidade existente entre as cidades dentro de um estado. Percebe-se que o decreto, dentre outros objetivos, intenciona produzir aumento abrangente do armamento. Vale ressaltar que ao apresentarmos tal afirmativa estamos considerando que o decreto irá atingir algumas parcelas específicas da população e que não por coincidência, essas populações não estão entre aquelas cujas mortes estão atravessadas pela violência: a população que requer a posse de arma não é a mesma que está morrendo vítima da violência letal no Brasil.

O exercício do biopoder e necropoder no campo social, especialmente no que se refere à captura de algumas populações nos remete a controvérsia de ferramentas que são produzidas para investir na vida, também estão sendo operadas na produção de mortes.

Mbembe (2016) comenta sobre a criação de espaços em que o direito de matar é legitimado, armas de fogo são dispostas com o intuito de maximizar a destruição de pessoas e onde algumas populações vivem sob condições de mortos-vivos, são os chamados mundos de morte.

4 E A GUERRA ACABOU?

Mbembe (2016) entende que a política nas sociedades contemporâneas tem sido marcada por uma constante lógica de produção de morte, a qual se institui em meio a aproximações com formas de guerra, como também recorrem a algumas estratégias e táticas como a construção da figura de um inimigo ficcional.

Por meio da construção do discurso do inimigo o Estado justifica e intensifica políticas mais repressoras e o estabelecimento de uma guerra contra o crime organizado. Mbembe (2016) explica que o estabelecimento de uma guerra permite que seja exercida a soberania, portanto, o direito de matar, cuja base normativa se funda no estado de exceção e na relação de inimizade.

Não é incomum que após o enquadramento de eventos considerados como atos de terrorismo ou ameaças à população se estabeleçam o exercício de intervenções militares que na maioria das vezes resultam em extermínio de vidas.

Em janeiro de 2019, pôde-se observar essa instabilidade por meio dos ataques ocorridos no Ceará: após a nomeação do novo secretário de Administração Penitenciária do estado, Luís Mauro Albuquerque, que no seu discurso de posse afirmou que não reconheceria a atuação de facções criminosas dentro dos presídios e que acabaria com a ação de separação destes grupos dentro do sistema penitenciário do estado, instalou-se uma onda de terror e um clima de guerra entre as facções e o governo do estado (VILELA, 2019).

Esses ataques no Ceará remetem ao ano de 2017 quando, em outro estado do nordeste - o Rio Grande do Norte (RN), o mesmo Luís Mauro Albuquerque ganhou notoriedade por conter a rebelião no presídio de Alcaçuz, a qual durou 13 dias e teve 26 mortos. Por esse motivo, o secretário da Segurança Pública no Ceará afirmou que a “criminalidade já conhecia o trabalho do novo gestor da pasta” e a indicação dele causou essa reação nos “criminosos” (G1 CE, 2019).

Os eventos citados se interligam não somente pela presença do secretário, mas principalmente pela atuação das facções e da guerra que ali se estabelece com o Estado. No Ceará foram cerca de 180 ataques implementados pelas facções contra órgãos públicos, transporte público, estabelecimentos comerciais, torres de

energia e telefonia, pontes e viadutos; já no estado potiguar, ficou a marca da maior rebelião e massacre da história do RN. Por parte do Estado, a reação é de maior repressão, vistorias e recolhimento de celulares nas unidades prisionais, aumento do policiamento, a atuação da Força Nacional, do exército e da Força de Intervenção Integrada (VILELA, 2019; G1 CE, 2019).

Em consonância com esse clima de instabilidade e guerra, outro episódio que ganhou repercussão nacional aconteceu no estado do Acre em 2016, quando uma rebelião no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde, na capital Rio Branco, eclode na morte de quatro presos e 19 feridos. Na noite da rebelião, foram registradas mais de 10 mortes que, segundo informações do subcomandante da Polícia Militar, teriam ligações com facções criminosas: “É uma guerra interna entre eles, mas que infelizmente afeta a população também.”, afirma o coronel da PM na ocasião (MUNIZ, 2016, s/p).

Em 2017, ainda acompanhamos o massacre no Complexo Anísio Jobim (Compaj) em Manaus, quando a facção Família do Norte (FDN) matou e mutilou 56 presos, e as 33 execuções na Penitenciária Agrícola de Monte Cristo, em Boa Vista. Em sua maioria com toques de requinte de crueldade, como cita o diretor-presidente do FBSP, Renato Sérgio de Lima:

Vivemos uma guerra aberta entre as organizações criminosas em busca de territórios e dinheiro. Isso agravou a situação (de homicídios), como no Acre e no Rio Grande do Norte. Essa nova dinâmica do crime chega com uma camada de crueldade, com casos recorrentes de decapitação das vítimas, por exemplo (CARVALHO, 2018, s/p).

A atuação violenta das facções na disputa por mercado de drogas e no sistema carcerário brasileiro é apontada como uma das causas do aumento em 2,9% da taxa de mortes violentas intencionais no país em 2017 (FBSP, 2018b).

Nas falas de autoridades estatais, mencionadas anteriormente, em diversos momentos, se faz menção a ideia de guerra: “guerra entre facções”, “guerra interna”, “contexto de guerras”. Quando se fala em guerra, logo pensamos em conflitos, mortes, instabilidades e disputas. Diante de um cenário em que o Estado investe em

treinamentos de militarização da polícia, que aciona o Exército e a Força Nacional para atuarem em territórios tomados pela violência, que tem suas prisões superlotadas e que apresenta altas taxas de letalidade policial, em meio a todos esses elementos que compõem as maquinarias do Estado de lidar com as questões de Segurança Pública e violência, faz sentido afirmar que todos os massacres que ocorreram nos presídios, em especial, os do Norte e Nordeste, consistem apenas em guerras internas entre facções?

Quando Mbembe (2016) propõe a discussão da Necropolítica, o autor discute que nas sociedades contemporâneas não se estabelecem guerras por disputas territoriais entre Estados e com exércitos regulares, cujo direito de matar se pautava em exterminar inimigos externos. O autor destaca que é como se nas sociedades contemporâneas houvesse atualização dos meios de se produzir guerras. A guerra se estabelece em um espaço onde inimigo externo e interno se confundem. O objetivo primeiro é o extermínio do inimigo, 'inimigo ficcional', o qual é produzido pela relação de inimizade, se constituindo como efeito e condição de exercício do necropoder, assim como a exceção e a emergência.

Segundo Mbembe (2016), as guerras contemporâneas se utilizam de estratégias de guerras nômades, desse modo tem como característica a relação móvel com o espaço, se deslocam com facilidade, o objetivo primeiro consiste em forçar o inimigo a submeter-se, independente das repercussões e danos. Ou seja, o autor está discutindo como nas sociedades contemporâneas se estabelecem cenários de guerra, onde então é instalado o direito de matar.

Como acontece em territórios tomados pelas facções, onde são comuns conflitos entre facções rivais, entre facção e polícia, portanto, confrontos armados que estabelecem disputas e não disputas entre Estados. É isso que Mbembe (2016) está querendo nos fazer interrogar, sobre guerras que se estabelecem diariamente no cotidiano de algumas comunidades e populações.

O que nos chama atenção também diante dos conflitos entre facções, instituições prisionais e Segurança Pública é que se trata de uma relação que se dá por meio de maquinarias de guerra, ou seja, organizações polimorfas e difusas, cuja relação com o espaço é móvel, se constituem a partir de pluralidade de funções, operando mediante capturas e depredações, além de apresentarem

características de organização política e mercantil. Portanto, aparatos que se montam e desmontam constantemente entre diversos territórios, engendrando produções de morte em massa, ao passo que operam práticas que também são produtoras de lucro, como o tráfico de drogas. A relação do Estado com esses aparatos pode se dar de algumas formas, o próprio Estado pode se transformar em uma máquina de guerra, pode se apropriar de uma ou pode auxiliar na criação de uma maquinaria (MBEMBE, 2016).

Em uma das rebeliões nos presídios ocorreram mutilações de corpos e exposição dos fragmentos nos pátios da instituição, o que nos remete a cenas que superam imagens de violência e se aproximam de imagens e experiências de terror e pânico. Não é incomum também ouvirmos histórias relatadas, ou melhor, delatadas por moradores de comunidades das periferias em que policiais usam de práticas de tortura e humilhação durante operações. Inclusive o que aconteceu no morro do Fallet, em que a mãe conta que o filho foi executado com tiros à queima-roupa na sua frente e de seu filho mais novo e, além de tudo, ouviram do policial que tal ação era merecida porque o filho era bandido.

As situações mencionadas elucidam como o terror está presente entre os elementos que compõem as maquinarias de guerra, de modo que o que está em questão também não é somente encerrar a vida, mas também promover 'terror' a partir da produção de mortes.

Nos parece que o terror detém a função de fazer com que certas 'leis' e/ou regras sejam obedecidas nas comunidades. Os moradores, quando habitam um território comandado por facção, sabem que tem coisas que eles podem fazer e outras não, sabem o que pode ser dito e o que não deve ser dito, e o terror nesse sentido contribui para manutenção de certa ordem imposta pelas organizações criminosas, o medo do que pode acontecer caso descumpram as regras assombra os moradores. Não é incomum vermos familiares ou até mesmo vítimas de tiroteios nas favelas que ao expor o que viram e vivenciaram, preferem não se identificarem ou mesmo se recusam a dizer.

Contudo, não são somente as organizações criminosas que impõem terror, a relação facções-polícia, comunidade-polícia também é atravessada pelos efeitos da produção de terror. Quando

policiais são mortos nas comunidades, os moradores sabem que a retaliação chegará até eles.

5 O PREÇO DE MINHA VIDA

“Eu valho menos que o celular. Meus filhos valem menos que os seus tênis. Minha esposa vale menos que a sua bolsa. Podemos morrer no país a qualquer momento por aquilo que carregamos”. Com essas afirmações, Carpinejar (2018, s/p), poeta e escritor brasileiro inicia um de seus textos em que trata sobre o valor da sua vida, em crítica aparente aos homicídios que ocorrem em situações de roubo a objetos pessoais.

Ao comparar a vida dos sujeitos com objetos materiais, o escritor nos provocou a pensar na sociedade como uma prateleira de vidas, em que cada sujeito pode ser entendido como um objeto exposto à venda que traz um marcador de subjetividade que agrega valor a cada membro da família tida como tradicional no ocidente: o homem, pai, provedor, associa-se ao celular; a mulher, mãe, esposa, representada pela bolsa; e os filhos equiparados aos seus tênis. O que pensamos é: quais sujeitos vivos não estão nessa prateleira?

Pensando nessas vidas sem valor, que estão fora da prateleira, um ponto que nos chama atenção no texto do escritor é a forma como ele apresenta o ladrão: “Não há mais medo de matar. Não há mais consciência pesada, culpa, receio, vergonha, pudor. São estados emocionais inexistentes nos ladrões. Os ladrões são assassinos.” (CARPINEJAR, 2018, s/p).

Butler (2018) em seu livro “Quadros de Guerra” aponta para os enquadramentos que postulam quais vidas podem ser reconhecidas como vidas e quais vidas são passíveis de luto. Estes enquadramentos, por meio da operação das normas que estabelecem grades de inteligibilidade, definem as condições de reconhecimento de vidas ou de vivos. Há sujeitos “reconhecíveis” e outros identificados com o não-humano.

Para a autora citada, não há vida nem morte sem relação com determinado enquadramento. O texto de Carpinejar (2018) ilustra bem o que pretendemos articular quando falamos de desigualdades, violência e enquadramentos: associar a imagem dos ladrões à inexistência de sentimentos genuinamente humanos opera na de-

sumanização, na produção da face do inimigo, do perigoso, daquele que, não reconhecido como humano, deve ser combatido.

O escritor continua sua redação agora estabelecendo o outro lado, pela dicotomia, o reconhecimento das vidas que são passíveis de luto: “Famílias são destruídas por bobagem. Pais assassinados, filhos assassinados, amigos assassinados brutalmente em nome de uma ninharia” (CARPINEJAR 2018). O valor dessas vidas é tomado de forma diferente, não se equiparam a ninharias, são vidas dos iguais, daqueles que não merecem morrer.

Quando voltamos ao Atlas da Violência (CERQUEIRA *et al.*, 2018) e às taxas de mortes violentas intencionais apontadas inicialmente, queremos demarcar que existe um enquadramento seletivo e diferenciado da violência. Há uma política de produção de mortes para algumas populações que são invisibilizadas (o risco de um jovem negro ser vítima de homicídio no Brasil é 2,7 vezes maior que o de um jovem branco) e a emergência de uma violência justificada por meio de uma guerra contra essas pessoas (76,2% das vítimas de atuação da polícia são negras), um extermínio necessário à sobrevivência daqueles que são considerados vidas.

Além dos homicídios, essas populações também estão vulneráveis a outros tipos de mortes, mortes simbólicas. Ao tratar da vida dos escravos na fazenda, Mbembe (2016, p. 131) apresenta o escravo como uma sombra personificada sob a condição de uma tríplice perda: “perda de um lar, perda de direitos sobre seu corpo e perda de *status* político”, essas perdas constituem-se como uma morte social, uma expulsão da humanidade que se pauta na violência como elemento de dominação absoluta. Para ele, a vida de um escravo “é uma forma de morte em vida” (MBEMBE, 2016, p. 132).

Extrapolando o exposto pelo autor citado, não nos escapa pensar na vida do encarcerado no nosso sistema prisional. Juliana Borges (POLÍTICAS, 2018), em seus estudos sobre encarceramento em massa e produção de mortes, é categórica ao afirmar que “as vidas que a gente não consegue exterminar, a gente vai aprisionar”. Assim, coloca as prisões no Brasil como zonas em que se dá o apagamento de existências, espaços que intensificam a precarização das vidas.

Em consonância com a afirmação da autora, o Anuário de Segurança Pública (FBSP, 2018a) refere que havia um número de

729.551 pessoas encarceradas no Brasil em 2016, quando nosso sistema prisional possui um total de somente 368.049 vagas, o que aponta para um número de duas pessoas presas para cada vaga na prisão.

Nesse sentido, retomamos os dados acerca do estado que ocupa o ranking de maior taxa de mortes violentas no país, o RN, o qual também declarou estado de calamidade do sistema prisional desde o ano de 2015, renovando o decreto a cada 180 dias e mantendo-o em funcionamento sob um regime de exceção permanente.

O estado de calamidade corresponde a uma situação anormal, em consequência de algum tipo de desastre, que compromete a capacidade de ação do poder municipal e/ou estadual, estabelecendo uma condição de necessidade do apoio da União. Com relação ao sistema prisional do RN, o decreto iniciou-se após rebeliões em cinco unidades prisionais conduzidas por detentos na capital do estado, Natal, além de atentados a ônibus na região metropolitana, no ano de 2015 (TRIBUNA DO NORTE, 2019).

Não obstante, em meio a esse estado de calamidade pública, ocorre a maior das rebeliões do estado: o “massacre de Alcaçuz” que, conforme relatado anteriormente resultou na morte de 26 presos e em mais de uma semana de intensos conflitos entre facções criminosas. Com capacidade para 620 internos, Alcaçuz tinha 1.200 presos no dia do ocorrido, distribuídos em 05 pavilhões.

Em decorrência do massacre, a unidade passou por reformas que melhoraram algumas condições estruturais para os detentos, porém, após 01 ano do acontecimento, o jornal G1 (ZAULI; CARVALHO, 2017) publica que a superlotação não diminuiu e que, não obstante, agora são 2.100 presos distribuídos em três pavilhões.

Nesse mesmo texto noticiário, Juliana Melo (*apud* ZAULI; CARVALHO, 2017, s/p), doutora em antropologia e dedicada a estudos sobre o sistema prisional, compara a situação em Alcaçuz com um barril de pólvora prestes a explodir: “Ali é um barril de pólvora prestes a estourar novamente. Humanamente, é impossível viver ali naquele contexto de superlotação, de insultos morais que os presos estão sendo vítimas”.

A estudiosa denuncia, ainda, casos de torturas com choques elétricos, espancamentos nas mãos e agressões verbais aos presos

e seus familiares, além da total falta de apoio do Estado às famílias que perderam seus entes durante o massacre e enterraram corpos sem cabeças, corpos em pedaços, corpos carbonizados: “É como se tivéssemos uma Justiça que não funciona, e isso abre margem para mais violência” (MELO *apud* ZAULI; CARVALHO, 2017, s/p).

Acerca desse ponto, repensemos no escravo apresentado por Mbembe (2016, p.131), o qual seria mantido vivo, mas em “estado de injúria”, com a violência e a morte sendo parte da sua constituição subjetiva, em um “mundo espectral de horrores, crueldade e profanidade intensos”. Parece-nos que o preso também se constitui a partir dessa zona de violência e horrores no nosso sistema prisional, mantido em estado de suspensão de direitos, como uma forma de morte em vida.

Reforçamos, então, que o não investimento nessas vidas parece insuficiente para tratar-lhes e apresenta-se como algo mais evidente: um investimento em mortes, em políticas de extermínios. Os recursos financeiros angariados com a declaração de estado de calamidade no RN, também nos afetou, nesse sentido (TRIBUNA DO NORTE, 2019):

- 1) a saúde decretou calamidade em 2017, recebeu R\$ 515 milhões e gastou todo o dinheiro para pagamento de salários, cooperativas médicas, fornecedores, compra de equipamentos e reabertura de leitos de UTI;
- 2) a segurança decretou calamidade em 2018 e angariou R\$ 100 milhões dos cofres da união para pagamento de salários e compra de equipamentos (viaturas, coletes balísticos, armas), utilizando todo o recurso transferido;
- 3) em 2012, houve decreto de emergência para a seca e foram recebidos R\$ 60 milhões para aquisição de materiais e construções capazes de prover melhor captação de água e abastecimento do carro-pipa;
- 4) e, por fim, o decreto de calamidade do sistema penitenciário, em vigor desde 2015, que transferiu R\$ 62 milhões da União para investimento na construção de três pavilhões para a Penitenciária Agrícola Mário Negócio, construção e reforma de setores na Penitenciária de Alcaçuz, aquisição de armamento/munição e capacitação de 650 apenados, dos quais apenas foram utilizados R\$ 7,7 milhões.

Ao ler esses dados de investimento financeiro, refletimos acerca da operação do necropoder que se encontra investido pela capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer, operando em espaços que fatalmente são constituídos a partir do terror e da violência, da definição de quem é “descartável” e de quais vidas merecem investimento (MBEMBE, 2016).

Os presos passam, então, à condição de vivos e não de vidas que mereçam investimento e cuidado biopolítico. Essa afirmação é sustentada, ainda, pelo atravessamento de discursos e saberes difundidos na nossa sociedade que não só permitem, mas justificam as práticas de violência destinadas à essa população.

Trazemos, mais uma vez, a fala do poeta Carpinejar (2019, s/p):

Enquanto não existir um código penal severo, que não devolva à rua homicidas em menos de cinco anos, enquanto não forem construídos presídios, enquanto a impunidade reinar, não seremos nada. Coisa alguma.

O que parece solução para alguns, e não aparece no enquadramento do inimigo, é algo que queremos apresentar como um dos problemas do sistema de segurança do país: a alta taxa de encarceramento e a superlotação do nosso sistema prisional. As condições a que certos vivos estão expostos não é tomada como suficiente para o seu aniquilamento – o código penal deve ser mais severo, há uma política de investimento na necessidade de intensificação das diferentes formas de violência: dado que aponta para a produção de zonas demarcadas pelo livre direito ao assassinato - a prisão - fazendo referência à cidade do colonizado:

[...] um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí, se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. (FANON *apud* NOGUERA, 2018, p. 67).

O outro, o preso, o inimigo, aquele sem vida, passa a incomodar quando, nos enquadramentos das notícias dos jornais, vemos exposto o quadro de uma guerra reiterada contra as facções, quando eclodem as rebeliões e motins nas unidades prisionais que respingam no coti-

diano do “cidadão de bem” (como explicitado nos eventos ocorridos em Natal, em Fortaleza e em Rio Branco).

Castro-Gomez (2005) aborda que a produção do cidadão como “sujeito de direito” é possível dentro de um espaço de legalidade que atribui a cidadania a partir de um perfil de sujeito requerido pelo projeto da modernidade: “homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 89). Assim, os indivíduos que não se enquadram nesse perfil ficarão reclusos ao âmbito da ilegalidade.

Com isso, o autor mostra que a produção da vida qualificada e do “cidadão desejável” também se perpetua pelas diferenças produzidas e estimuladas no mundo moderno-colonial que atuam nessa perspectiva da “invenção do outro”.

Ao pesquisar sobre as rebeliões ocorridas no nosso sistema prisional, nos deparamos com notícias (ARAÚJO, 2019; BARBOSA, 2018; CARVALHO, 2018; G1 CE, 2019; TRIBUNA DO NORTE, 2019; VILELA, 2019; ZAULI; MUNIZ, 2016) que relatam as mortes e a destruição causada pelos presos como verdadeiros massacres. Em tratando-se de necropolítica, Mbembe (2016) descreve os massacres como situações em que corpos sem vida são rapidamente reduzidos à condição de esqueletos: “corporeidades vazias, sem sentido, formas estranhas mergulhadas em estupor cruel” (MBEMBE, 2016, p. 142). Porém, nos incomodou pensar: para além da violência já dada, o que essas rebeliões poderiam nos dizer?

Rebelião, do latim *rebellio-onis*, substantivo feminino que significa “resistência violenta contra os agentes da autoridade ou contra a ordem de coisas estabelecidas; insurreição, revolta; insubmissão”. *Motim*, do francês *mutin*, substantivo masculino que significa “tumulto popular; movimento de revolta contra a autoridade; grande ruído” (PRIBERAM INFORMÁTICA S.A, 2008-2013).

Utilizados em livros de História para referenciar revoltas populares brasileiras como a Cabanagem, a Guerra dos Farrapos, a Sabinada, o Motim dos Manetas, dentre outras, os verbetes *rebelião* e *motim* parecem ter ganhado nova roupagem nas principais notícias acerca da Segurança Pública no país. Sua principal ocorrência em pesquisas nos buscadores da internet remete a um outro contexto: o sistema carcerário e seus presos.

Além da violência e do terror que exalam, as rebeliões poderiam, também, nos dar uma pista para as condições dessa superpo-

pulação nas unidades prisionais, para as violações de direitos, para as prisões como esses espaços de morte e violência, em que o Estado se efetiva como principal agente violentador dessas vidas enquadradas como não passíveis de luto, como vidas precárias.

Segundo Butler (2015), a condição precária da vida caracteriza uma condição politicamente induzida em que populações estão mais expostas às violações, violências e à morte, como doenças, pobreza, fome, etc. Ela localiza, ainda, a maximização dessa precariedade pelo Estado, ao qual essas populações recorrem proteção, mas o qual é especificamente quem envia essa potencial violência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - “ELES VIERAM PRA MATAR... E NÓS NÃO NOS ESQUECEREMOS!”

O texto teve como proposta uma discussão acerca da problemática da violência no contexto brasileiro, tendo como questionamento quais são as populações que mais sofrem com os efeitos da violência letal. Deparamo-nos com dados estatísticos que indicam que algumas populações de determinados territórios estão morrendo vítimas de violência em maiores escalas quando comparadas a outras parcelas da população. Estamos falando da morte de pessoas negras, jovens, pobres, moradores de periferias, cujas mortes são, muitas vezes, invisibilizadas.

São populações que praticamente de modo incontestável são aproximadas a noções de periculosidade e criminalidade, têm suas vidas coladas à ideia de que ser pobre é ser perigoso, ser negro é ser criminoso, morar em periferia é sinônimo de sujeito perigoso, constituindo um movimento que não se trata mais somente de criminalizar a pobreza e algumas populações, trata-se de práticas voltadas ao extermínio dessas vidas. Sugerindo-nos que a modalidade de vida dá visibilidade ao sujeito que morre.

Diante disso, a proposta do texto também é não deixar que essas mortes sejam esquecidas, que apenas entrem para as estatísticas como um bando de vivos, é lembrar e afirmar constantemente que se trata de vidas exterminadas brutalmente e em grandes escalas, bem como incitar a Psicologia a promover discussões e práticas voltadas à afirmação da vida, produzindo zonas de reconhecimento e aparição para essas populações desiguais, além de denúncias a práticas de extermínio da vida e políticas de morte.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. Dois anos depois, as lições do massacre sangrento de Alcaçuz. *OP9*, [online], s.p., 14 jan. 2019. Disponível em: <https://www.op9.com.br/rn/noticias/dois-anos-depois-as-lico-es-do-mas-sacre-sangrento-de-alcacuz/>. Acesso em: 1º mar. 2019.

BARBOSA, A. Um ano após massacre, 16 presos de Alcaçuz continuam sumidos, ninguém foi punido e superlotação ainda preocupa. *G1 RN*, [online], s.p., 14 jan. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/um-ano-apos-massacre-16-presos-de-alcacuz-continuam-sumidos-ninguem-foi-punido-e-superlotacao-ainda-preocupa.ghtml>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BICALHO, P. P. G.; KASTRUP, V.; REISHOFFER, J. C. Psicologia e segurança pública: invenção de outras máquinas de guerra. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 56-65, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/07.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

BUTLER, J. Introdução: Vida precária, vida passível de luto. In: BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARPINEJAR, F. *O preço de minha vida*. [online], 22 fev. 2019. Disponível em: <http://carpinejar.blogspot.com/>. Acesso em: 25 fev. 2019.

CARVALHO, M. A. Guerra de facções faz País bater recorde de homicídios. *O Estado de São Paulo*, [online], s.p., 10 ago. 2018. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,guerra-de-faccoes-faz-pais-bater-recorde-de-homicidios,70002441192>. Acesso em: 1º mar. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias

Sociales, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CERQUEIRA, D. R. C. *et al. Atlas da violência 2018*. Rio de Janeiro: IPEA, jun. 2018. (Nota Técnica n. 18).

DIMENSTEIN, M. Práticas psicológicas e políticas públicas: a vida que emerge na adversidade. In: CRUZ, L. R.; RODRIGUES, L.; GUARESCHI, N. M. F. (Org.). *Interlocuções entre a psicologia e a política nacional de assistência social*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2013. *E-book*.

ENGENHEIROS DO HAWAII. *Ninguém = Ninguém*. Compositores: H. Gessinger, A. Licks e C. Maltz. Rio de Janeiro: BMG, 1992. faixa 1. Disponível em: <https://www2.uol.com.br/engenheirosdohawaii/index2.html>. Acesso em: 17 abr. 2019.

ENTREVISTA com Jair Bolsonaro | The Noite (30/05/19). [online]. SBT, 2019. 50min30s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yij7JTmN2E4>. Acesso em: 1º jun. 2019.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. *Anuário brasileiro de segurança pública 2018*. Edição 2018. São Paulo, 2018a.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. *Anuário brasileiro de segurança pública 2014 a 2017*. Edição Especial. São Paulo, 2018b.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*: curso ministrado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. Direito de morte e poder sobre a vida. In: FOUCAULT, M. *A história da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

G1 CE. *Ataques no Ceará: o que se sabe e o que falta saber*. [online], s.p., 4 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/>

noticia/2019/01/04/ataques-no-ceara-o-que-se-sabe-e-o-que-falta-saber.ghml. Acesso em: 25 fev. 2019.

JORNALISTAS LIVRES. *Fallet-Fogueteiro*: “Deram facadas no coração de um, no pulmão de outro. Foi uma chacina a facadas, s.p., 16 fev. 2019. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/fallet-fogueteiro-deram-facadas-no-coracao-de-um-no-pulmao-de-outro-foi-uma-chacina-a-facadas/>. Acesso em: 30 maio 2019.

MBEMBE, A. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n. 32, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/viewFile/8993/7169>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MUNIZ, T. Em noite de rebelião e incêndios, Rio Branco tem mais de 10 mortes em 24h. *G1 A* [online], s.p., 21 out. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2016/10/em-noite-de-rebeliao-e-incendios-rio-branco-tem-mais-de-10-mortes-em-24h.html>. Acesso em: 1 mar. 2019.

NOGUERA, R. Dos condenados da terra à necropolítica: diálogos filosóficos entre Frantz Fanon e Achille Mbembe. *Revista Latinoamericana do Colégio Internacional de Filosofia*, n. 3, p. 59-73, 2018. Disponível em: <http://www.revistalatinamericana-ciph.org/wp-content/uploads/2018/02/RLCIF-3-Dos-condenados-da-terra.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

POLÍTICAS do Fazer Morrer. [online]: PPGAS/USP, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=klioy6_Uc3Y&t=423s. Acesso em: 4 fev. 2019.

PRIBERAM INFORMÁTICA S.A. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. [online], 2008-2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/rebelião>. Acesso em: 8 abr. 2019.

TRIBUNA DO NORTE. *Sistema prisional*: 4 anos de calamidade. Natal, s.p., 6 jan. 2019. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/sistema-prisional-4-anos-de-calamidade/435104>. Acesso em: 28 fev. 2019.

VILELA, P. R. "Estão reagindo à aplicação da lei", diz secretário sobre ataques. *Agência Brasil*, Brasília, s.p., 13 jan. 2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-01/estao-reagindo-aplicacao-da-lei-diz-secretario-sobre-ataques>. Acesso em: 26 fev. 2019.

ZAULI, F.; CARVALHO, F. PM domina todo presídio do RN; mortos podem passar de 30, diz Itep. *G1 RN*, [online], s.p., 15 jan. 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2017/01/pm-domina-todo-presidio-do-rn-mortos-podem-passar-de-30-diz-itep.html>. Acesso em: 28 fev. 2019.

**Agradecemos o apoio das agências financiadoras Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O caminho e o descaminho da saúde mental: comportamento suicida e Atenção Primária em Saúde

Lucimara Silva Magalhães

1 INTRODUÇÃO

A Reforma Psiquiátrica em andamento no país tem contribuído para várias transformações no modelo de atenção em saúde mental, que priorizam ações voltadas para a inclusão social, cidadania e autonomia das pessoas portadoras de transtornos mentais. Neste contexto, identifica-se o movimento social de profissionais, usuários e familiares que tem favorecido mudanças na legislação e proposição de novos modelos de atenção em saúde mental, deslocados dos centros especializados para atenção primária, devido às peculiaridades territoriais que permeiam e fortalecem o vínculo entre paciente, família, comunidade.

O território, como espaço onde as pessoas vivem, estabelecem suas relações sociais, trabalham e cultivam suas crenças e culturas (SANTOS, 2006), ou seja, palco das múltiplas relações, entre família e comunidade; um espaço de vivência organizado por lugares e pessoas interagindo, cuja base é a identidade histórica e cultural, que tem capacidade de contribuir com um futuro melhor, para as pessoas que nele se encontram.

Observa-se este espaço de convivência, entre usuário e profissionais de saúde: a depressão uma das principais causas de incapacitação, ocupando o quarto lugar entre as dez principais doenças em nível mundial, com a possibilidade de se tornar a segunda causa de doença em todo o mundo (CHIAVERINI, 2011), tendo como um de seus desdobramentos o comportamento suicida. O fato de ser a vida **um bem irrecuperável** e o paciente estar dentro da área de abrangência da Atenção Primária, provocou a necessidade de realizar essa pesquisa, cujo subsídios visam contribuir para mudança desta realidade.

Considerando que atender as pessoas com problemas de saúde mental é, de fato, uma tarefa complexa, a deficiência quantitativa de pessoal, capacitação e incentivo, prejudicam o desenvolvimento de ação integral pelas equipes da atenção primária. Assim, contextualizar os caminhos e descaminhos da saúde mental, tendo como desdobramento a depressão e o comportamento suicida, torna-se relevante devido ao aumento da procura por atendimento por usuários, da rede de atendimento municipal e intersetorial e à inexistência de ações próprias da Atenção Primária para a abordagem e cuidados adequados a essa clientela.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A QUESTÃO SOCIAL

Para compreender o descaminho da Saúde mental vamos primeiro buscar entender o processo de constituição das políticas públicas em especial a saúde.

O que difere políticas de políticas públicas são suas finalidades e objetivos, políticas tem significado amplo e diversificado já políticas públicas além de serem mais específicas tem origem recente se consideramos o incremento da intervenção estatal, via processo de modernização conservadora do Brasil a partir dos anos 30, em sintonia com as tendências mundiais após a crise capitalista de 1929, tendo em vista o enfrentamento de questões sociais resultantes do processo da 2ª Guerra Mundial (BERING; BOCHETTI, 2008).

São Diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público, ou seja, regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado, nas três esferas de poder, federal, estadual e municipal (TEIXEIRA, 2002).

Para Simões (2009, p. 279) “As políticas públicas distinguem-se entre as que regulam atividades econômicas de interesse público (estatais ou privadas) e as que implementam os direitos sociais”. Ambas são citadas nos artigos 21¹ a 24² da Constituição da República Federativa do Brasil de 1998 (BRASIL, 2019). Com rela-

¹ Art 21. Compete a união: IX - elaborar e executar planos nacionais e regionais de ordenação do território e de desenvolvimento econômico e social;

² Art 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: I - direito tributário, financeiro, penitenciário, econômico e urbanístico; II - orçamento; III - juntas comerciais; IV - custas dos serviços forenses; e V - produção e consumo.

ção às econômicas de interesse público, o governo detém a prerrogativa de as planejar e formular, em decorrência de sua competência regulatória integral (art. 174) da Constituição, ainda segundo Simões (2009, p. 280).

São as instituídas, basicamente, no seu Título VII – Da ordem econômica e Financeira (art. 170), vinculadas à valorização do trabalho humano, à justiça social, função social da propriedade, redução das desigualdades regionais e sociais e busca de pleno emprego. Deve implementá-las como agente normativo e regulador, mediante concessões ou permissões públicas (art. 175) ao setor privado (outorgas), com a função de fiscalizar, incentivar e planejar, sendo este determinante para o setor estatal (empresas estatais) e indicativo para o setor privado (concessionárias) (art. 174) por meio de planos nacionais e regionais de desenvolvimento”.

Já as políticas sociais são estabelecidas pelos conselhos e executadas pela Administração Pública, seus Ministérios e secretarias instituindo planos e programas, com a participação de entidades e organizações sociais, mediante convênios.

As múltiplas questões sociais que se apresentam têm como desdobramento a necessidade políticas sociais: educação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados entre outros e a saúde.

3 POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE

A Política Nacional de Saúde efetivada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), foi avanço social significativo no Brasil, garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil, título VIII, seção II, artigos 196 a 200.

O artigo 198 da carta magna (BRASIL, 2019) dispõe:

Art. 198. As ações e serviços públicos de saúde integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um sistema único, organizado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I. descentralização, com direção única em cada esfera de governo;
- II. atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais;
- III. participação da comunidade.

A organização da assistência à saúde no SUS ocorre por meio de uma rede de serviços organizada por nível de complexidade: Atenção Primária, Média e Alta Complexidade. Por outro lado, os serviços de médias e altas complexidades são regionalizados, localizados em emergências, ambulatórios de especialidades e internações hospitalares (GÖTTEMS; PIRES, 2009).

A alta complexidade é considerada “um conjunto de procedimentos que, no contexto do SUS, envolve alta tecnologia e custo, cujo objetivo é propiciar à população acesso a serviços qualificados, integrando-o aos demais níveis de atenção. “Já a média complexidade pode ser entendida como um conjunto de ações ambulatoriais e hospitalares caracterizado pela especialização médica, procedimentos diagnósticos e terapêuticos, adensamento tecnológico e oferta” (BRASIL, 2007).

No que se refere à Atenção Primária, historicamente, a denominação “atenção primária à saúde” foi utilizada como forma de organização dos sistemas de saúde aparecendo pela primeira vez no chamado Relatório Dawson³, em 1920. Esse documento do governo inglês procurou, de um lado, contrapor-se ao modelo flexneriano⁴ americano de cunho curativo, fundado no reducionismo biológico e na atenção individual (MATTA; MOROSINI, 2008).

No Brasil a Atenção Primária é descentralizada e municipalizada e a consolidação dos sistemas locais para Estratégia da Saúde da Família surge como política setorial que propicia a superação de dificuldades. Inicialmente considerado um programa, o Programa Saúde da Família passou à condição de estratégia para reorganizar

³ Relatório Dawson: Tem o crédito de ter proposto pela primeira vez.

⁴ Modelo flexneriano: perspectiva exclusivamente biologicista de doença, com negação da determinação social da saúde; formação laboratorial no Ciclo Básico; formação clínica em hospitais; estímulo à disciplinaidade, numa abordagem reducionista do conhecimento.

a assistência, a ser guiada pelos princípios de uma política de atenção primária ou de atenção básica⁵ (CONILL, 2002).

Para Starfield (2004), a Atenção Primária é a porta de entrada dos usuários aos serviços de saúde, tendo como atribuição propiciar a atenção necessária para efetivação das necessidades individuais e coletivas, organizar os serviços de saúde em “um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrange a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação e a manutenção da saúde”.

Tem caráter democrático, participativo, desenvolvida por equipe multiprofissional, médicos, enfermeiros, odontólogos, auxiliares ou técnicos de enfermagem e de higiene bucal, agente comunitários de saúde, em algumas situações são utilizados outros profissionais como assistente social e farmacêutico, esses dois últimos não fazem parte obrigatória da equipe mínima. As ações têm foco na família e na territorialização (BRASIL, 2006a).

Essa modalidade de atendimento vem ganhando força, de modo que as Unidades Básicas de Saúde (UBS) estão sendo substituídas pelas Unidades Básicas de Saúde da Família (UBSF), o que demonstra a expansão do Programa Saúde da Família (PSF), criado pelo Ministério da Saúde em 1994 (BRASIL, 2007).

O PSF, atua em área de abrangência delimitada, as ações se entendem para fora do espaço físico da unidade, abrangendo a comunidade, instituições e empresas pertencentes à mesma área de abrangência, possibilitando proximidade com a realidade local (BRASIL, 2001).

3.1 Saúde Mental e Atenção Primária

O processo da reforma psiquiátrica vem alterando conceitos e práticas na atenção aos transtornos mentais. O foco fundamental deste movimento é a desinstitucionalização, redução do número de leitos, implementação de rede comunitária de serviços substitutivos. E para o cuidado dos pacientes com transtornos severos e persistentes a implantação de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) (BRASIL, 2007).

Conforme Tanaka e Ribeiro (2009, p. 479) a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1990, publicou o documento “Manual

⁵ Estes termos são usados ora como sinônimos ora como contraposição.

de saúde mental para trabalhadores da atenção primária”, no qual destaca a importância do aspecto emocional na atenção à saúde: “É impossível alcançar saúde se não se cuida das necessidades emocionais” e ainda “as tarefas de saúde mental não são uma nova carga para os serviços de atenção primária; pelo contrário, aumentam a efetividade desta”.

Ainda segundo os autores supramencionados em 2001, a OMS reforça esta orientação quando publica dez recomendações para o enfrentamento dos problemas de saúde mental, sendo a primeira: proporcionar tratamento na atenção primária, devido a potencialidade em identificar queixas relativas à saúde mental e ainda realizar a escuta qualificada, oferecendo tratamento ou encaminhando os pacientes para serviços especializados (TANAKA; RIBEIRO, 2009).

A Organização Mundial da Saúde via Declaração de Caracas, menciona que a atenção psiquiátrica convencional não é compatível com uma atenção comunitária, integral, descentralizada e participativa, impetra que a resignificação da atenção psiquiátrica por meio da Atenção Primária permite a promoção de modelos alternativos centrados nas comunidades e em suas redes sociais, em conformidade com os direitos humanos (BRASIL, 2004).

A Coordenação Geral da Saúde Mental (CGSM) - DAPE/SAS/MS na busca pela sistematização e melhora da atenção em saúde mental, desenvolveu, a partir de 2001, uma série de documentos sobre a articulação entre a saúde mental e a atenção primária. Com a indicação de três diretrizes para esta articulação: Apoio matricial de saúde mental às equipes da atenção primária; aumento da capacidade resolutiva das equipes; priorização da saúde mental na formação das equipes da atenção primária e ações de acompanhamento e avaliação das ações de saúde mental na atenção primária (BRASIL, 2007).

Ainda é muito forte na atenção primária a centralização da saúde mental no médico, o que, demonstra a medicalização dos sintomas dos pacientes, contudo existe a reflexão sobre a necessidade de equipe interdisciplinar dentro das unidades de saúde da atenção primária. (BUCHELE *et al.*, 2006).

A estratégia de saúde da família está constantemente sendo revisada de forma que sua estrutura passe a adquirir um modelo

que favoreça a clínica ampliada na atenção primária baseada nas singularidades do sujeito (ARCE; SOUZA; LIMA, 2011).

O apoio matricial do CAPS, NASF, educação permanente, grupos de estudo contribui para o empoderamento dos trabalhadores para o acolhimento, escuta qualificada, oficinas psicossociais, grupos operativos, construção de vínculos, participação em grupos terapêuticos, atividades de prevenção e promoção da saúde com foco nas questões sociais, ênfase na interação social, apoio à família e visitas domiciliares e práticas intersetoriais (GAMA; KODA, 2008; CARDOSO; FÉRES; CARNEIRO, 2008).

Outro aspecto que chama atenção é a pouca vontade política dos gestores, caracterizada pela falta de serviços ou de profissionais de apoio às equipes da ESF, revelando baixo investimento político no fortalecimento da atenção primária. Falta de estrutura física material e de recursos humanos (REINALDO, 2008).

Os pacientes com depressão, tendo como desdobramento o comportamento suicida, têm sido atendidos nas Unidades Básicas de Saúde da Família (UBSF), sem um protocolo de atendimento, o que gera o desencontro de informações, os mesmos chegam por procura espontânea, encaminhamentos e/ou notificações. Assim, se denota a importância de se compreender melhor como se dá a depressão e o comportamento suicida.

4 DEPRESSÃO E COMPORTAMENTO SUICIDA

Segundo Baptista, Baptista e Dias (2001) a depressão pode ser considerada um dos principais transtornos de nossa época, cuja causa específica não pode ser atribuída a um único fator, pois como a maioria dos problemas humanos, é mais adequado, falar em multifatores que se interrelacionam e geram, como respostas, alguns comportamentos que o indivíduo apresenta em seu meio.

Zorzetto (1999) menciona a depressão na psiquiatria, sua utilização com vários significados, devido à perda de seu valor semântico original, o termo depressão passou a ser associado às reações emocionais de sofrimento, perda e pesar oriundos de situações adversas, já a depressão clínica é um transtorno mental, que difere das reações normais diante das adversidades. A depressão devido à gravidade e o custo para cada indivíduo e sociedade, precisa ser diagnosticada corretamente, apresenta vários sintomas, semelhantes e mutáveis ao longo do tempo e, ao mesmo tempo individual.

Silva, Furegato e Costa Junior (2003), com base em relatórios da Organização Mundial de Saúde, têm destacado a depressão como uma das formas mais comuns de transtorno afetivo, sendo uma das doenças com maior frequência na atenção primária, com cerca de 10% de todas as novas consultas.

Ainda segundo os autores citados, a depressão atinge a população em geral, sendo altamente incapacitante, afetando de forma decisiva e intensa a vida pessoal, profissional, social e econômica, sendo comum que pessoas sofram em silêncio, devido à ausência de atendimento ou diagnóstico correto, ou devido a sintomas como falta de energia, insegurança, indecisão e culpabilidade. É considerada fator de risco para outras enfermidades, já que pode se apresentar acompanhada por outras queixas como: dor de cabeça persistente, dispepsia, falta de apetite, constipação, gosto ruim na boca.

Dentre seus desdobramentos bipolaridade, síndrome do pânico, esquizofrenia está o comportamento suicida “estima-se que aconteçam em todo o mundo um milhão de mortes por ano decorrentes do suicídio, o que equivalente a uma morte a cada 40 segundos” (CHIAVERINI, 2011, p. 130).

Dados da Organização Mundial de Saúde informam que para cada suicídio há, em média, cinco ou seis pessoas próximas ao falecido que sofrem consequências emocionais, sociais e econômicas. E ainda 1,4% do ônus global ocasionado por doenças no ano 2002 foi devido a tentativas de suicídio, estimando-se que chegará a 2,4% em 2020. Há perspectiva de um país populoso, como o Brasil, já entre os dez maiores em número de suicídios que entre as pessoas gravemente deprimidas 15% se suicidam (BRASIL, 2006b).

Para Fráguas e Figueiró (2005) existe discordância em torno do termo mais indicado para definir tentativa de suicídio. Algumas publicações consideram suicídio e tentativa de suicídio sob a denominação: comportamento suicida, entendido como o ato de causar lesão a si mesmo, independente do nível da lesão e de conhecimento da motivação do ato, ou seja, pode se conceber por comportamento suicida pensamentos de autodestruição, gestos e tentativas de suicídio.

Ainda segundo Souza (2010) o suicídio ocorre com mais frequência nos períodos de crises socioeconômicas, familiares e individuais, por exemplo, a perda de relacionamento afetivo, tendo também como influência o meio cultural.

Alguns eventos da vida são relacionados à tentativa de suicídio, como brigas, problemas de relacionamentos, amorosos e familiares, morte de ente querido, separação ou abandono, perdas financeiras, gravidez indesejada, aborto e inconstância religiosa. Porém o fator de risco mais significativo encontrado nos casos de tentativas de suicídio e descrito na literatura é a presença de transtorno mental. A depressão, os transtornos de personalidade e o abuso de álcool são os mais comuns. (RIBEIRO, 2006, p. 6).

Consta da mesma fonte que os números de registros referentes a tentativas são em menor quantidade e menos confiáveis do que os registros que confirmam o transtorno mental.

Dados do Sistema de Informação de Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde indicam o suicídio, como uma dentre três causas de mortalidade violenta, com crescimento na última década, de 24,3% no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), colocando o Estado em 3º lugar em número de suicídios (WASELFISSZ, 2014).

Cabe ressaltar que conforme a referência supramencionada os dados informam casos, cujo comportamento suicida teve êxito na tentativa.

4.1 Antecedentes familiares

A depressão pode ser influenciada, na sua etiologia e manutenção, por fatores biológicos, genéticos, psicológicos e sociais. No que se refere aos aspectos sociais, há destaque para as influências na relação entre o suporte familiar (BAPTISTA; BAPTISTA; DIAS, 2001).

Minayo (1998), ao refletir sobre o suicídio enquanto questão sociológica menciona que muitos consideram um acontecimento pessoal, determinado por fatores psicológicos ou orgânicos individuais, ou fatores psicológicos e predisposição genética. Nas ciências sociais é discutido o papel do sujeito, dos significados e das intencionalidades como parte que integra o fato e o ato social, ou seja, cada especialidade reforça o seu entendimento, porém os fatos mostram que a autodestruição é resultado de vários fatores de origem histórica, cultural, e individual, podendo ser entendida como uma síntese biopsicossocial de fatores internos e externos.

O suicídio é um fenômeno que não depende de uma única causa. Há uma combinação de fatores – biológicos, psicológicos e sociais. Entre as principais causas psiquiátricas preveníveis esta a depressão, transtorno bipolar, a esquizofrenia e o alcoolismo. Indivíduos com dois transtornos mentais têm um risco de tentar o suicídio 3,5 vezes mais alto do que àqueles que não têm nenhum transtorno. Embora os transtornos mentais estejam associados a mais de 90% de todos os casos de suicídio, o suicídio pode ser resultado de muitos fatores culturais e sociais muito complexos. (SOUZA, 2010, p. 6).

Rassi e Nardi (2006) destacam que a presença de histórico familiar aumenta consideravelmente o risco de desenvolvimento de depressão em até 46,1%. Conforme Beltrão *et al.* (2011), essa doença não tem origem em um único fator, várias causas: psicológicas, biológicas, sociais, culturais, econômicas, familiares, entre outras fazem com que a depressão se manifeste, existem ainda situações que a pessoa é acometida por mais de uma causa, ou seja, o indivíduo pode sofrer influência separadamente ou sinergicamente, com destaque para pessoas cujos parentes próximos sofreram de depressão serem mais propensas a desenvolvê-la.

Desse modo, a investigação biológica responsável por elucidar os supostos desvios dos mecanismos bioquímicos, dispõe de uma plena autonomia, do ponto de vista metodológico, em relação a esses diagnósticos, contudo, para os estudiosos do comportamento humano a questão é outra, pois a lógica que rege o meio linguístico e o conceitual que explica os “transtornos e os distúrbios que observa baseia-se nos indícios sensoriais dos fracassos do sujeito no desempenho de função relativas a seu cotidiano” (DELOUYA, 2001, p. 27).

A contribuição de diversos fatores biopsicossociais para a depressão confirmadas por pesquisa sugere que a incapacidade física e desajuste emocional dependem menos de fatores biológicos do que psicossociais. Essas indicações sugerem que alterações biológicas, estados psicológicos e contextos sociais têm papéis distintos, e os estudos baseados nesta perspectiva têm demonstrado que incapacidade física e desajuste emocional não é apenas uma função de fatores biológicos (SARDÁ JÚNIOR *et al.*, 2012).

Desse modo, conforme Damásio (2007, p. 109 e 172) “os processos da emoção e dos sentimentos fazem parte integrante da maquinaria neural para a regulação biológica, cujo cerne é constituído por controles homeostáticos, impulsos e instintos”. Sendo a diferença entre sentimento e emoção balizada pela razão de que apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existem muitos que não tem essa relação, todas as emoções originam sentimentos, se estiver esperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções. Segundo James William (*apud* DAMÁSIO, 2007, p. 158) acerca da natureza das emoções e sentimentos expõem:

Se imaginarmos uma emoção forte e depois tentarmos abstrair da consciência que temos dela todos os sentimentos dos seus sintomas corporais, veremos que nada resta, nenhum “substrato mental” com que constituir a emoção, e que tudo o que fica é um estado frio e neutro de percepção intelectual. É muito difícil senão impossível, pensar que espécie de emoção de medo restaria se não se verificasse a sensação, de aceleração do ritmo cardíaco, de respiração suspensa, de tremura dos lábios e de pernas enfraquecidas, de pele arrepiada e de aperto no estômago.

Outras pesquisas destacam a influência dos antecedentes pessoais psiquiátricos, assim como estudos antropológicos mostram que os mesmos fenômenos são vivenciados de formas diferentes conforme a cultura (SILVA *et al.*, 2008).

Os pacientes com depressão seguida de ideação suicida, podem apresentar características clínicas diferentes com uma indicação maior para os casos de transtorno depressivo maior (NIERENBERG *et al.*, 2008). Por outro lado, Assoun (2012) expõe a patologia social segundo Émile Durkheim, suas considerações sobre a “norma social”, assegurada mediante o autocontrole, sendo um efeito regulador do comportamento individual, a anomia expressa a ausência desse equilíbrio, momento crítico no interior da relação do indivíduo com a totalidade social, passagem de uma forma mecânica para uma orgânica.

Todavia, a depressão com tratamento adequado e eficaz, regrida, contudo existem fatores que impossibilitam a intervenção: a

história do indivíduo, fatores hereditários e aspectos como sexo e idade, podendo também estar incluso o desemprego e as dificuldades financeiras, todos são fatores de difícil transformação, a curto prazo (PARENTE, 2007).

5 SERVIÇOS DE SAÚDE MENTAL OFERECIDOS NA ATENÇÃO PRIMÁRIA

O ato de cuidar é complexo, exige do cuidador entre outras habilidades conhecimento, empatia e sensibilidade, pois o cuidado envolve tarefas como tocar, sentir, escutar e auxiliar o outro nas atividades em que ele apresenta dificuldade.

O serviço deve sempre buscar formas de alcançar a família, pois a sensação de responsabilidade, associada à vivência do sofrimento psíquico, é desgastante e o apoio no tratamento e parceria com a equipe é sempre necessário (SOARES; SANTANA; SIQUEIRA, 2000).

O supramencionado justifica mudanças na atenção em saúde mental, a partir da reforma psiquiátrica e da atenção primária sendo reorganizado em 1994 com a criação do Programa Saúde da Família, definido em 1997, como Estratégia Saúde da Família (ESF). Este é apresentado como ferramenta de mudança e concepções (PINI; WAIDMAN, 2012). Cabe, então à Atenção Primária acompanhar integralmente os indivíduos e famílias, desenvolvendo ações de atendimento às necessidades de saúde mental, com enfoque na prevenção e promoção estendidas aos seus cuidadores. Ainda segundo os autores supramencionados, a respeito da saúde mental e atenção primária (PINI; WAIDMAN 2012, p. 373):

Ambos buscam constituir novas tecnologias para melhorar a qualidade de vida e se convergem na busca em romper com o modelo médico hegemônico, no desafio de tomar a família em sua dimensão sócio-cultural como objeto de atenção, no planejamento e execução de ações num determinado território e na promoção da cidadania/participação comunitária.

Os profissionais precisam estar atentos às suas atitudes e à forma de tratar, contribuindo com a cooperação e o suporte oferecido aos familiares (DUARTE; KANTORSKI, 2011).

Pacientes com depressão seguida do comportamento suicida em busca de atendimento na atenção primária é uma realidade

vivenciada dia a dia, os casos chegam à Atenção Básica via registro em instrumental específico⁶ utilizado nas Unidades de Pronto Atendimento, Unidades 24h – UPA, hospitais, entidades, instituições, UBS e também pelos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), enfermeiros e outros profissionais.

Os registros são sistematizados pelo Núcleo de Prevenção as Violências (SESAU) que disponibilizou mediante termo de responsabilidade dados secundários referentes ao mês de setembro de 2013, deram o indicativo de dois novos casos em média por mês em cada UBSF. Os registros dos casos de tentativa de suicídio notificados não estão disponíveis ao público comum, por questões éticas de preservação da identidade de cada usuário.

Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) foram formalizados pela Portaria n. 224 de 29 de janeiro de 1992, Ministério da Saúde como unidades locais, com atendimento organizado por regiões, cujo atendimento foi classificado como de tratamento de transtornos mentais graves e persistentes, em regime de tratamento intensivo, semi-intensivo e não intensivo. São serviços de atendimento diário de caráter substitutivo ao hospital psiquiátrico, cujo trabalho é desenvolvido por equipe multiprofissional, que desenvolve atividades variadas: oficinas terapêuticas e de criação, atividades físicas, atividades lúdicas, arte-terapia, além da medicação, antes considerada a protagonista do tratamento. As atividades são aplicadas individualmente e para grupos a depender do perfil e necessidade do paciente e se estendem a família (FERREIRA; PEREIRA; PEREIRA JUNIOR, 2013).

Admitir o conhecimento do outro como coerente, é um processo ético político no âmbito do cuidado, que da abertura ao usuário como ponto de referência no cuidado em saúde, e o destaque da atual política de saúde, quando se manifesta em favor das mudanças nos modos de se cuidar em saúde, visando medidas que contribuam para uma efetiva produção de mais vida, considerando que produzir vida em um é produzir vida em todos (MERHY, 1998).

⁶ Ficha de Notificação de Violência Sexual, Domésticas e Outras. Instrumental, oriundo da Secretaria Municipal de Saúde Pública – Coordenadoria Geral de Vigilância em Saúde - Núcleo de Prevenção às Violências, utilizado por toda a rede de atendimento da Saúde, com maior frequência nas Unidades de Pronto Atendimento e nas de atendimento 24 horas. Após o atendimento no plantão ao paciente vítima de violência ou violência autoprovocada o instrumental é preenchido e segue para a Coordenação do Distrito Sanitário de Saúde que envia para as UBS ou UBSF para atendimento e acompanhamento do caso.

Muda-se a abordagem da própria clínica e do cuidar. Elas se tornam estratégia para dar suporte as experiências de se produzir existências em si e nos outros e não intervenções normalizadoras se perdem nas tensões dos seus pontos de vista, pois a vista do ponto de que a defesa radical da vida do outro, na produção e no exercício de suas existências não fascistas, é o centro dos seus agires.

Ainda segundo o autor são poucas as pesquisas que dão o indicativo das causas que tornam o envolvimento dos profissionais restrito, há também indicadores de que a reforma psiquiátrica trouxe novos dispositivos que requisitam profissionais com perfil ético, técnico, e político para as novas formas de atendimento (ONOCKO CAMPOS; FURTADO, 2006).

O município de Campo Grande, MS, tem uma população de 895.982 habitantes, conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) e somente dois Centros de Atenção Psicossocial para faixa etária igual ou acima de 18 anos, sendo que tais unidades passam por troca constante de profissionais que justificam a saída devido aos baixos salários, demanda excessiva de atendimentos, ausência de perfil entre outros. O que contribui para as longas filas de espera por atendimentos nos CAPS, outra dificuldade é de atendimento à saúde mental em serviços especializados, tais como o que eram oferecidos pela Santa Casa de Misericórdia de Campo Grande, MS, repassado em março de 2014 para a Atenção primária, o que torna a procura mais intensa e fortalece a cultura da troca de receita (SANTOS, 2014).

Observa-se ainda dificuldade do usuário em aderir ao tratamento devido à distância entre residência e CAPS, ausência de recurso financeiro para deslocamento até a unidade de atendimento especializado e fatores biopsicossociais como contribuintes para descontinuidade ou abandono do tratamento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROPOSIÇÕES PARA MELHORAR OS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO À SAÚDE MENTAL DA POPULAÇÃO

Faz se necessário expandir às ações em saúde mental na atenção primária, contudo essas esbarram na falta de médicos, qualidade do atendimento comprometida pela presa e ainda à necessidade

de adaptação a horários expendidos ou diferenciados da carga horária do mercado de trabalho.

A Política Nacional de Saúde Mental, em vigor no Brasil, tem como objetivo expandir qualificar e fortalecer a rede extra-hospitalar através da implementação de serviços substitutivos como: Centros de Atenção Psicossocial, Serviços Residenciais Terapêuticos e Unidades Psiquiátricas em Hospitais Gerais, e ainda incluir as ações da saúde mental na atenção primária (BRASIL, 2006a).

Observa-se o fomento a serviços comunitários destinados à saúde mental, contexto este desafiador aos pesquisadores, gestores, órgãos e instituições e usuários do serviço de saúde, cujo modo baseado na democracia articulando saberes e desenvolvendo estratégia de mudanças no modelo assistencial e na legislação em saúde mental, visando mudanças gradativamente, no comportamento dos usuários, família, amigos e afins (SOUZA, 2006; PARENTE, 2007).

A Lei n. 10.216/2001 estabelece o atendimento aos pacientes com transtornos mentais preferencialmente em nível comunitário e junto à família, com o acompanhamento de pacientes e de sua família na atenção primária. Devido ao entendimento de que não é possível (re) inserção social junto à família se ela não for assistida (BRASIL, 2001).

A gestão governamental em saúde é constituída a partir de uma prática social de âmbito institucional, possuindo um caráter polivalente, cuja forma de ser tem dimensão política, intermediada por interesses distintos dos poderes compostos por ações intencionais e atores sociais, de forma que a racionalidade da ação conduz a uma gama de decisões formais e informais (CARVALHO *et al.*, 2012). Mudanças na administração pública buscam melhoras de modo a modernizar a gestão a fim de acompanhar as alterações econômicas, para isto busca se ainda descentralizar e desburocratizar o serviço público (BARBIERI; HORTALE, 2005).

Compreende-se que como questão social a depressão tem como um de seus desdobramentos o comportamento suicida, é um fenômeno de suma importância para o desenvolvimento de intervenções. As experiências de vida provocam a reflexão sobre aspectos que precisam ser fortalecidos e fomentados no âmbito da saúde mental na atenção primária. Temos como fatores motivadores: causas hereditárias, pessoais, conflitos familiares, traumas na infância tendo como pano de fundo o contexto familiar como fator determi-

nante no processo de busca da resposta, seja como núcleo de apoio ou de violação de direitos.

A conjuntura supramencionada gera um fluxo de atendimento para atenção primária, cuja dinâmica de trabalho não é sistematizada, cada qual age como entende ser adequado, prejudicando o paciente devido a idas e vindas em busca de atendimento. O que seria a unidade de referência para atendimento o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), também encaminha para atenção primária, devido à ausência de profissionais para o atendimento, e equilíbrio entre oferta e demanda. Situação essa, que é absorvida pelo paciente como descaso, e tem desdobramentos que incidem diretamente nas condições de saúde das famílias envolvendo o bem-estar mental e físico e ocasionando a piora no adoecimento.

A proximidade da unidade básica de saúde da família é um fator positivo, pois acaba por ser a alternativa buscada pelo paciente que recorre à atenção primária, por falta ou ausência de serviços especializados.

Conclui-se, enfim, a necessidade de a atenção primária estar preparada para o atendimento das questões mentais sobre sua responsabilidade adquirindo novos conhecimentos via capacitação e educação permanente, assim como incentivos para que de forma eficiente possa promover a prevenção e promoção da saúde mental, assim como fomentar novos trabalhos.

REFERÊNCIAS

ARCE, R. A. V.; SOUSA, F. M.; LIMA, G. M. A práxis da Saúde Mental no âmbito da estratégia saúde da família: contribuições para a construção de um cuidado integrado. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 541-60, abr. 2011.

ASSOUN, P. L. *Freud e as ciências sociais: psicanálise e teoria da cultura*. São Paulo: Loyola, 2012.

BAPTISTA, M. N.; BAPTISTA, A. S. D.; DIAS, R. R. Estrutura e suporte familiar como fatores de risco na depressão de adolescentes. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 21, n. 2, p. 52-61, jun. 2001.

BARBIERI, A. R.; HORTALE, V. A. Desempenho gerencial em serviços públicos de saúde: estudo de caso em Mato Grosso do Sul, Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1345-56, set./out. 2005.

BELTRÃO, I. N.; SILVA, L. M.; ALVES, M. S. C. F.; MOREIRA, M. A. S. P.; MENDES, F.; TARGINO, R. R. B. Sintomatologia da depressão em idosos atendidos em unidades básicas de saúde. *Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, P. 1-8, dez. 2011.

BERING, E.; BOSCHETTI, I. *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* – 1998. 38. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019.

BRASIL. *Lei n. 10.406*, de 10 de janeiro 2002: Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde/DAPE. *Saúde Mental no SUS: acesso ao tratamento e mudança do modelo da atenção*. Relatório de Gestão 2003-2006. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria GM/MS n. 648*, de 28 de março de 2006. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica para o Programa Saúde da Família (PSF) e o Programa Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.saude.mppr.mp.br/pagina-274.html>. Acesso em: 15 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Prevenção do suicídio: manual dirigido a profissionais das equipes de saúde mental*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Declaração de Caracas. In: BRASIL. *Legislação em Saúde Mental 1990-2004*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. *O programa saúde da família e a atenção básica no Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. *Lei n. 10.216*, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Presidência da República, Casa Civil, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm. Acesso em: 27 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria n. 224*, de 29 de janeiro de 1992. Normatiza o atendimento em saúde mental na rede SUS. Disponível em: www.maringa.pr.gov.br/cisam/portaria224.pdf. Acesso em: 27 maio 2017.

BUCHELE, F.; LAURIDO, D. L. P.; BORGES, V. F.; COELHO, E. B. S. A interface da Saúde Mental na Atenção Básica. *Cogitare Enfermagem*, Curitiba, v. 11, n. 3, p. 226-33, set./dez. 2006.

CARDOSO, C. L.; FÉRES-FÉRES-CARNEIRO, T. F. Sobre a família: com a palavra, a comunidade. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 523-39, ago. 2008.

CARVALHO, A. L. B.; SOUZA, M. F.; SHIMIZU, H. E.; SENRA, I. M. V. B.; OLIVEIRA, K. C. A gestão do SUS e as práticas de monitoramento e avaliação: possibilidades e desafios para a construção de uma agenda estratégica. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 4, p. 901-11, abr. 2012.

COIMBRA, V.; KANTORSKI, L. P.; OLIVEIRA, M. M.; PEREIRA, D. B.; NUNES, C. K.; ESLABÃO, A. D. Avaliação da satisfação dos usuários com o cuidado da saúde mental na estratégia saúde da família. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 45, n. 5, p. 51-63, out. 2011.

CONILL, E. M. Políticas de atenção primária e reformas sanitárias: discutindo a avaliação a partir da análise do Programa Saúde da Família em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 1994-2000. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 18, sup., p. 191-202, 2002.

CHIAVERINI, H. D. (Org.). *Guia prático de matriciamento em saúde mental*. Brasília, DF: Ministério da Saúde/Centro de Estudo e Pesquisa em Saúde Coletiva, 2011.

DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção razão e o cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DELOUYA, D. *Depressão*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

DUARTE, M. L. C.; KANTORSKI. Avaliação da atenção prestada aos familiares em um centro de atenção psicossocial. *Revista Brasileira de Enfermagem – REBEN*, Brasília, v. 64, n. 1, p. 47-52, jan./fev. 2011,

DURHEIM, E. *O suicídio: estudo de sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FAGURY, T. Um pouco mais sobre o suicídio de Émile Durkheim. *Jornal Sociológico*, jun. 2009. Disponível em: <http://journalsociologico.blogspot.com.br/2009/06/um-pouco-mais-sobre-o-suicidio-de-emile.html>. Acesso em: 29 out. 2014.

FERREIRA, M. S. C.; PEREIRA, M. A. O.; PEREIRA JUNIOR, A. Auto-organização, autonomia e o cuidado em saúde mental. *Revista Simbio-Logias*, Botucatu, SP, v. 6, n. 8, p. 40-52, nov. 2013.

FRÁGUAS, J. R.; FIGUEIRÓ, A. B. *Depressões em medicina internas e outras e condições médicas: depressões secundárias*. 1. ed. São Paulo: Atheneu, 2005.

GAMA, C. A. P.; KODA, M. Y. Psicologia comunitária e programa de saúde da família: relato de uma experiência de estágio. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 28, n. 2, p. 418-29, 2008.

GÖTTEMS, L. B. D.; PIRES, M. R. G. M. Para além da atenção básica: reorganização do SUS por meio da interseção do setor político com o econômico. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 189-98, abr./jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902009000200003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 11 fev. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades e Estados. Campo Grande/MS*. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/campo-grande.html>. 2019. Acesso em: 22 ago. 2020.

MATTA, G. C.; MOROSINI, M. M. V. Atenção primária à saúde. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/143.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2014.

MERHY, E. E. *A perda da dimensão cuidadora na produção da saúde: uma discussão do modelo assistencial e na intervenção no seu modo de trabalhar a assistência*. 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/33023409_A_perda_da_dimensao_cuidadora_na_producao_da_saude_uma_discussao_do_modelo_assistencial_e_da_intervencao_no_seu_modos_de_trabalhar_a_assistencia. Acesso em: 17 ago. 2020.

MINAYO, M. C. S. A autoviolência, objeto da sociologia e problema de saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 421-8, abr./jun. 1998.

NIERENBERG, A. A. *et al.* Antecedentes familiares de suicidio consumado y características del trastorno depresivo mayor: estudio STAR*D (*sequenced treatment alternatives to relieve depression*). *Revista Psiquiatría Biológica*, [S.l.], v. 15, n. 6, p. 195-201, nov. 2008.

ONOCKO CAMPOS, R. T.; FURTADO, J. P. Entre a saúde coletiva e a saúde mental: um instrumental metodológico para avaliação da rede de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) do Sistema Único de Saúde. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1053-62, maio 2006.

PARENTE, M. C. A. Caracterização dos casos de suicídio em uma capital do Nordeste Brasileiro. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 60 n. 4, p. 377-81, jul./ago. 2007.

PINI, J. S.; WAIDMAN, M. A. P. Fatores interferentes nas ações da equipe da Estratégia Saúde da Família ao portador de transtorno mental. *Revista Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 372-9, abr. 2012.

RASSI, A. B. V.; NARDI, A. M. V. Prevalência de transtornos depressivos e ansiosos em uma amostra ambulatorial brasileira de mulheres na menopausa. *Revista de Psiquiatria Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 130-4, maio/ago. 2006.

REINALDO, A. M. S. Saúde Mental na Atenção Básica como processo histórico de evolução da psiquiatria comunitária. *Escola Anna Nery - Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 173-8, 2008.

RIBEIRO, L. P. *Análise funcional de relatos de tentativas de suicídio*. 2006. 72 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2006.

SANTOS, A. Prefeitura não lança obra de CAPS e verba de 4 milhões fica parada. *Campo Grande News*, Campo Grande, MS, 10 dez. 2014. Disponível em: www.campograndenews.com.br/cidades/capital/prefeitura-nao-lanca-obras-de-caps-e-verba-de-rs-4-milhoes-fica-parada. Acesso em: 28 maio 2017.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SARDÁ JÚNIOR, J. J. S.; NICHOLAS, M. K.; PIMENTA, C. A. M.; ASGHARI, A. Preditores biopsicossociais de dor, incapacidade e depressão em pacientes brasileiros com dor crônica. *Revista Dor*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 111-8, abr./jun. 2012.

SILVA, M. N. M.; BRITO, L. M. O.; CHEIN, M. B. C.; BRITO, G. O.; NAVARRO, P. A. A. S. Depressão em mulheres climatéricas: análise de mulheres atendidas ambulatorialmente em um hospital universitário no Maranhão. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 150-4, jul. 2008.

SILVA, M. C. F.; FUREGATO, A. R. F.; COSTA JUNIOR, M. L. Depressão: pontos de vista e conhecimento de enfermeiros da rede básica de saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, SP, v. 11, n. 1, p. 7-13, jan./fev. 2003.

SIMÕES, C. *Curso de direito do serviço social*. Biblioteca Básica/ Serviço Social. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, M. C.; SANTANA, M. G.; SIQUEIRA, H. O cuidado de enfermagem no cotidiano das enfermeiras (os) autônomas (os). À luz de alguns conceitos da teoria humanística de Paterson e Zderard. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 20-45, maio 2000.

SOUZA, F. Suicídio: dimensão do problema e o que fazer. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 2, n.5, p. 6-10, set./out. 2010.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

STARFIELD, B. *Atenção primária: equilíbrio entre necessidade de saúde, serviços e tecnologia*. Brasília: UNESCO, 2004.

TANAKA, O. Y.; RIBEIRO, E. L. Ações de saúde mental na atenção básica: caminho para ampliação da integralidade da atenção. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 477-86, 2009.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. *Revista da AATR*, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 24 nov. 2014.

WAISELFISZ, J. *Prévia do mapa da violência: os jovens do Brasil*. 2014. Disponível em: https://www.casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Mapa2014_JovensBrasil-1.pdf. Acesso em: 27 maio 2014.

ZORZETTO, F. D. *Alterações cognitivas na depressão*. 1999. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 1999.

Desigualdades sociais em saúde no meio rural: uma análise baseada nos determinantes sociais de saúde

*Wellington da Rocha Almeida
Fabiana Regina da Silva Grossi*

1 INTRODUÇÃO

Os Determinantes Sociais de Saúde (DSS) devem ser definidos como aspectos de fundamental importância no que tange as fomentações de Políticas Públicas de Saúde, principalmente quando o tema amplia-se à população do campo/rural, a qual se espera uma ampliação de políticas voltadas para suas demandas e, não implantações descontextualizadas baseadas em um modelo urbano. Assim, faz-se necessário políticas públicas que tenham como objetivo melhorar a qualidade de vida dos povos do campo.

As desigualdades sociais se referem a situações que implicam um nível de injustiça social, ou seja, são diferenças injustas, sendo refletidas em comunidades/grupos em desvantagem em relação as condições de oportunidades de acessar serviços, como os de saúde. Essas desigualdades sociais são abrangentes e diferentes no campo da saúde, sendo definidas pelos grupos por meio das distinções sociais, tais como: a própria saúde; riqueza, educação, raça, etnia, gênero e território de moradia (BARATA, 2009).

O processo de industrialização e urbanização do século XX, diminuiu a quantidade de regiões rurais, principalmente pela introdução do êxodo rural; que produziu a ideia de que os contextos rurais se transformariam em urbanos. Para tanto, a população do campo tem sua subjetividade, levando a necessidade de ampliação de debates, não sendo uma solução o esvaziamento socioeconômico e cultural, percebendo-se a existência de novas ruralidades (CARNEIRO, 2012).

Ao se pensar nas realidades teóricas e práticas do rural se necessita pensar também nas pessoas e comunidades; ou seja, comunidades tradicionais de povos da terra, quilombolas, povos indígenas, povos da floresta, das águas, cerrado, semiárido, caatinga, pantanal e ribeirinhas (BRASIL, 2012). Os pressupostos teóricos-metodológicos do rural são determinados pelo processo de desenvolvimento dos fenômenos de industrialização e urbanização no final do século XIX e século XX, caracterizando a modernização da agricultura. Ademais, salienta-se que é ilusória a concepção de que o rural vai desaparecer, devido ao processo de urbanização e industrialização, dispondo da ideia de natural e inevitável (LAUBSTEN, 2011).

O campo, dentro de seu processo histórico em comparação ao processo de industrialização e urbanização é caracterizado como sem visibilidade, estando sempre em segundo plano em que a atenção recebida se volta sempre quando surgem problemas de ordem sanitária que começam a atingir a produção agrícola ou extrativa para a exportação. O Brasil, por sua vez, no ano de 1918 quantificava 20 milhões de pessoas em áreas rurais, e já apresentava resultados negativos – povos atingidos pelos parasitas intestinais, o uso excessivo de álcool e subnutrição, mostrando que a população camponesa é tratada de forma desigual, ou seja, menos importante, principalmente porque a urbanização adota a posição de progresso no Brasil (BERTOLLI FILHO, 2004).

O devido trabalho tem significativa importância para os estudos de DSS, principalmente por abordar os DSS em contexto rural. Para tanto, teve como objetivo: apresentar as desigualdades sociais em saúde rural por meio do modelo dos DSS. O presente estudo é de caráter bibliográfico, em que buscou-se coletar dados de estudos que envolvessem aspectos conceituais da perspectiva de desigualdades sociais em saúde rural por meio do modelo de DSS de Dahlgren e Whitehead (1991). Ademais, teve como problema disparador: quais as desigualdades sociais em saúde no meio rural a partir dos DSS? A devida pesquisa tem como pano de fundo teórico de análise e reflexão o modelo de Determinantes Social de Saúde de Dahlgren e Whitehead (1991) abrangendo de forma fundamental o contexto rural.

Em estudos relacionados aos DSS são usados dois modelos, o supracitado (GEIB, 2012; RIQUINHO, 2009; SANT'ANNA *et*

al., 2010), mais utilizado em pesquisas envolvendo os DSS, e o de Diderichsen e Hallqvistt, criado em 1998, o qual tem a funcionalidade de compreender as distintas posições das pessoas, ou seja, as oportunidades relativas a saúde dos povos, que são determinadas pela posição social. Para tanto, o modelo discute as posições sociais por meio de divisões: a) considera-se a posição das pessoas e os mecanismos sociais de distribuição de riquezas, poder e riscos, direcionando a um processo de delegações sociais (sistema educacional e mercado de trabalho); b) trabalha as posições sociais de maneira mais específica, tratando as diferenciação das vulnerabilidades sociais em relação as doenças; c) analisa as consequências biopsicossocial após a doença ser contraída; e d) os impactos que as doenças podem acarretar em relação as situações socioeconômica individual e coletiva (COMISSÃO DE DETERMINANTES SOCIAIS DE SAÚDE, 2005).

No entanto, apesar da existência dos dois modelos de DSS, no presente trabalho selecionou-se o modelo de Dahlgren e Whitehead (1991) para ser utilizado como referência, por compreender que o mesmo se adequa e responde melhor ao objetivo do estudo. A busca fora realizada em plataformas de artigos científicos; dissertações, teses, artigos e livros que abordam temas referentes a temática.

2 DESIGUALDADES SOCIAIS EM SAÚDE E DETERMINANTES SOCIAIS DE SAÚDE

A fomentação de Políticas Pública de Saúde perpassa desde o contexto mais amplo de saúde até os condicionantes inumeráveis dos determinantes sociais; para tanto, é por meio das Políticas Públicas de Saúde que se torna possível garantir o direito de acesso a saúde aos povos, sendo possível diminuir as iniquidades sociais de saúde (BADZIAK; MOURA, 2010).

O Modelo de DSS produzido por Dahlgren e Whitehead no ano de 1991 dispõe de diversas esferas, perpassando a mais “simples” – tratando de aspectos individuais das pessoas, até os espaços mais complexos – abordando os determinantes de magnitudes socioeconômicas, sociocultural e territoriais ou geográficas (Figura 1). Ademais, são conceituadas as camadas intermediárias, sendo consideradas a parte das condições e estilos de vida, as redes

sociais e comunitárias e as condições de trabalho, levando assim, a reflexão da necessidade e importância de investigar os determinantes sociais de saúde, as possíveis estratégias e quais são as Políticas Públicas promovidas para essas demandas (DAHLGREN; WHITEHEAD, 1991).

Figura 1 - Modelo de Determinantes Sociais de Saúde



Fonte: Dahlgren e Whitehead (1991).

A quantidade de pessoas no mundo totaliza mais de sete bilhões de indivíduos; essas por sua vez são distribuídas em nações e continentes diferentes com aspectos climáticos, demográficos e geográficos distintos, na qual, vale ressaltar que essa diferença também se concentra em alguns pontos relevantes a seguir: a) desenvolvimento; b) riqueza; e c) culturas/etnia. Para tanto, dentro dos pontos supracitados o fenômeno da desigualdade se faz presente; essa desigualdade de maneira mais específica surge também no campo da saúde, sendo perceptível nas condições de saúde das diversas comunidades sociais, desde os riscos à saúde até a forma que as pessoas e grupos acessam os recursos do sistema de saúde (STIGLITZ, 2013).

Em nível mundial, já se difundiu o conceito de desigualdade global, que é resultado da relação da desigualdade social e desigual-

dade de saúde; as suas consequências parte dos determinantes de cada desigualdade, dentro dessa desigualdade social se constituiu colaborações de estudos empíricos de cunho mundial. Por exemplo: o índice de Gini (medida de desigualdade social em um país). Para tanto, os índices de Gini em escala global procura alcançar os estratos mais pobres dos países mais vulneráveis e consequentemente os estratos dos países mais ricos e menos vulneráveis (MILANOVIC, 2016).

A desigualdade social se refere a situações que implicam um nível de injustiça, ou seja, diferenças injustas de aspectos sociais de comunidades/grupos em desvantagem em condições de oportunidades de ser e se manter saudável. Essas desigualdades sociais são abrangentes e diferentes no campo da saúde, sendo definida pelos grupos por meio das distinções sociais, tais como: a própria saúde; riqueza, educação, raça, etnia, gênero e território de moradia (BARATA, 2009).

Ao se refletir sobre desigualdade social em saúde se inicia uma discussão acerca dos direitos à saúde em relação as pautas políticas mundialmente, pois existe divergência entre as comunidades no que tange ao direito a saúde como fundamental para todos/as pessoas. Vale ressaltar, que a maneira que cada continente e país adotam para o enfretamento dos DSS são diferentes, por exemplo: os gestores políticos da União Europeia incluem a importância da redução dos DSS, aplicando assim, a fundamental importância da equidade em seus sistemas de saúde; os gestores norte-americanos, no que diz respeito ao direito à saúde, se volta mais a capacidade individual, estilos de vida e condições de pagar um plano de saúde que venha suprir de forma integral as demandas emergentes (BARATA, 2009).

A América Latina, especificamente o Brasil, no ano de 1988 criou um capítulo na Constituição Federal que a saúde é definida como um direito de todas as pessoas e deve ser garantida por meio de ações de políticas públicas, definindo também conceitos de universalidade, integralidade e equidade (BARATA, 2009). A universalidade é definida como a garantia de atenção à saúde todos/as cidadãos, em que a saúde passa ser um dever federativo, estadual e municipal, estabelecendo para pessoas o direito ao acesso aos serviços públicos de saúde; sobre a integralidade, as

peças devem ser tratadas de forma indivisível e pertencente a um grupo/comunidade, ou seja, as pessoas devem ser tratadas de forma integral, correspondendo a denominação biopsicossocial, sendo o indivíduo e comunidade assistidos/as pelas ações de prevenção, promoção e recuperação de forma indivisível; a equidade se apresenta de forma analítica, buscando compreender as complexidades, de modo que atenda as pessoas e comunidades sem privilégios e sem dificuldade, ressaltando o princípio que todas as pessoas serão atendidas a partir das suas demandas, obedecendo os limites do sistema e o que o próprio sistema pode oferecer (BRASIL, 1990).

A Constituição Federal de 1988 produz uma reorientação das políticas públicas de saúde por meio dos serviços ofertados, e definidos como de direito de todos; vale salientar, que o Sistema Único de Saúde (SUS), apresenta o conceito de saúde de forma abrangente, não se reduzindo a definição de saúde como ausência de doença, mas que as pessoas e grupos sociais consigam ter qualidade de vida (PAIM, 2015). Para tanto, o Estado passa ter como obrigatoriedade a garantia de redução do risco de doença dentre outras, por meio de políticas sociais e econômicas, sendo orientada por uma política setorial de saúde com condições de garantir o acesso universal e igualitário as ações de cunho de promoção, proteção e recuperação da saúde dos povos e comunidades (WARGAS, 2002).

As diretrizes da equidade social orientam uma quantidade grande de países, predominantemente os países europeus; no que tange ao Brasil, esse princípio tem importância fundamental dado ao fato da criação do SUS, que é orientado principalmente pela Constituição Federal do Brasil, assistindo assim, toda a população brasileira de maneira universal, igualitária e hierarquizada. Para tanto, o SUS, dentre as várias funções, segue as de maior abrangência: a) disponibilidade de serviços hospitalares e ambulatoriais em todos os contextos territoriais; b) funções de saúde pública típicas do Estado, a exemplo da vigilância sanitária e epidemiologia; c) o SUS cobra dos profissionais de diversidades áreas que entendam os conceitos e diretrizes do SUS de forma que venha contribuir com a diminuição das iniquidades em saúde (BAGRICHEVSKY *et al.*, 2013).

Os processos e tentativas relacionados as decisões no setor público brasileiro, aconteceram antes da consolidação legal do SUS; em relação ao território da América Latina são totalizados três décadas de luta por políticas públicas de saúde voltadas para a avaliação de serviços de estabelecimento em setores públicos. Vale ressaltar, que junto com as indagações sobre um modelo de saúde se integravam as pesquisas acadêmicas em setores administrativos de saúde. Diante disso, alguns programas foram criados com objetivo de uma saúde para todos/as: os Sistemas Unificados e Descentralizados de Saúde (SUDS), criado na década de 80 como os primeiros planos de saúde em âmbito municipal e estadual; Pacto pela Saúde; Participa SUS; entre outros (PAIM, 2005).

As desigualdades sociais se direcionam para um contexto antagonico do conceito de equidade social, pois em grande parte são implicadas as injustiças, apresentando os DSS em comunidades populacionais em desvantagem, principalmente levantando o entendimento de pessoas sem saúde; produzindo níveis de segregação, acarretando o conceito de iniquidade (BARATA, 2009).

Kindig (2007) relata que as políticas voltadas para as desigualdades nem sempre são aplicadas como uma categoria fundamental para a sociedade, levando a parte disso uma reflexão e importância do conceito de “iniquidade”. Vale salientar que, a diminuição das iniquidades tem que ser prioridade no âmbito das políticas públicas em geral, não podendo se desvincular de setores como da saúde, educação ou previdência, sendo uma política predicativa/merecedora. Além disso, são várias as maneiras que se compreendem as iniquidades em sociedade e, para cada maneira se aplica distintos recursos instrumentais, respeitando o território e subjetividade dos indivíduos (BAGRICHEVSKY *et al.*, 2013).

As iniquidades ou desigualdades injustas perpassam o pensamento de distâncias sociais existentes em relação a interação das pessoas, pois vale refletir que as iniquidades em saúde são as diferenças desnecessárias de cunho de injustiça e indesejáveis, as quais impossibilitam as pessoas e grupos de alcançar suas potencialidades e apropriação de liberdade subjetiva (MAGALHÃES, 2007). As desigualdades em uma nação estão relacionadas a distribuição das riquezas e seu acúmulo em um país, principalmente no que se refe-

re a maneira organizativa, de interações social e de poder entre os indivíduos desse contexto (DEATON, 2015).

Ao se falar em desigualdade social em território brasileiro não pode se restringir somente aos números e realidade presente, o Brasil tem toda uma história que reflete desde a colonização a temporalidade. A colonização por sua vez teve como função a exploração dos minerais e vegetais, na qual de início o pensamento da colônia se resumia no interesse do comércio externo, não se aplicando ao desenvolvimento positivo do país e nem da América Latina (PRADO JUNIOR, 2004).

No período colônia surge a figura da mão de obra produtiva, miscigenação (povos indígenas; negros/as e português/a) e a concentração fundiária por meio da exploração da cana-de-açúcar, mantendo-se direcionada sempre ao mercado externo. Vale ressaltar, que esse modelo de trabalho da época favorecia as pessoas que estavam no poder e acumulavam riqueza, produzindo assim, a desigualdade social e acarretando junto a pobreza, considerando que esses determinantes vão crescendo ao longo da história, principalmente no surgimento e crescimento do processo de industrialização (COSTA, 2005).

As desigualdades aumentaram com a crise econômica de 1980, ao desenvolvimento industrial, processo de urbanização e concentração de renda. O Brasil, no ranking do Produto Interno Bruto (PIB), fica atrás de países com menores desenvolvimentos industrial e econômico (PIB 64º lugar; Desenvolvimento Humano [IDH] 63º lugar). Outra discussão sobre os determinantes sociais de saúde refere-se à categoria da pobreza, abordada logo a seguir (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD, 2012).

A pobreza é compreendida de forma geral como uma ação humana, da maneira que essa pensa, interage e interpreta, da forma como adapta os padrões básicos de sobrevivência individual e coletivamente. No território brasileiro, o entendimento de pobreza perpassa pela desigualdade de distribuição de riquezas e não a falta de recursos, pois o Brasil é considerado um país rico, no entanto, é um dos países com maiores desigualdades sociais do mundo (EUZÉBIOS FILHO; GUZZO, 2009).

Faria (2000, p. 21) faz uma reflexão sobre a pobreza no Brasil:

A comparação internacional entre o grau de desigualdade de renda no Brasil e o observado em outros países comprova não só que a desigualdade brasileira é das mais elevadas em todo o mundo, mas contribui também para entender como um país com renda *per capita* relativamente elevada pôde manter, nos últimos 20 anos, em média, cerca de 40% da sua população abaixo da linha de pobreza.

A pobreza é considerada como um fenômeno sócio histórico referente aos processos de exclusão e desigualdade social, envolvendo as pessoas e comunidades em condições de vulnerabilidade social, sendo considerada os seus determinantes como multidimensional, abrangendo questões sociais, culturais, políticas, materiais, monetárias e simbólicas (SAWAIA, 2009). Para tanto, espera-se que o olhar para os fatores relacionados a pobreza seja de forma contextualizada, identificando a realidade dos territórios e problematizando as possíveis estratégias de enfrentamento das demandas emergentes (SILVA *et al.*, 2016).

As desigualdades sociais de saúde e pobreza estão presentes na totalidade histórica do Brasil, desde o Brasil colônia, se perdurando até os tempos atuais; estando presente nas principais pautas de debates, porém não sendo categoria de ações de prioridade de enfrentamento, pois possui riqueza e renda suficientes para ter capacidade de alterações significativas nas condições de vida da maioria dos brasileiros em situação de vulnerabilidade social, no entanto, essa riqueza tem sido apropriada por uma minoria em que se perdura o sentimento de ganância (GARCIA, 2003).

A insuficiência de renda é caracterizada no contexto da economia de três formas, sendo elas, tradicional, relativa e modernizada: a economia tradicional tem como um dos fatores determinantes da qualidade de vida de uma pessoa; ou seja, a insuficiência de renda é um determinante com alta influência para medir o índice de pobreza, esse que se mede pela equação da quantidade de renda com os indicadores de bem-estar da população em geral; a definição de linha de pobreza tradicional está relacionada a questões e pobreza absoluta, correspondendo ao não atendimento das necessidades mínimas para sobrevivência de uma pessoa ou família,

sendo esse conceito mais utilizado em países considerados pobres, em países considerados ricos, se aplicam a definição de pobreza relativa – demandas supridas por meio do modo de vida em relação a determinada sociedade. A economia de âmbito modernizada define a pobreza a partir da mensuração de uma renda relacionada aos custos das necessidades de uma pessoa, sendo determinado pelo contexto da mesma (ROCHA, 2006).

A terminologia da palavra pobreza é considerada como um fenômeno social com várias determinações, e tem sido interesse de investigação científica de muitas áreas de conhecimento (SILVA; SOUZA, 2010). Para tanto, percebe-se a existência de um diálogo de concordância entre os centros de pesquisas acadêmicos e o pensamento político em que o determinante preponderante da pobreza em contexto brasileiro é a desigualdade, perpassando especificamente por uma grande concentração de renda, visto que, o Brasil está entre os país com maiores concentrações de renda do mundo (SILVA; SOUZA, 2010). Para tanto, a linguagem que a sociedade utiliza de pobreza é de uso comum, sendo caracterizada como uma percepção da realidade social (UGÁ, 2008).

A década dos anos oitenta foi marcada com a diminuição do uso do termo, marginalizado, na qual posteriormente, nos anos noventa foi substituído com a categoria de pobreza, dado ao fato das questões de âmbito social serem mais exploradas e aprofundadas. A terminologia pobreza tem ao longo dos tempos adotado notoriedade em relação a especificidade de seus conteúdos, até porque as questões de âmbito social nem sempre foram categorizadas por meio do conceito de pobreza, pois o processo histórico da sociedade brasileira apresenta distinção em dados períodos, tanto na significação social e política, quanto de suas especificidades (ÚGA, 2008). Para tanto, Gautié (1998) faz uma reflexão de alguns períodos.

Gautié (1998) descreve que no século XIV até o final do século XVIII existia uma categoria de pobreza pré-industrial e após século XIX uma pobreza associada ao processo de surgimento e desenvolvimento da industrialização, esse que deu margem a nomenclatura de desemprego. No entanto, vale salientar que até o século XVI o entendimento de pobreza perpassava pelo pensamento de cunho religioso, trazendo assim, a ideia de que a pobreza era

a necessidade de se buscar algo, ou a desgraça que as pessoas ou comunidades teriam que suportar. A posteriori ao século XVI, a categoria pobreza passa por uma crise conceitual, com dificuldades de conceituação, principalmente na identificação de quem realmente era pobre e o que era pobreza de fato. Assim, entre os séculos XVI e XVIII, se introduz o conceito de bom pobre (pessoas inválidas – sem capacidades de trabalhar) e mau pobre - pobre válido, portanto, que queria sobreviver dos benefícios de outras pessoas (ÚGA, 2008).

No século XIX a partir da industrialização, os problemas sociais aumentaram, surgindo a terminologia de “pauperismo” – pobreza acarretada através do sistema econômico e surgindo assim, o conceito de classe social (ÚGA, 2008). O pauperismo tem semelhança teórica e conceitual ao termo proletariado cunhado por Marx e Engels (1998) e, conseqüentemente a partir desses conceitos aparece o conceito de desemprego. O século XX trouxe por meio do conceito de desemprego a mobilização de outra categoria chamada de políticas públicas, iniciando participação do Estado na garantia de direitos (GAUTIÉ, 1998).

3 AS DESIGUALDADES SOCIAIS EM SAÚDE NO MEIO RURAL EM INTERFACE COM OS DSS

O rural dentro de seu processo histórico e atual perpassa por condições de desigualdade, sendo eles de âmbito socioeconômico, falta de sistema de esgoto, infraestrutura, reservatório de água, acarretando possíveis doenças por meio da veiculação hídrica, que por vez gera conseqüências como o alto número de mortes na infância, como também dificuldades ao acesso à tecnologia/internet (MIRANDA, 2013). Para tanto, o campo sofre por um antagonismo em relação aos processos de inclusão e exclusão em comparação ao contexto urbano. A população rural é definida em lei por meio da Portaria sancionada no dia dois de dezembro de 2011, número 2.866, como os povos as comunidades com modos de vida, produção e reprodução que se relacionam com o campo, a floresta, os ambientes aquáticos, a agropecuária e o extrativismo (BRASIL, 2013).

Os DSS e suas categorias são diversas e relacionais no que tange ao seu processo metodológico de objeto de pesquisa. Por isso,

refletir sobre a relação rural e saúde é problematizá-lo em campos como saúde pública e saúde coletiva, campos que são poucos explorados no meio rural (GERHARDT; LOPES, 2015).

Para tanto, acredita-se na necessidade emergente de maior visibilidade para os territórios rurais referentes ao espaço de vida, a prioridade de fala das pessoas desse contexto, evidenciando a importância dos cuidados em saúde como parte integrante, principalmente porque esses tipos de estudos são recentes e escassos em relação aos estudos de cunho urbanizado (GERHARDT; LOPES, 2015). Vale ressaltar, de forma genérica que nas últimas décadas as doenças mentais são consideradas como um dos principais determinantes de incapacidade, mortalidade no mundo (WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO], 2011).

A Saúde não se resume somente a ausência de doença, mas se amplia a conceito de bem-estar; autoeficácia percebida, autodeterminação, competência social; além disso, o seu conceito é amplo, dado ao fato da história, sociocultural, subjetivo, genético, biopsicossocial (WHO, 2001).

Sendo assim, os Determinantes Sociais de Saúde relacionados as formulações de políticas sociais têm significado importante no enfrentamento das injustiças sociais, principalmente quando se refere aos conceitos de territorialização e integração de saúde; partindo dessa definição vem se configurando categorias como de iniquidades em saúde, pobreza e desvantagem social.

A XII Conferência Mundial de Saúde Rural da Wonca junto com IV Congresso Sul Brasileiro de Medicina de Família e Comunidade, realizado no ano de 2014 no Brasil, trabalhou várias temáticas voltadas para a realidade de território de cada país, a necessidade de orientação dos serviços de saúde para atenção primária, como também o cuidado da comunidade, destacando-se assim, a importância de se pensar o rural, de forma ampla, crítica, reflexiva e contextualizada, envolvendo as múltiplas variáveis e hipótese do rural (TARGA *et al.*, 2014).

Quando se pensa em rural se refere junto a isso uma diversidade de pessoas e comunidades, a exemplo: comunidades tradicionais quilombolas; povos indígenas; população camponesa; povos das florestas, povos da terra (cerrado, semiárido, cantiga, campo, montanhas); pantanal; e ribeirinhas (BRASIL, 2012).

Para tanto, Brasil (2013) aponta algumas propostas de políticas públicas voltadas a essas populações, tais como: a) a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (PNASPI) – específica para as demandas dos povos indígenas, a qual traz o pensamento da necessidade de um olhar diferenciado sobre o acesso a saúde dessa população, acreditando que a mesma apresenta maiores índices de vulnerabilidade social, dados as suas características socioculturais (FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE, 2003; BRASIL, 2013); b) a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF) a qual foi aprovada na 14ª Conferência Nacional de Saúde, realizado no ano de 2011, sendo legitimado a visualização das condições dos determinantes sociais e de saúde do campo e da floresta na relação saúde-doença-cuidado (DIMENSTEIN *et al.*, 2016). Vale ressaltar que, as políticas citadas perpassam a boa vontade dos governos, visto que são políticas de governo e não de Estado. Assim, recebem mais ou menos atenção conforme a prioridade de cada governo.

A conceituação da dicotomia entre rural e urbano tem gerado muito esforço entre os pesquisadores da área. Diante disso, tem se predominado o conceito que o território urbano como cortês, afável e polido, enquanto, o rural aparece como atrasado, rústico, disperso (DIMENSTEIN *et al.*, 2016). Destaca-se a importância que os DSS trazem para o entendimento de saúde, perpassando pelo diálogo da interdisciplinaridade e da forma que os povos se organizam. Os DSS representam uma categoria de análise ampla, envolvendo indicadores de desigualdade social e pobreza; qualidade de vida; acesso as políticas públicas de saúde e suas ações, na qual se levanta uma reflexão que não tem como discutir os DSS sem falar das desigualdades, iniquidades e vulnerabilidades sociais (ALMEIDA-FILHO, 2010).

Para Buss e Pellegrini Filho (2007), DSS são fatores das condições de vida e trabalho de indivíduos e grupos de uma população que se relacionam com a saúde. Esses fatores podem ser: sociais, econômicos, culturais, étnico/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam na saúde, doença e fatores de risco, entendendo-se que esta não é uma relação direta de causa-efeito. Para tanto, a população rural sofre com diversas vulnerabilidades que perpassam desde o processo histórico de luta pela terra até

o descaso com as questões que envolvem melhores condições de vida, demonstrando ausência de comprometimento com os DSS rurais.

No ano de 2010, a Organização Mundial da Saúde, apresentou dados de fundamental importância sobre as questões referentes aos impactos negativos, principalmente quando as pessoas se sentem violadas no tocante aos seus direitos, sendo esses: civis, culturais, políticos e sociais. Para as populações rurais surgem implicações no acesso a geração de renda e educação, essas implicações são históricas, tendo como consequências nesses territórios, a pobreza e a falta de qualidade de vida (WHO, 2010). Molina *et al.* (2012) relatam sobre a associação entre as DSS com os ambientes reforçadores de estresse, a exemplo, de falta de apoio social, espaço de lazer, falta de perspectiva de melhoras na condição de vida, escolarização precária, moradia sem infraestrutura básica, baixa renda, falta de trabalho e entre outras.

O rural é disposto de suas especificidades em relação as DSS, desde suas condições vida até as condições de trabalho; porém o contexto rural tem seus desafios, principalmente em relação à saúde para todos, pois, se saúde é direito de todos cidadãos, saúde deve perpassar em uma análise sociocultural (hábitos, costumes, entre outros) que podem acarretar em resultados positivos ou negativos em uma comunidade. Por isso, espera-se que os profissionais da área da saúde estejam dispostos a adaptações, pois cada território apresenta seus DSS, caracterizando suas necessidades (ERTHAL, 2014).

Riquinho (2009) discute sobre o histórico de pobreza das regiões rurais no Brasil e no mundo e as dificuldades existentes para a superação, visto que o desenvolvimento econômico é voltado, na maioria das vezes, para os grandes produtores e a monocultura. Tal situação tem impacto direto na saúde dessa população. Riquinho assinala a importância de se levar em consideração os DSS para a melhoria da qualidade de vida da população do campo.

A partir da discussão supracitada necessita-se analisar o rural por meio de uma perspectiva de desenvolvimento, incluindo os DSS, por meio de políticas públicas de saúde, educação, trabalho, etc. Também necessita priorizar políticas que tenham funcionalidade

dade e que valorizem a população do campo, não se restringindo somente a questões econômicas (MARQUES, 2002). Vale ressaltar, que no século XX aconteceu o fenômeno do êxodo rural, mas que as ruralidades contemporâneas apresentam novos atores e formatos, acontecendo o inverso, em que pessoas da cidade tem se mudado para o campo, considerando o rural mais significativo, sendo justificado pelas disparidades de problemas nas áreas da saúde, educação, habitação, desemprego e violência (CARNEIRO, 2012).

Analisar o meio rural, necessita de atenção para o processo de desenvolvimento dos fenômenos de industrialização e urbanização no final do século XIX e século XX, caracterizando a modernização da agricultura. Vale salientar, que é ilusória a concepção de que o rural vai desaparecer devido ao processo de urbanização e industrialização, dispondo da ideia de natural e inevitável (LAUBSTEN, 2011). Ademais, o contexto rural se dispõe na atualidade em uma relação entre suas próprias especificidades históricas, socioculturais e ecológicas, com uma realidade mais ampla, sendo essas de matrizes territoriais nacionais e internacionais, produzindo assim, a análise de que as comunidades rurais não estão mais caracterizadas como isoladas, em que se espera que as pessoas venham compreender o rural a partir de suas diversidades, evitando generalizações precipitadas (WANDERLEY, 2000).

O processo de industrialização e urbanização produziu o conceito de práticas do agronegócio, em que se introduziu as transformações territoriais por meio de criação de competências que possibilitam a criação e implantação de projetos, que posteriormente, exige uma análise contínua da situação de saúde da poluição e dos trabalhadores/as do campo. Espera-se que o Sistema Único de Saúde (SUS) inclua a discussão sobre a relação entre os impactos do meio ambiente e saúde humana, refletindo sobre quais as necessidades de saúde dos trabalhadores rurais que adotaram as práticas do agronegócio, que caracteriza um DSS rural.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parte dos resultados expostos, percebe-se que o processo de industrialização e urbanização, acarretou diversas mudanças territoriais e na forma que as pessoas vivem, principalmente em questões referentes a saúde dos povos do campo, os/as quais tem

sua dinâmica de sobrevivência e histórico de desigualdade social. As políticas públicas, dentro de sua amplitude, são produzidas para atender o contexto urbano. Essas, metodologias urbanas são estendidas para os territórios rurais, produzindo com isso, distinções nos DSS, pois não se fala em rural, mas em ruralidades.

No entanto, vale considerar na investigação a necessidade da relação hipotética de Determinantes Sociais de Saúde, desigualdade social e rural, entendendo que essa relação faz parte do processo de colonização, industrialização e realidade atual, que em várias situações envolve a pobreza. Assim, pensar nos contextos rurais e nas famílias que estão nesse contexto, é pensar também em suas potencialidades, protagonismos e forma organizativa de sobrevivência; para tanto, necessita-se pensar o rural a partir de sua necessidade local e, somente os moradores camponeses, pertencentes ao território com seus protagonistas sabem relatar as suas demandas e necessidades.

A presente pesquisa dispõe de um número grande de informações, acreditando na hipótese de aprofundamento na relação entre os DSS e desigualdade social em territórios rurais, perpetuando o contínuo da construção de um saber. Assim, espera-se que a presente pesquisa venha motivar outras pesquisas semelhantes, possibilitando o aprofundamento da temática, dado a importância do objeto pesquisado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA-FILHO, N. A problemática teórica da determinação da saúde. In: NOGUEIRA, R. P. (Org.). *Determinação social da saúde e reforma sanitária*. Rio de Janeiro: Cebes, 2010.

BADZIAK, R. P. F.; MOURA, V. E. V. Determinantes sociais da saúde: um conceito para efetivação do direito à saúde. *Revista de Saúde Pública*, Florianópolis, v. 3, n 1, p. 69-79, jan./jun. 2010.

BAGRICHEVSKY, M.; SANTOS JÚNIOR, V. J.; ESTEVÃO, A.; VASCONCELLOS-SILVA, P. R. Desigualdades sociais em saúde e práticas corporais: um exercício singular de análise. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 497-510, 2013.

BARATA, R. B. *O que queremos dizer com desigualdades sociais em saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

BERTOLLI FILHO, C. *História da saúde pública no Brasil*. São Paulo: Ática, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. *Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Programa Nacional de Saneamento Rural - PNSR*. Brasília, DF: Funasa, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. *ABC do SUS: doutrinas e princípios*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1990.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, 2007.

CARNEIRO, M. J. Do “rural” como categoria de pensamento e como categoria analítica. In: CARNEIRO, M. J. (Coord.). *Ruralidades contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, 2012.

COMISSÃO DE DETERMINANTES SOCIAIS DE SAÚDE. *Rumo a um modelo conceitual para análise e ação sobre os determinantes sociais de saúde*. Genebra: OMS, 2005.

COSTA, L. C. O dilema brasileiro da desigualdade social. In: SOUZA, M. A.; COSTA, L. C. (Org.). *Sociedade e cidadania - desafios para o século XXI*. Ponta Grossa, PR: Ed. UEPG, 2005. Parte III: Pobreza, desigualdade e exclusão social, p. 165-94.

DAHLGREN, G.; WHITEHEAD, M. *Policies and strategies to promote social equity in health*. Stockholm: Institute for Future Studies, 1991.

DEATON, A. *The great escape: health, wealth, and the origins of inequality*. Princeton: Princeton University Press, 2015.

DIMENSTEIN, M.; LEITE, J. F.; MACEDO, J. P.; DANTAS, C. M. B.; TORQUATO, J.; SILVA, M.; BELARMINO, V. H.; CIRILO NETO, M.; SOUSA, A. P. Território e determinação social da saúde mental em contextos rurais. In: DIMENSTEIN, M.; LEITE, J.; MACEDO, J. P.; DANTAS, C. (Org.). *Condições de vida e saúde mental em contextos rurais*. São Paulo: Intermeios, 2016.

ERTHAL, G. *Determinantes sociais do processo saúde-doença sob a ótica de usuários de uma estratégia saúde da família rural*. 2014. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

EUZÉBIOS FILHO, A. E.; GUZZO, R. S. E. Desigualdade social e pobreza: contexto de vida e de sobrevivência. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 35-44, jan./abr. 2009.

FARIA, V. E. Brasil: compatibilidade entre a estabilização e o resgate da dívida social. In: *Pobreza e política social*. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2000. (Cadernos Adenauer, n. 1).

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE – FUNASA. *Relatório de Gestão do Departamento de saúde Indígena: 1999 – 2002*. Brasília: FUNASA, 2003.

GARCIA, R. C. *Iniquidade social no Brasil: uma aproximação e uma tentativa de dimensionamento*. Brasília: IPEA, 2003.

GAUTIÉ, J. Da invenção do desemprego à sua desconstrução. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 67-83, 1998.

GEIB, L. T. C. Determinantes sociais da saúde do idoso. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 123-33, jan. 2012.

GERHARDT, T. E.; LOPES, M. J. M. *O rural e a saúde: compartilhando teoria e método*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2015.

KINDIG, D. A. Understanding population health terminology. *The Milbank Quarterly*, [S.l.], v. 85, n. 1, p. 139-61, mar. 2007.

LAUBSTEIN, F. C. A ruralidade ontem e hoje: uma análise do rural na contemporaneidade. *Revista Aurora*, Marília, SP, v. 4, n. 2, p. 92-102, ago. 2011.

MAGALHÃES, R. Monitoramento das desigualdades sociais em saúde: significados e potencialidades das fontes de informação. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 667-73, maio/jun. 2007.

MARQUES, M. I. M. O conceito de espaço rural em questão. *Terra Livre*, São Paulo, ano 18, n. 19, p. 95-112, jul./dez. 2002.

MARX, K.; ENGLÉS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: REIS FILHO, D. A. (Org.). *O Manifesto Comunista 150 anos depois*. São Paulo: Contraponto: Fundação Perseu Abramo, 1998.

MILANOVIC, B. *Global inequality: a new approach for the age of globalization*. Cambridge: The Belknap Press, 2016.

MIRANDA, C.; SILVA, H. *Concepções da ruralidade contemporâneas: singularidades brasileiras*. Brasília: IICA, 2013.

MOLINA, M. R. A. L.; WIENER, C. D.; BRANCO, J. C.; JANSEN, K.; SOUZA, L. D. M.; TOMASI, E.; SILVA, R. A.; PINHEIRO, R. T. Prevalência de depressão em usuários de unidades de atenção primária. *Revista de Psiquiatria Clínica*, São Paulo, v. 39, n. 6, p. 194-7, 2012.

PAIM, J. S. Avaliação em saúde: uma prática em construção no Brasil. In: HARTZ, Z. M. A.; SILVA, L. M. V. (Org.). *Avaliação em saúde: dos modelos teóricos à prática na avaliação de programas e sistemas de saúde*. Salvador, BA: EDUFBA; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 9-13.

PAIM, J. S. *O que é o SUS*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2015.

PRADO JUNIOR, C. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. *Relatório Anual 2012: o futuro sustentável que queremos*. Desenvolvimento Humano e IDH. 2012. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2013/07/11/o-pnud-em-a-o-relat-rio-anual-2012.html>. Acesso em: 2 abr. 2020.

RIGOTTO, M. R.; PESSOA, V. M. Agronegócio: geração de desigualdades sociais, impactos no modo de vida e novas necessidades de saúde nos trabalhadores rurais. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 37, n. 125, p.65-77, 2012.

RIQUINHO, D. L. *A outra face dos determinantes sociais de saúde: subjetividades na construção do cotidiano individual e coletivo em uma comunidade rural*. 2009. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

ROCHA, S. *Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata?* Rio de Janeiro: FGV, 2006.

SANTANA, P. *Introdução à Geografia da Saúde*. Território, saúde e bem-estar. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, 2014.

SANT'ANNA, C. F.; CEZAR-VAZ, R. M.; CARDOSO, L. S.; ERDMANN, A. L.; SOARES, J. F. S. Determinantes sociais de saúde: características da comunidade e trabalho das enfermeiras na saúde da família. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, RS, v. 31, n. 1, p. 92-9, mar. 2010.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 364-72, set./dez. jan./jun. 2009.

SILVA, R. D. M.; SOUZA, L. A. produção acadêmica brasileira acerca da pobreza na perspectiva da teoria das representações sociais. *Mental*, Barbacena, MG, v. 8, n. 14, p. 29-48, 2010.

STIGLITZ, J. E. *The price of inequality*. How today's divided society endangers our future. New York: WW Norton & Company, 2013.

TARGA, L. V. *et al.* Declaração de Gramado pela Saúde Rural nos países em desenvolvimento. *Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 32, p. 292-4, jul./set. 2014.

UGÁ, V. D. *A questão social como "pobreza": crítica à conceituação neoliberal*. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Humanas: Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

WANDERLEY, M. D. N. B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o "rural" como espaço singular e ator coletivo. *Estudos Sociedades e Agricultura*, Rio Janeiro, v. 8, n. 2, p. 87-146, out. 2000.

WARGAS, T. Políticas públicas de saúde. *In*: LUCHESE, P. T. R. (Coord.). *Políticas públicas em saúde pública*. São Paulo: BIREME/OPAS/OMS, 2002.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. *Impacto of economic crises on mental health*. Copenhagen: WHO, 2011.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. *Mental health and development: targeting people with mental health conditions as a vulnerable group*. Geneva, Switzerland: WHO Press, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. *The World Health Report: mental health, new understanding, new hope*. Geneva: WHO, 2001.

SILVA, L. B.; FEITOSA, M. Z. S.; NEPOMUCENO, B. B.; SILVA, A. M. S.; XIMENES, V. M.; BOMFIM, Z. A. C. Apoio social como modo de enfrentamento à pobreza. *In*: XIMENES, V. M.; NEPOMUCENO, B. B.; CIDADE, E. C.; MOURA JUNIOR, J. F. (Org.). *Implicações psicossociais da pobreza: diversidades*. Fortaleza: Expressão, 2016.

A pobreza urbana em São Paulo: contradições nas riquezas produzidas

Paulo Celso da Silva
Guilherme da Silva

1 INTRODUÇÃO

As cidades tornaram-se o principal espaço de ocupação humana durante o século XX e continuaram no atual século, consequentemente com a diminuição das populações rurais em todo o mundo, visto que é um processo generalizado em todos os continentes. Acrescenta-se a isso também os deslocamentos de população, tanto espontâneos como forçados rumo às cidades que, podem, ou parecem, oferecer maiores condições de desenvolvimento pessoal e dos grupos.

Entretanto, esse incremento populacional nas cidades não está isento de contradições e conflitos pelo direito ao espaço e a participação social. Henri Lefebvre (2006, p. VII) vai afirmar, há exatos 50 anos, o direito à cidade, “isto é, à vida urbana, condição de um humanismo e uma democracia renovados”. De posse de tal direito, o espaço social, o de todos, pode ser reconhecido como uma produção politizada, visto que é o cidadão, e não a administração, quem pode criar/recriar e dar fruição ao espaço social.

Habitar a cidade é produzir socialmente diferenças e poder manifestá-las, tanto individualmente quanto em comunidade. Tudo isso é possível, para Lefebvre, com a apropriação do espaço pelo cidadão. Vale lembrar que, para o filósofo francês, o conceito de apropriação não tem o sentido e nem o valor de propriedade, mas de uso coletivo, enquanto condição *sine qua non* para a apropriação individual. Também na questão da legalidade da cidadania, Lefebvre define como *citadins* a todos os habitantes da cidade e como *citoyens* para os reconhecidos pelo Estado e, reafirma, o direito à cidade é de todos, reconhecidos legalmente ou não.

É com a crítica da vida cotidiana que a ciência pode auxiliar no entendimento das formas de apropriação da cidade pelos seus habitantes. Cotidiano que é o reino da repetição, dos gestos simples, “é no cotidiano que se tem prazer ou se sofre. Aqui e Agora” (LEFEBVRE, 1991, p. 27).

Diante das propostas de Lefebvre, vemos que a cidade é um espaço que deveria ser para todos e não apenas para determinadas camadas da sociedade que são representadas política e administrativamente, que é o caso das classes médias e altas na cidade de São Paulo. Conforme dados do SEADE (2010): “Em São Paulo, 3,0% dos habitantes vivem em situação de extrema pobreza, equivalendo a 338.615 pessoas do total de 1,1 milhão de pessoas consideradas extremamente pobres no Estado”.

Com mais de 450 anos, a cidade de São Paulo, pela estimativa do IBGE (2016), soma um total populacional de 12.038.175 milhões de habitantes; 44.749.699 habitantes no Estado e 86.356.952 para toda a Região Sudeste.

Contudo, vale destacar que utilizaremos aqui estudos desenvolvidos a partir de 2000, como é o caso, entre outros, do estudo de 2014, ‘Assentamentos precários no Brasil urbano. Metodologia de identificação de assentamentos precários urbanos’; e de 2004, o ‘Mapa da Vulnerabilidade Social da População da Cidade de São Paulo’ tendo em vista que são documentos oficiais desenvolvidos pela Prefeitura de São Paulo e outros setores como o Centro de Estudos da Metrópole (CEM/Cepid).

Como Milton Santos já detectava em 2000, as classes populares, excluídas dos processos capitalistas anteriores e também da globalização em curso, reclamam seu direito à cidade, propondo uma outra globalização possível, baseada em novas maneiras de pensar e pensar os territórios vividos, sinônimo de espaço social. Carreras *et al.* (2012, p. 12) nos lembram que “as pessoas integram as novas tecnologias de informação e comunicação, mas essas tecnologias são usadas principalmente em comunicações de distâncias curtas, revitalizando as cidades ao vivo. O espaço torna-se um verdadeiro desafio frente ao efeito efêmero dos fatos informativos”.

E Paul Krugman propõe pensar a Economia da Aglomeração como forma de construir o necessário diálogo entre as diversidades que se apresentam no viver citadino.

2 DADOS DA POBREZA PAULISTANA

Em pesquisa desenvolvida no ano de 2016, o Centro de Estudos da Metrópole compilou dados dos moradores de favelas e loteamentos irregulares de São Paulo no período de 2000 a 2010, indicando inicialmente que as “condições sociais e urbanas melhoraram, apesar do acesso a redes de esgotos ainda se constituir no indicador mais precário”, contudo ainda persistem desigualdades e dificuldades aos serviços e equipamentos na relação entre favelas e o conjunto da cidade (CEM/Cepid, s.d.). O estudo possibilitou a projeção populacional, quatrienal, para as próximas décadas: 2020, 2024, 2018 e 2013 (CEM/Cepid, s.d.).

A pesquisa destaca com relação às favelas:

361.831 domicílios e 1.307.152 pessoas em 2.098 favelas no ano de 2010, densidade de 391 hab/ha, 11,6% do MSP

291.983 domicílios e 1.172.043 pessoas em 2.018 favelas no ano de 2000, densidade de 413 hab/ha, 11,2% do MSP. A taxa de crescimento anual da população que vive em favelas foi de 1,1% contra a média de 0,8% no município e de 2,2% dos domicílios em favelas, contra 1,9% da população em geral, no município. (CEM/Cepid, s.d.).

Com relação aos loteamentos irregulares, o estudo destacou que:

[...] foram encontrados 1.719.473 pessoas e 605.707 domicílios em 2010. As condições sociais e urbanas são intermediárias entre as favelas e o município. Foram encontrados dois tipos de loteamentos considerando estas condições, sendo o primeiro com infraestrutura quase completa e o segundo com loteamentos com acesso precário a esgotamento (com 244 loteamentos, no universo de 1.559). (CEM/Cepid, s.d.).

E nesse panorama pouco otimista, o estudo levado a cabo, em 2016, pelo Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (Pnud) em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e a Fundação João Pinheiro, intitulado ‘Atlas do

Desenvolvimento Humano no Brasil', mostrou que a distância entre os mais ricos e os mais pobres se manteve, praticamente, igual entre os anos de 2011 e 2014 e mínima se comparada ao ano de 2000, ou seja, a histórica concentração de renda perdura na Região Metropolitana de São Paulo, que se encontra na 1ª posição entre as 20 regiões metropolitanas brasileiras, segundo o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Sendo que, o maior IDHM é 0,794 (São Paulo) e o menor é 0,702 (Maceió) (ATLAS..., 2016).

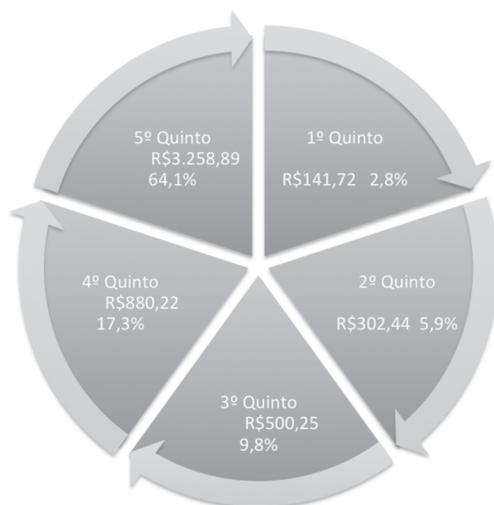
Tabela 1 – Renda, Pobreza e Desigualdade – RM – São Paulo

	2000	2010
Renda per capita	1.016,70	1.249,72
% de extremamente pobres	2,15	1,23
% de pobres	8,85	4,93
Índice de Gini ¹	0,59	0,60

Fonte: PNUD, IPEA, FJP (ATLAS..., 2016).

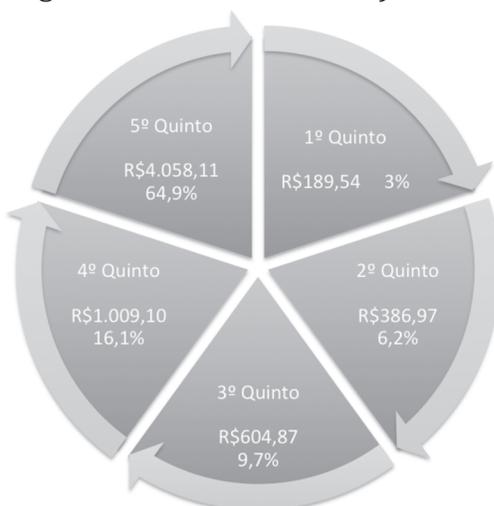
¹ O Índice de Giné um instrumento usado para medir o grau de concentração de renda. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de 0 a 1, sendo que 0 representa a situação de total igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda, e o valor 1 significa completa desigualdade de renda, ou seja, se uma só pessoa detém toda a renda do lugar" (ATLAS..., 2016).

Gráfico 1 - Distribuição de renda por quintos da população (ordenada segundo a renda domiciliar), 2000



Fonte: PNUD, IPEA, FJP (ATLAS..., 2016).

Gráfico 2 Distribuição de renda por quintos da população (ordenada segundo a renda domiciliar), 2010



Fonte: PNUD, IPEA, FJP (ATLAS..., 2016).

Os dois gráficos acima demonstram, mais claramente, a distribuição da renda na Região metropolitana de São Paulo e os dados diferenciam-se mais ainda, se considerados os números entre negros e brancos.

Tabela 2 – Renda, Pobreza e Desigualdade – RM – São Paulo

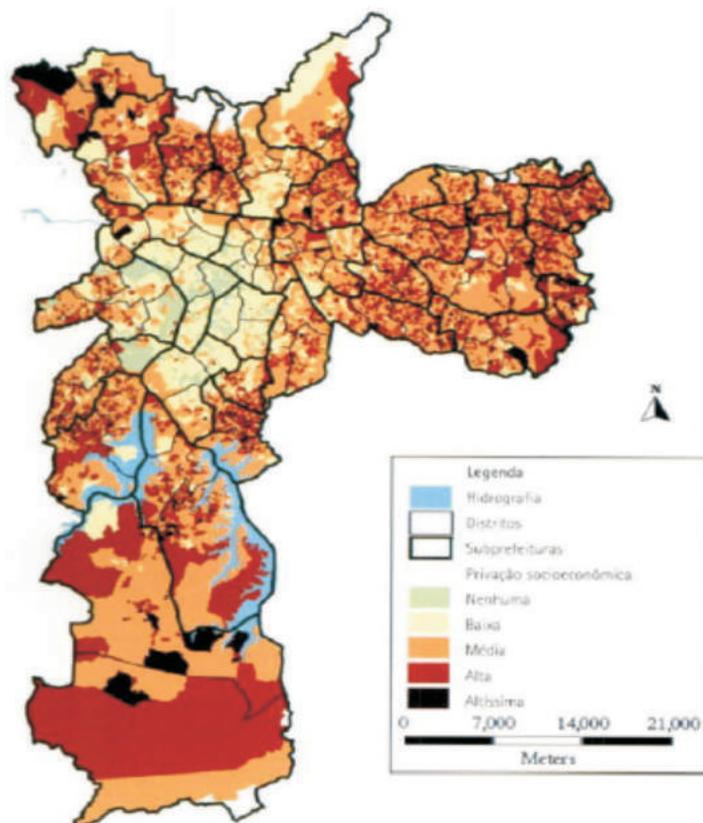
Desigualdade entre negros e brancos				
	N/2000	B/2000	N/2010	B/2010
Renda per capita	596,64	1.252,62	663,98	1.612,08
Rendimento médio dos ocupados - 18 anos ou mais	1.150,81	2.485,08	1.114,16	2.369,61
% de extremamente pobres	3,52	1,53	1,83	0,83
% de pobres	13,48	6,49	7,28	3,44
Índice de Gini	0,52	0,59	0,46	0,61

Fonte PNUD, IPEA, FJP (ATLAS..., 2016).

Percebe-se, imediatamente, que a distância perdurou e, em valores aumentou entre a renda per capita de negros e brancos. Enquanto os negros tiveram um aumento, na primeira década, em torno de 11, 29%, os brancos atingiram 28,69%, ao mesmo tempo em que ambos perderam poder aquisitivo, na década, com a diminuição do rendimento médio. Já o índice de Gini indica que entre os negros ocorreu uma diminuição mais acentuada da concentração de renda.

O mapa abaixo possibilita uma visão global da dimensão da privação econômica do Município de São Paulo, indicada pelo censo de 2000.

Figura 1 – Setores censitários classificados segundo a dimensão de privação socioeconômica. Município de São Paulo, 2000



Fonte: Mapa da Vulnerabilidade Social da População de São Paulo (2004, p. 93).

A cor verde indica nenhuma privação e cor preta altíssima privação. Os dois extremos da tabela indicam que:

Nenhuma privação

Este grupo, formado por 8,5% dos setores censitários, congrega apenas 6,3% da população do Município. Apresenta os melhores indicadores de renda e escolaridade, assim como baixa presença de crianças de 0 a 4 anos de idade e de adolescentes. A presença de 33% de mulheres como responsáveis pelos domicílios não

é aqui um indicador de vulnerabilidade, pois elas seguem o padrão de elevada escolaridade do grupo – apenas 6,1% possuem menos de 8 anos de estudo. Observa-se que o grupo 1 está fortemente concentrado na região sudoeste do Município, com pouca representação nas demais áreas. (MUNICÍPIO EM MAPAS, 2004, s/p).

Altíssima privação

Em termos populacionais, é o menor dos grupos aqui identificados, formado por 3,1% dos setores censitários e englobando apenas 3,8% dos habitantes da cidade. Caracteriza-se por possuir os piores indicadores do Município de São Paulo: apresenta a pior taxa de alfabetização dos chefes de domicílio (somente 81,8% do total de responsáveis são alfabetizados) e, dentre eles, apenas 19,1% têm o ensino fundamental completo. Dentre os responsáveis do sexo feminino, que correspondem a 28,6% do total, mais de 90% possuem no máximo 8 anos de estudo. A idade média dos chefes de domicílio é baixa (38 anos) assim como a renda, pois 75,9% deles ganham até 3 salários mínimos. A participação de crianças de 0 a 4 anos é maior dentre todos os grupos: 13,7% no total da população. (MUNICÍPIO EM MAPAS, 2004, s/p).

O mapa seguinte informa a localização dos bairros e suas respectivas denominações.

Figura 2 – Mapa de São Paulo – Distritos da Capital



Fonte: Caiado (2011).

Figura 3 – Distritos da Capital

Distritos da Capital		
1 Água Rasa	33 Iguatemi	65 Raposo Tavares
2 Alto de Pinheiros	34 Ipiranga	66 República
3 Anhanguera	35 Itaim Bibi	67 Rio Pequeno
4 Aricanduva	36 Itaim Paulista	68 Sacomã
5 Artur Alvim	37 Itaquera	69 Santa Cecília
6 Barra Funda	38 Jabaquara	70 Santana
7 Bela Vista	39 Jaçanã	71 Santo Amaro
8 Belém	40 Jaguará	72 São Lucas
9 Bom Retiro	41 Jaguaré	73 São Mateus
10 Brás	42 Jaraguá	74 São Miguel
11 Brasilândia	43 Jd. Angela	75 São Rafael
12 Butantã	44 Jd. Helena	76 Sapopemba
13 Cachoeirinha	45 Jd. Paulista	77 Saúde
14 Cambuci	46 Jd. São Luís	78 Sé
15 Campo Belo	47 José Bonifácio	79 Socorro
16 Campo Grande	48 Lapa	80 Tatuapé
17 Campo Limpo	49 Liberdade	81 Tremembé
18 Cangaíba	50 Limão	82 Tucuruvi
19 Capão Redondo	51 Mandaqui	83 Vila Andrade
20 Carrao	52 Marsilac	84 Vila Curuçá
21 Casa Verde	53 Mooca	85 Vila Formosa
22 Cidade Ademar	54 Morumbi	86 Vila Guilherme
23 Cidade Dutra	55 Parelheiros	87 Vila Jacuí
24 Cidade Líder	56 Pari	88 Vila Leopoldina
25 Cidade Tiradentes	57 Pq. do Carmo	89 Vila Maria
26 Consolação	58 Pedreira	90 Vila Mariana
27 Cursino	59 Penha	91 Vila Matilde
28 Ermelino Matarazzo	60 Perdizes	92 Vila Medeiros
29 Freguesia do Ó	61 Perus	93 Vila Prudente
30 Grajaú	62 Pinheiros	94 Vila Sonia
31 Guaianases	63 Pirituba	95 São Domingos
32 Moema	64 Ponte Rasa	96 Lajeado

Fonte: Caiado (2011).

Um dado importante para pensar o momento atual, é o dos ‘Domicílios particulares permanentes e moradores em domicílios particulares permanentes, por classe de rendimento mensal domiciliar, segundo a existência de microcomputador, o acesso à Internet e o tipo de telefone’, pois atesta a possibilidade de comunicação e/ou informação da população da Região Metropolitana de São Paulo e que também indica a defasagem entre as rendas e, consequentemente, entre classes sociais.

No caso do computador, do total geral de 2.577 domicílios que declararam não possuí-lo, 92% pertenciam a faixa de renda de até 10 salários mínimos. Percentagem aproximada, 93%, dos que se declararam sem possuir algum tipo de telefone pertencem a faixa de até 10 salários mínimos.

Quadro 1 - Domicílios particulares permanentes e moradores em domicílios particulares permanentes, por classe de rendimento mensal domiciliar, segundo a existência de microcomputador, o acesso à Internet e o tipo de telefone – Região Metropolitana São Paulo – SP – 2015

Existência de micro-computador, acesso à Internet e tipo de telefone	Domicílios particulares permanentes (1 000 domicílios)				Moradores em domicílios particulares permanentes (1 000 pessoas) (1)			
	Total (2)	Classes de rendimento mensal domiciliar (salário mínimo)			Total (3)	Classes de rendimento mensal domiciliar (salário mínimo)		
		Até 10	Mais de 10 a 20	Mais de 20		Até 10	Mais de 10 a 20	Mais de 20
Total	7 145	5 801	613	244	21 043	17 079	1803	717
Microcomputador								
Tinham	4 568	3 423	577	240	14 230	10 807	1700	705
Com acesso à Internet	4 218	3 111	570	239	13 184	9 883	1674	703
Não tinham	2 577	2 378	35	4	6 813	6 272	103	12
Telefone								
Tinham	7 023	5 686	613	244	20 822	16 871	1803	717
Somente celular	2 266	1 968	100	34	6 617	5 821	251	81
Somente fixo convencional	285	265	5	1	457	422	10	1
Celular e fixo convencional	4 472	3 454	508	209	13 748	10 628	1543	635
Não tinham	123	115	-	-	220	209	-	-

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015

(1) Exclusive moradores cuja condição no domicílio era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico.

(2) Inclusive os domicílios cujos moradores recebiam somente em benefícios

Em termos de tecnologias, ainda que se possa considerar o levantamento bastante tradicional, ao considerar os aparatos inalâmbricos apenas como telefones, e computadores, apenas microcomputadores, parcela considerável declarou possuir o celular

como único ‘telefone’, o que indica a preferência pela mobilidade; o mesmo verifica-se com o acesso à internet, com 92% de microcomputadores, demonstrando a necessidade da conexão para todas as faixas salariais.

Dos domicílios sem nenhum tipo de telefonia, somente na faixa salarial até 10 salários mínimos houve declaração. Assim, mobilidade e conexão podem ser consideradas perspectivas importantes para todas as classes declaradas na vida cotidiana na metrópole.

3 DADOS DA ECONOMIA CRIATIVA EM SÃO PAULO

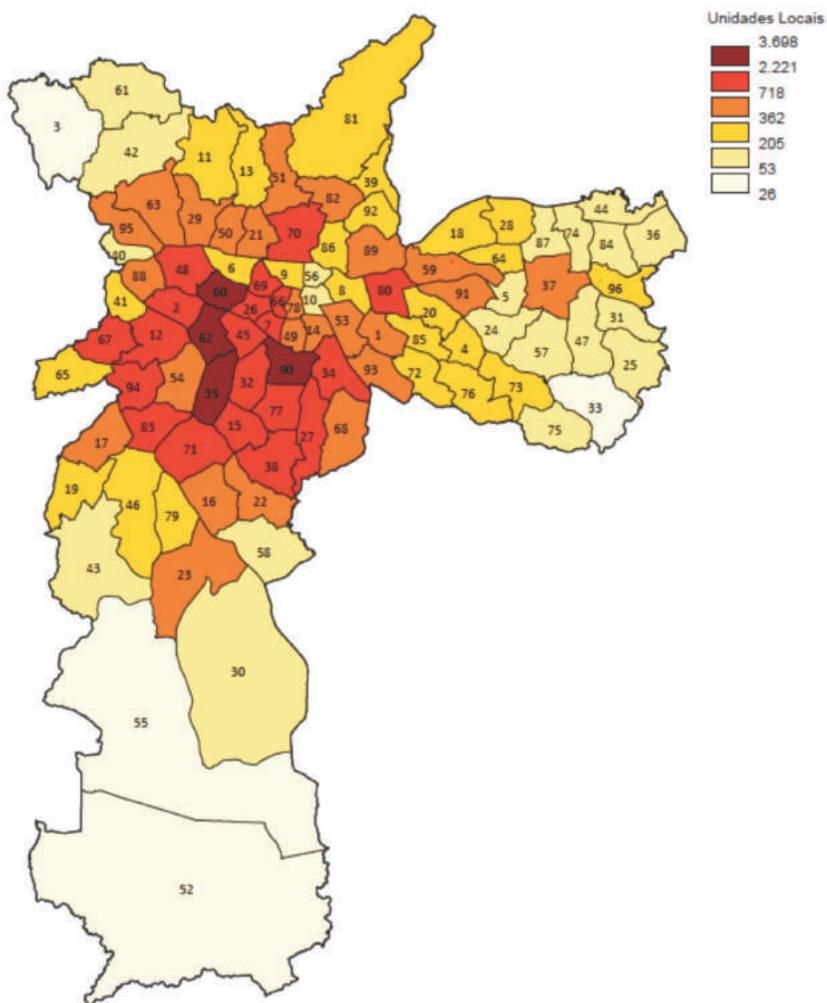
Acreditamos que, para o tratamento da temática das contradições da riqueza em uma metrópole latino-americana, como São Paulo, a abordagem do que é considerado Economia Criativa demonstra a importância dos espaços e da comunicação na construção de cidade pelos vários agentes nela implicados.

Um desses agentes, chamado a resolver problemas espaciais, é o governo, no caso paulistano, municipal e estadual convivem e precisam convergir na produção, reprodução e manutenção dos espaços, em conformidade com as dinâmicas financeiras, econômicas e políticas que demandam intervenções na cidade e na região metropolitana em conformidade com sua maior ou menor hegemonia. Vários setores governamentais são chamados a partilhar tarefas para o setor privado, da segurança à revitalização de regiões, gerando o processo de gentrificação, no qual parte da população local é “expulsa” ou se vê dividida pela construção de novas vias que recortam os bairros, valorizando o transporte privado em detrimento das relações humanas.

4 A ECONOMIA CRIATIVA

No interior desse processo maior e gentrificador, encontramos iniciativas como, a chamada, Economia Criativa. No mapa abaixo vemos a distribuição das unidades da Economia Criativa em São Paulo (CAIADO, 2011, p. 60) e, quando contrastado com o Mapa da Vulnerabilidade (figura 1) e o Mapa da Divisão por bairros e distritos, verificamos que a grande concentração está, por exemplo em Perdizes (n. 60) e Pinheiros (n. 62), em que a Vulnerabilidade é considerada inexistente.

Figura 4 – Unidades locais da Economia Criativa



Fonte: Caiado (2011).

De maneira geral, a Economia Criativa agrega atividades ligadas às mídias, tecnologias, cultura consumo. Em julho de 2016, a Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, elaborou um documento no qual quantifica e oferece dados para serem apresentados pelas demais secretarias (planejamento, comércio e relações exteriores, economia etc.) aos possíveis investidores nacionais ou estrangeiros.

Os dados informados indicam que o Estado de São Paulo é o que detém o maior número de trabalhadores na Economia Criativa,

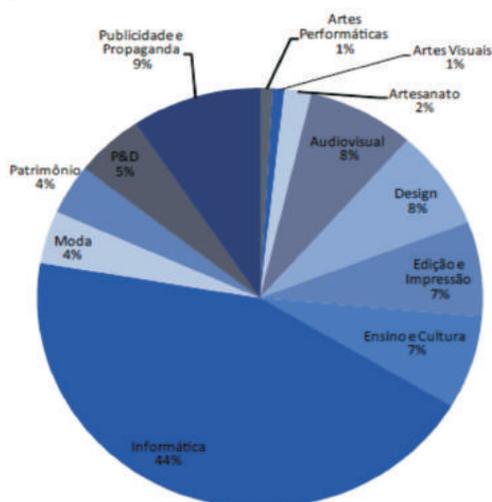
349 mil pessoas, correspondendo a 2,5% dos trabalhadores do Estado; seguido do Rio de Janeiro, com 107 mil pessoas. O rendimento médio mensal indicado é de R\$ 4.094,00 em São Paulo, enquanto que a média nacional gira em torno de R\$ 2.037,00, o que leva o estudo a concluir que “Isso significa que os profissionais da Economia Criativa têm alta qualificação (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 5) e também que “45% de do PIB gerado pela Economia Criativa no Brasil tem origem em São Paulo. Isso corresponde a 45% de toda a riqueza” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 7).

Em uma tentativa de conceituar a Economia Criativa para a construção de uma Agenda no Estado de São Paulo, o estudo Economia Criativa na Cidade de São Paulo (CAIADO, 2011, p. 15-6) optou por:

Pode-se dizer que Economia Criativa é o ciclo que engloba a criação, produção e distribuição de produtos e serviços que usam a criatividade, o ativo intelectual e o conhecimento como principais recursos produtivos. São atividades econômicas que partem da combinação de criatividade com técnicas e/ou tecnologias, agregando valor ao ativo intelectual. Ela associa o talento a objetivos econômicos. É, ao mesmo tempo, ativo cultural e produto ou serviço comercializável e incorpora elementos tangíveis e intangíveis dotados de valor simbólico... São eles: a propaganda, arquitetura; mercado de artes e antiguidades; artes performáticas; artesanato; design; design de moda; filme e vídeo; música; artes cênicas; publicações; software e games; televisão e rádio. Esses setores têm como núcleo das atividades criativas aquelas protegidas por direitos autorais devido ao seu caráter de produção essencialmente intelectual.

O gráfico abaixo ajuda ilustrar a distribuição do emprego formal na Economia Criativa no município de São Paulo para o ano de 2009.

Figura 5 – Distribuição do emprego formal em ocupações criativas. Município de São Paulo, 2009



Fonte: Caiado (2011, p. 39).

Do estudo feito pela FUNDAP, foram propostas 11 ações que deveriam compor a agenda da Municipalidade que incluíam levantamentos para verificação dos setores da Economia criativa que melhores resultados apresentassem, visando seu efeito multiplicador, além de novos mecanismos de financiamento, principalmente para as áreas ‘não tradicionais; fóruns nos quais participariam empresários dos diversos setores, “Caberia ainda a esses fóruns identificar formas de maximizar o impacto econômico do setor; bem como verificar as ameaças ao crescimento contínuo das indústrias criativas em São Paulo”; revisão das políticas fiscais e tributária; revisão das leis de incentivo à cultura, oferta de treinamento para as áreas de gestão nos negócios do setor (CAIADO, 2011, p. 149-53).

As propostas voltadas exclusivamente para a área da cultura propunham a criação de um:

[...] sistema específico de incentivos a implantação e manutenção de teatros, casas de espetáculos, galerias de arte, salas de cinema etc., como elementos formadores de público consumidor, de geração de trabalho, de qualificação

de mão de obra e espaços privilegiados para a expressão da criatividade. (CAIADO, 2011, p. 149-53).

Contudo, cabe aqui uma ressalva, pois de 2011 para 2017 na cidade de São Paulo, ocorreu exatamente o contrário do proposto com fechamento de salas, extinção de grupos municipais de dança e música, fim da manutenção de teatros, cinemas e salas, assim como das iniciativas culturais e/ou artísticas em bairros populares e mais periféricos, como forma da governança da cidade “economizar em períodos de crise econômico-financeira”.

No plano da urbanidade, a agenda indicava, especificamente nos itens número 4 e 8:

4) Atuar para que as políticas de renovação urbana dêem preferência à implantação de setores da Economia Criativa que fomentem a capacidade de multiplicar e gerir redes de contato, circulação de informações e formação de negócios incluídos nos projetos das operações urbanas da cidade.

8) Manter e desenvolver o suporte do governo, canalizando fundos públicos para negócios voltados para inovação nas áreas nas quais existem as maiores oportunidades de crescimento futuro: softwares e demais segmentos da Economia Criativa, como já se tem verificado com iniciativas como o Parque Tecnológico da Zona Leste. (CAIADO, 2011, p. 149-53).

Também, no que tange às necessárias mudanças, transformações e renovações urbanas na cidade de São Paulo, o que verificamos foi a contradição entre os dados dos movimentos sociais urbanos organizados, que afirmam a existência de edifícios suficientes para abrigar os sem tetos e sem necessidade de novas construções, a ocupação do existente solucionaria o problema. Entretanto, na contramão das necessidades populares, vimos, principalmente em 2016-2017, as negociações das ocupações, em edifícios públicos e/ou particulares abandonados, suspensas e o desalojamento imediato na área central da cidade, garantida pelo aparato policial que, inclusive, mantém policiais para garantir que não haverá nova ocupação.

O projeto da Nova Luz, que inclui acabar com a área denominada de Cracolândia, responde às necessidades do capital financeiro e econômico, inclusive de atividades da chamada Economia Criativa, mas não atende a população heterogênea daquele entorno a incluir, residências artísticas de grandes marcas (como a da REDBULL), refugiados sírios, moradoras/moradores tradicionais, viajantes em trânsito, trabalhadoras/trabalhadores temporários, sem-teto entre tantos atores com direito à cidade.

O descompasso temporal e espacial, o qual encontramos na cidade de São Paulo, é notado com um mínimo de perspicácia, mesmo pelo senso comum. Os Governos Municipal e Estadual, sem conseguir implantar um programa que atendesse à Economia Criativa, ainda que fortalecendo mais a gentrificação na capital paulista, ficaram defasados na maneira como deveriam fazê-lo. Nas cidades e lugares desenvolvidos da Europa e EUA, os setores que se utilizam de tecnologia de ponta discutem agora, o que ficou denominado de economia circular capaz de criar um modelo novo de consumo - fora da lógica atual que é retirar, fazer e descartar - com menos desperdício e poluição e com produtos mantendo sua utilidade. Para isso, além de desenvolver uma nova cultura nos produtores e consumidores, faz-se necessário também o uso de materiais “biodegradáveis, que enriquecem o meio ambiente quando não mais usados, que os componentes biológicos e químicos dos produtos sejam pensados de maneira que se integrem outra vez ao ciclo por meio da reciclagem e da compostagem” (RETINA EL PAIS, 2017).

Evidentemente, a temporalidade defasada de alguns bairros e distritos de São Paulo não ocorrem da mesma maneira em todos. Alguns, como naqueles em que a concentração das atividades criativas é mais concentrada, convivem com temporalidades advindas de espaços internacionais e respondem a isso no cotidiano de São Paulo. Um exemplo que podemos pensar é o do aplicativo UBER. Na gênese é um software, contudo, o uso social desse tipo de transporte ocasionou conflitos e mortes entre motoristas cadastrados e os tradicionais motoristas de taxis na cidade de São Paulo.

A Economia da Aglomeração, proposta por Paul Krugman, na qual a concentração de atividades econômicas, principalmen-

te as de comunicação e informação, “em áreas urbanas específicas, com qualidade de vida que se especializam e ganham atrativos para incentivar novos sectores econômicos criar empregos de alto valor agregado” (SALVADOR, 2017) traria um valor agregado maior quanto maior o tamanho da cidade. Podemos dizer que, em algumas cidades do mundo desenvolvido, isso realmente ocorreu: Londres, Barcelona, Paris, New York especializaram-se em setores da economia e das finanças, nanotecnologias, moda, etc.

Porém, em tais cidades, a parceria entre setor público e privado, funciona com a participação da população envolvida nos e para os projetos e com continuidade e transparência. A fragilidade das instituições políticas e sociais, não é profunda como na América Latina e aqui, a profundidade pode ser medida na desconfiança da população com o processo democrático vivido, assim como com a pequena participação nas decisões, ficando o processo democrático resumido a votar em uma data obrigatória. Com isso, podemos dizer que a análise da cidade de São Paulo, tendo em vista a Economia da Aglomeração, não se comprova em sua totalidade. Podemos dizer que temos, no máximo, alguns territórios de Aglomeração Econômica que atingem um grupo reduzido de pessoas e a considerar a totalidade de pessoas da cidade.

Dialeticamente, os resultados da Economia Aglomeração ou a não-Aglomeração, como é o caso de São Paulo, poderiam trazer como consequência também uma solidariedade diferente, fora da lógica capitalista que nos conduz para uma lógica centrada nos valores humanos, com nossas diferentes maneiras de pensar e viver o direito à cidade, mesmo considerando que o modo de produção capitalista, com sua base na sociedade de classes, não ofereça indícios de mudança em sua configuração atual. Ainda assim, a distância econômica e cultural entre as classes não precisaria ter a distância que conhecemos tão bem na América Latina e que ficou mais crítica com a globalização perversa, em que os ricos acumulam mais e mais e os pobres tornam-se mais pobres (SANTOS, 2000).

Ainda pensando na relação entre a pobreza e a riqueza, na cidade de São Paulo, outro acontecimento Global merece ser destacado, pois, diante do quadro que se avizinha para grande parcela da humanidade, líderes de 150 países reuniram-se em setembro de

2015, na sede da ONU, para acordar uma agenda, a ser posta em prática até o ano de 2030, tendo 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS ou SDG em inglês), são eles:

Objetivo 1: Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares,

Objetivo 2: Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável,

Objetivo 3: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades,

Objetivo 4: Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos,

Objetivo 5: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas,

Objetivo 6: Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos,

Objetivo 7: Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos,

Objetivo 8: Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos,

Objetivo 9: Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação,

Objetivo 10: Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles,

Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis,

Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis,

Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos,

Objetivo 14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável,

Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terres-

tres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade,

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis,

Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável. (ONU, 2015).

Figura 6 – 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: World Bank (2017).²

Os 17 objetivos são importantes para a vivência das pessoas em um planeta com condições de atender a todos e não apenas a um minoritário grupo que se apropriou das condições ideais de alimentação, abastecimento de água e ar puros, privilégios com a natureza e o clima, ou seja, aqueles que se autodenominaram proprietários dos bens comuns, pertencentes a toda humanidade. Como Santos afirmava:

[...] no caso do próprio Brasil, se uma parte da população que não come corretamente isso é culpa unicamente da forma como nós organizamos a sociedade, não é que não haja alimento,

² Também encontrado em ONU (2015).

não é que não se possa distribuir os alimentos, apenas nós decidimos que alguns não devem comer, porque acaba por ser uma decisão que se, depois de tantos anos a gente aceita tranquilamente continuar a discutir a questão da fome, me parece uma vergonha! (TENDLER, 2006).

Os 17 objetivos propostos nos fazem reafirmar acerca da importância da transparência política, do fortalecimento da participação popular nas decisões, tendo em vista que os governos precisam atender as demandas dos vários agentes com interesses nas matérias primas e, também, em determinadas parcelas da população, situação que nem sempre coaduna com o que a própria população espera e/ou necessita. A experiência da cidadania democrática retorna com mais força e urgência. Analisando essa situação, Santos observava que:

A questão é que a gente esvaziou a palavra democracia de conteúdo, a gente continua falando da democracia sem saber muito bem o que está falando. Quer dizer, que nós utilizamos uma série de conceitos que vem de um outro tempo, e que se tornaram vazios porque o tempo mudou... O que é conveniente, não? E o que ficou foi o eleitoral, o resto, a representatividade, a responsabilidade, tudo isso perdeu força, a coerência com as ideias. A transparência só é possível se os partidos têm claramente ideias, senão, do que é que a gente está falando? Se a gente não souber o que é que os partidos querem de nós? Nós reclamamos contra os totalitarismos, o fascismo, o nazismo e caímos noutro, noutras formas de totalitarismos, como essa atual, onde nos é exigido um comportamento standard, onde para ser eficaz tem de seguir um mesmo modelo, uma mesma bula, onde os caminhos parecem ser marcados de forma rígida e todo escape é punido na primeira esquina. Então acho que nunca houve um mundo que espalhasse tanto a liberdade como forma suprema de vida e, ao mesmo tempo, suprimisse a verdadeira liberdade. Porque essa carência de liberdade, que compromete, inclusive,

o exercício da cidadania, eu creio que é uma marca de nosso tempo que, mais cedo ou mais tarde, vai se mostrar insuportável, como os totalitarismos tiveram seus dias, também, contados. A globalização produz esse globalitarismo. Globalitarismo que existe para reproduzir a globalização. Acho que esse círculo vicioso que a gente vai ter que quebrar, através, digamos que, da produção de formas democráticas, que sejam realmente democráticas. (TENDLER, 2006).

Os objetivos assinados em 2015 na ONU, pelos 150 países participantes, com o compromisso de repensar e refazer nosso presente-futuro, de vencer nos próximos 15 anos, o que não foi possível em, no mínimo, 65 anos (1950-2015), traz um imediatismo difícil, mas não impossível de cumprir. Concordamos com Santos acerca da civilização quando prognostica:

Precisamos recomeçar o debate da civilização, que a gente abandonou. A gente passou a debater o crescimento econômico: se vamos aumentar os juros ou diminuir, se vamos facilitar um pouco de inflação ou não, mas a civilização, ela própria não, quase que não é objeto de discussão. E isso abre espaço para qualquer forma de barbárie, como essa pela qual a gente deixa morrer crianças, velhos, adultos... tranquilamente... Eu creio que, as condições da história atual permitem ver que outra realidade é possível. Essa outra realidade é boa para a maior parte da sociedade e, nesse sentido, a gente é otimista. É pessimista quanto o que está aí, mas otimista com o que pode chegar. Uma globalização solidária virá. Na verdade, nunca houve uma humanidade, agora é que está havendo, nós estamos fazendo os ensaios do que será a humanidade. (TENDLER, 2006).

Assim pensar a civilização para que possa haver uma humanidade com valores humanos e mais igualitários, solidários e participativos.

REFERÊNCIAS

ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil. RM - São Paulo. Lançado em 19 nov. 2016. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_rm/20. Acesso em: 6 jul. 2017.

CAIADO, A. (Org.). *Economia criativa na cidade de São Paulo: diagnóstico e potencialidade*. São Paulo: FUNDAP, 2011.

CARRERAS, C.; MARTÍNEZ-RIGOL, S.; FRAGO, L.; MORCUENDE, A. *Cities, public space and citizenship. some contemporary mediterranean urban social movements*. Athens: ATINER'S Conference Paper Series GEO2015-1821, 2016. Disponível em: <https://www.atiner.gr/papers/GEO2015-1821.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2017.

CEM/Cepid. *Favelas e loteamentos irregulares no Município de São Paulo*. [s.d.]. Disponível em: http://centrodametropole.fflch.usp.br/sites/centrodametropole.fflch.usp.br/files/user_files/ckeditor/relatorio1_CEMSehab2016.pdf. Acesso em: 6 jul. 2017.

IBGE. *Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2016*. [2016]. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2016/estimativa_TCU_2016_20170614.pdf. Acesso em: 5 jul. 2017.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2006.

LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

MAPA da Vulnerabilidade Social da População de São Paulo. 2004. Disponível em: http://centrodametropole.fflch.usp.br/sites/centrodametropole.fflch.usp.br/files/user_files/livros/arquivo/Mapa_da_Vulnerabilidade_social_da_pop_da_cidade_de_Sao_Paulo_2004.pdf. Acesso em: 6 jul. 2017.

MUNICÍPIO EM MAPAS – Série Temática. *Mapa da Vulnerabilidade Social da População de São Paulo - 2004*. Disponível em: <http://>

www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm/mapas/indice5_1.pdf.
Acesso em: 6 jul. 2017.

ONU. *Conheça os novos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU*. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>. Acesso em: 13 jul. 2017.

RETINA EL PAIS. *Transformación;Cómo ponemos en marcha la economía*. 21 jun. 2017. Disponível em: https://retina.elpais.com/retina/2017/06/20/tendencias/1497969946_007305.html. Acesso em: 10 jul. 2017.

SALVADOR, R. *El mundo crece en las ciudades*. 8 maio 2017. Disponível em: <http://www.lavanguardia.com/economia/20170506/422335535562/el-mundo-crece-en-las-ciudades.html>. Acesso em: 9 jul. 2017.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Do pensamento único a consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SEADE. *População São Paulo*. [2010]. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/retratosdesp/view/index.php?te Mald=1&indId=13&locId=3550308&busca=>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Economia Criativa no Estado de São Paulo - conceitos e indicadores*. 2016. Disponível em: https://www.seade.gov.br/produtos/midia/2019/03/Ensaio_conjuntura_2019-1.pdf. Acesso em: 9 jul. 2017.

TENDLER, S. *Encontro com Milton Santos ou O mundo global visto do lado de cá*. Brasil, 2006, CD 89 minutos.

WORLD BANK. *Atlas of Sustainable Development Goals 2017: World Development Indicators*. Washington, DC: World Bank, 2017. DOI: 10.1596/978-1-4648-1080-0.

Desemprego: implicações psicossociais na subjetividade do trabalhador

*Sandra Maria Rebello de Lima Francellino
Lilian Mara Dela Cruz*

1 INTRODUÇÃO

O desemprego tem sua história diretamente relacionada ao desenvolvimento do modo de produção capitalista industrial, ou seja, a forma de organização socioeconômica associada a uma determinada etapa de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção.

De acordo com Leão (2006, p. 2) “Seu desencadeamento está associado à forma de ordenamento da produção e historicamente é fenômeno recorrente e aparece sempre que temos desenvolvimento tecnológico e científico que permite o aumento da produção com menor necessidade de mão de obra”.

Neste texto pretendemos fazer algumas reflexões sobre as implicações psicossociais do desemprego para a subjetividade do trabalhador. Nosso suporte teórico foi a Teoria Psicológica Sócio-Histórica. Esta teoria faz uma abordagem do psiquismo humano como um fenômeno histórico e social e para isso utiliza de alguns princípios do Materialismo Histórico e Dialético.

Nessa perspectiva teórica o trabalho é um mediador fundamental na constituição da subjetividade do indivíduo, pois ele permite que possamos orientar nossos objetivos socialmente, assim como a nossa modificação contínua. Através do trabalho o homem realiza uma atividade sobre a natureza. A atividade busca explicar como o homem transforma a humanidade e é transformado por ela, e como nessa relação ele internaliza as experiências vivenciadas.

A atividade, através do processo de internalização, vai permitir a constituição da consciência do homem: a sua forma de pensar,

de agir, de sentir e a sua capacidade de compreender e de organizar a realidade. Nesta relação de troca com o meio externo, o homem cria objetos e os meios de produção desses objetos, com o fim de satisfazer as suas necessidades e as da sociedade na qual está inserido. Portanto, se é a atividade humana que forma a subjetividade do indivíduo sendo um dos processos que compõem e promovem o funcionamento psicológico a sua ausência nos defronta com a subjetividade do desempregado.

O indivíduo desempregado sofre alterações nas relações com todos os subgrupos sociais nos quais participa, alterando suas dinâmicas psicossociais e as mediações que estabelecem com o grupo social mais amplo. Isto posto os significados que os grupos sociais adotam sobre o desemprego e seus membros desempregados, são os primeiros mediadores que ao serem alterados, influem na organização da consciência individual.

Para compreendermos as implicações do desemprego na subjetividade dos sujeitos iniciaremos mostrando a especificidade da categoria trabalho no sistema capitalista, onde se produz para o lucro, e não para satisfazer as necessidades humanas, bem como os efeitos para o trabalhador da sua relação com o processo de trabalho e na sua falta. Em seguida emprego e desemprego analisando os principais fenômenos associados a cada um deles, bem como as implicações do desemprego na subjetividade do indivíduo não inserido no mercado de trabalho.

2 CONTEXTUALIZANDO TRABALHO

A concepção de trabalho passou ao longo dos tempos por várias transformações histórico-sociais, mas somente no século XVIII pôde-se observar uma transformação profunda na concepção de trabalho, que se deve ao fato de a ação do homem sobre a natureza, passar a ser mediada pela técnica: o homem amplia o domínio da natureza por meio do trabalho, seja ele manual ou intelectual e essa mudança predomina até os dias atuais.

Historicamente, se analisarmos a passagem do feudalismo para o capitalismo, veremos que foi um processo complexo para a classe trabalhadora, tendo em vista que, mesmo com todo o progresso industrial, as condições de trabalho se apresentavam de forma degradante.

A sociedade capitalista surgiu com a noção de liberdade como seu objetivo principal, e como princípio do modo de organização dessa sociedade moderna. Sustentada pela ideologia do liberalismo, na qual cada indivíduo é livre para dispor de sua propriedade. Nesse sentido, a liberdade está estritamente ligada a esta idéia de propriedade, considerando, então, uma sociedade de proprietários livres. A libertação que a sociedade capitalista promove, acontece em dois sentidos: no primeiro, o trabalhador se converte em trabalhador livre porque está desvinculado da terra, e, livre, pode vender sua força de trabalho.

Segundo Catani (1980, p. 08), o capitalismo é um determinado “[...] modo de produção de mercadorias, gerado historicamente desde o início da Idade Moderna e que encontrou sua plenitude no intenso processo de desenvolvimento industrial inglês, ao qual se chamou revolução industrial”. Esse modo de produção diz respeito tanto ao modo como os meios necessários à produção são apropriados, bem como às relações que se estabelecem entre os homens, a partir de suas vinculações ao processo de produção. Assim, capitalismo não só significa “[...] o sistema de produção de mercadorias como, também, um sistema no qual a força de trabalho se transforma em mercadoria e se coloca no mercado como qualquer objeto de troca” (CATANI, 1980, p. 08).

A existência do capitalismo depende não só da concentração da propriedade dos meios de produção em mãos de uma classe social como, também, da presença de outra classe, para a qual a venda da força de trabalho seja a única fonte de subsistência.

Marx (1985) demonstrou que esses requisitos foram estabelecidos através de um processo histórico que transformou as antigas relações econômicas dominantes no feudalismo, destruindo-as, ao mesmo tempo em que se construía as do capitalismo.

A transformação do trabalho em mercadoria trouxe mudanças profundas nas relações de produção e sociais, vigorando como fator importante o lucro, ou seja, a *mais valia*.

Segundo Marx (1985, Cap. VI), propriedade privada, divisão social do trabalho e troca são características fundamentais da sociedade produtora de mercadorias. Sem essas três condições um produto do trabalho não se torna mercadoria.

Nesse aspecto, para Marx o trabalho apresenta um significado duplo, porque aparece, de um lado, como *valor de uso*, realizador de

produtos que tem capacidade de atender as necessidades humanas; de outro, aparece como *valor de troca*, pago por um salário, criador de mercadoria. A esse respeito, ele se expressa da seguinte forma:

A mais valia é produzida pelo emprego da força de trabalho. O capital compra a força de trabalho e paga, em troca, o salário. Trabalhando, o operário produz um novo valor, que não lhe pertence e sim ao capitalista. É preciso que ele trabalhe um certo tempo para restituir unicamente o valor do salário, mas isso feito, ele não pára, mas trabalha ainda mais algumas horas por dia. O novo valor que ele produz agora e que passa então do montante do salário se chama mais valia. (MARX 1985, Cap. IV, p. 154).

Desse modo, os trabalhadores consomem apenas uma parte do que produzem o necessário para que continuem vivos e trabalhando; a outra parte é apropriada pela burguesia. Esse processo de exploração pode ser melhor analisado no contexto das fábricas, onde a divisão do trabalho e a crescente especialização provocam a perda do controle do homem sobre o que produz. O seu trabalho se torna fragmentado e permite aumentar o domínio sobre as etapas do processo de produção. O homem perde a noção de totalidade, perdendo também o produto de seu trabalho. Com isso, a sua inserção no processo parcial de produção torna o trabalho alienante. Nessa perspectiva, a própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente, ou seja, para o operário o seu sentido não coincide com a significação objetiva. Leontiev (1978, p. 121) considera que:

Os trabalhadores... para viver, para satisfazer as suas necessidades vitais vêm-se, portanto, coagidos a vender sua força de trabalho, a se alienar do seu trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da sua própria vida.

Segundo esse mesmo autor, o trabalho alienado pode manifestar-se duplamente na vida do trabalhador: de maneira negativa e de maneira positiva. De forma negativa porque o trabalho lhe toma uma parte de sua vida, entendendo que fazer pela vida não é viver. A vida começa para ele onde acaba esta atividade. No aspecto positivo podemos destacar duas relações: a primeira, enquanto

meio de atividade, constituindo-se em riqueza real do aspecto técnico da sua vida e de conhecimentos, em hábitos, em saber fazer o que lhe é necessário possuir para efetuar o seu trabalho. A segunda, enquanto condição de enriquecimento da sua vida por um conteúdo novo, tirando esse trabalhador da alienação. Dentro de uma empresa capitalista o trabalhador aliena-se do seu trabalho, mas, também, entra em relação com o explorador do seu trabalho e com seus companheiros de trabalho, caracterizando a luta de classes, que compromete os dois pólos da sociedade tanto o da dominação, quanto o da exploração. Do lado dos dominantes, temos os donos do capital, a propriedade privada, e do lado oposto, os explorados que suportam os aspectos inumanos do trabalho. Portanto, diante dessa afirmativa o que acontece com o trabalho na sociedade capitalista é que ele assume uma forma histórica, na qual passa ser apenas um meio para o processo de valorização do capital deixando de ser objeto de realização e se transformando numa atividade de exploração e sofrimento.

Para a Teoria Psicológica Sócio – Histórica o trabalho se institui como um mediador fundamental para a constituição da subjetividade do indivíduo, é ele que permite que se possa orientar seus objetivos socialmente.

O trabalho é a primeira forma de atividade consciente que liga o homem à natureza, e é caracterizado por dois elementos interdependentes: o uso e a fabricação de instrumentos, e o fato de ocorrer em condições coletivas. É, portanto, um processo mediado pelo instrumento e pela sociedade. O instrumento é o objeto social com o qual se realiza uma ação e no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. Estas características do trabalho já eram anunciadas por Marx em “O Capital” (1988, Cap. VI, p. 142), quando afirma que se trata de:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças [...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nele adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Na sua atuação sobre a natureza por meio do trabalho, o homem também produz relações sociais, acumulando os conhecimentos produzidos que são transmitidos de geração a geração, uso da linguagem. Por esses motivos Leontiev (1978, p. 267) afirma que

[...] cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Os homens, para se apropriarem das experiências acumuladas no desenvolvimento histórico, devem entrar em relação com fenômenos do mundo circundante, na interlocução com os outros homens, ou seja, num processo de comunicação com eles. Isto pode ser facilitado por meio da educação, sendo que o uso da linguagem (enquanto comunicação e pensamento) se constitui no elemento mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores do indivíduo; permitindo ao homem produzir o reflexo consciente da realidade circundante.

Em termos filosóficos, Marx (*apud* Leontiev, 1978, p. 85) afirmava que:

[...] a linguagem é a consciência prática dos homens [...] é o produto da coletividade, o produto da atividade humana, mas é igualmente o ser falante da coletividade. Nesse sentido, através da análise da linguagem e do discurso, é que podemos compreender o processo de construção da vida consciente do indivíduo.

Trabalho é, portanto, um produto histórico e coletivo que tem como função não apenas desempenhar o papel de meio de comunicação entre os homens, mas também é um meio, uma forma da consciência e do pensamento humano. A formação da consciência se dá, portanto, a partir da relação do homem com o mundo sócio cultural, determinada pelas condições sócias – históricas que se transformam em produções simbólicas e singulares, ou seja, ela abriga o social transformado em individual (LEÃO *et al.*, 2006).

De acordo com Borges e Tamayo (2001, p. 13): “O trabalho é rico de sentido individual e social. É o meio de produção da vida de cada um, criando sentidos existenciais ou contribuindo na estrutu-

ração da personalidade e identidade”. Desse modo, o indivíduo que tem vínculo empregatício, estabilidade, salário fixo, está incluído e locado na sociedade, recebendo importância, prestígio e status. Porém o fato de não estar trabalhando, conduz o homem a enfrentar um processo de desvalorização. O desemprego representa perdas e rupturas nas mais variadas dimensões da vida do ser humano, suas repercussões estende-se não só ao indivíduo desempregado, mas também a todo seu contexto familiar.

A seguir contextualizaremos os conceitos trabalho e emprego no mundo contemporâneo, considerado como um critério que define a significação social dos indivíduos.

3 TRABALHO E EMPREGO

Trabalho e Emprego têm sido considerados por muitas pessoas como conceitos sinônimos, mas não são. Nessa parte do texto estaremos tentando esclarecer o significado de cada um e a importância que eles adquirem na sociedade moderna.

O trabalho sempre existiu na humanidade como necessidade de subsistência, ou seja, satisfação das necessidades humanas e é uma atividade de transformação da natureza através de ferramentas e fabricação de utensílios. O trabalho também é considerado como uma atividade capaz de diferenciar os homens dos demais animais, que por meio do instrumento e ferramenta nos possibilita unir o objetivo e o subjetivo. Esta é subjetiva na medida em que o trabalhador a utiliza e a prepara e é objetivo por estar orientada intencionalmente em relação ao objeto do trabalho.

Já o emprego é uma atividade recente na história da humanidade, surge em meados do século XVIII com o advento da Revolução Industrial e tem sua consolidação durante os séculos XIX e XX, momento de consolidação do sistema capitalista.

Anteriormente a fase da industrialização embora os homens trabalhassem com afinco as pessoas não tinham emprego fixo e unitário, elas realizavam serviços em formas de tarefas, ou seja, seus empregos eram supridos pelas condições de vida, pelas exigências do empregador ou ainda pelas coisas que eram necessárias fazer naquele momento.

O emprego é considerado um fenômeno da modernidade, de acordo com Lazzareschi (2007, p. 7-8):

O emprego passou a existir apenas nas sociedades capitalistas, nas quais os homens são livres e iguais perante a lei [...]. O emprego é uma relação contratual de trabalho entre proprietário e o não proprietário dos meios de produção e/ou renda pela qual se estabelecem as condições de compra e de venda da força de trabalho.

Com o surgimento do sistema capitalista, da propriedade privada e da mercadoria há uma divisão do trabalho que altera radicalmente a forma de produção. O produto do trabalho, os instrumentos e as coisas como mercadoria, passam a adquirir valor de troca, e não apenas valor de uso.

Na relação contratual de trabalho o indivíduo realiza uma tarefa produtiva, pela qual recebe um salário, e cujos bens são passíveis de comercialização no mercado, ou seja, o homem vive numa base de troca. Pelo exercício do emprego garante os bens e serviços de que necessita, recebe em troca um salário com o qual compra o que é necessário para sua sobrevivência. Assim, embora os homens sejam livres para trabalhar, eles têm sua liberdade limitada, porque precisam de emprego, é só haverá emprego se houver investimento dos proprietários que definam as condições contratuais. Nessa perspectiva emprego se apresenta como a forma monetarizada do trabalho, ou seja, mercadoria. E o trabalho como mercadoria perde sua autonomia, a sua liberdade e a sua força para os capitalistas.

Na atualidade, tendo em vista a sociedade centrada no mercado, o emprego passa a ser o critério que define a significação social dos indivíduos, ou seja, passou a ser categoria dominante para que os seres humanos tenham reconhecimento do valor de seus propósitos. Nessa perspectiva, o emprego proporciona à pessoa dizer para si e ao outro o que ela é, e dar um significado e ordem de vida em função de uma remuneração e direitos sociais empregatícios. Nessa sociedade, não ter um emprego ou não estar empregado é sinônimo de ser imprestável ou ser excluído.

Segundo Bridges (1995), ter um emprego é hoje uma questão de mercado, na qual há relação de troca e não tem fronteiras. As regras do mercado definem como todas as partes envolvidas no intercâmbio podem satisfazer melhor as necessidades e atingir os objetivos propostos.

Nos dias atuais uma característica marcante no mundo do trabalho é a substituição gradual do emprego fixo, de longa duração e em tempo integral por outras formas de trabalhar. Tratando dessa tendência Bridges (1995) em seu livro: “Um mundo sem emprego” afirma que não há desemprego, o que está desaparecendo é o emprego. Nas palavras da autora “O que está desaparecendo hoje não é apenas certo número de empregos, ou empregos de certas áreas econômicas ou empregos de alguma parte do país [...] o que está desaparecendo é a coisa em si: o emprego (BRIDGES, 1995, p. 30).

Nesse sentido, o emprego caracterizado pela posição que o trabalhador ocupava de forma contínua numa empresa, está em decadência, grande parte dos postos de trabalho não pertence mais nem as empresas, nem aos empregados e nem aos sindicatos. O trabalho está cada vez mais sujeito ao movimento do mercado de trabalho principalmente fora do país. É crescente o número de empresas de um determinado país que contratam trabalhadores e serviços em outros países como ocorre com os escritórios de engenharia da Europa, Estados Unidos e até mesmo do Brasil que tem projetos realizados por profissionais da Índia, Indonésia e China por um preço menor e de boa qualidade.

De acordo com Bridges (1995) a visão de emprego pela qual fomos educados parece estar se desvanecendo e não mais se adequando as necessidades da sociedade atual. O expediente de trabalho das 8h às 11h, doze meses por ano, promoções e uma pensão aos 70 anos de idade, estão sendo substituídas por outros modos de trabalhar. A força de trabalho se insere no processo “Just in times”, ou seja, torna-se mais flexível, descartável, em tempo parcial, ocorre à subcontratação, a terceirização, o trabalho realizado por projetos e o realizado a distância como, por exemplo, o tele trabalho.

Essas mudanças no trabalho formal desencadeiam um forte processo de degradação nos empregos ainda existentes, ao adotar formas de contratos mais flexíveis e temporários, por meio de prestação de serviços ou trabalhos sazonais, acabam, muitas vezes caindo na informalidade por promover trabalho sem estabilidade, sem direitos trabalhistas e de alta rotatividade. O setor informal cresce aceleradamente como alternativa de geração de emprego e renda sendo representado por atividades autônomas como: ambulantes, empregados domésticos, e prestadores de serviços em geral.

4 DESEMPREGO E AS IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS

O desemprego atualmente tem se tornado um dos principais problemas sociais, sendo resultado de um déficit estrutural de lugares ocupáveis no mercado de trabalho. O desemprego atinge a todos os profissionais, independente do seu nível de escolaridade, qualificação profissional e localização geográfica. Isto ocorre devido ao aumento do número de pessoas com diplomas, principalmente entre os jovens, houve aumento na concorrência destes no mercado de trabalho que intensifica a dificuldade de absorção da quantidade de indivíduos que conclui o ensino superior. Assim, os critérios de inserção no mundo do trabalho aumentam significativamente as exigências relacionadas à idade, aos estudos, a aparência entre outros.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) o trimestre terminado em fevereiro de 2017 atingiu a taxa de desemprego no Brasil de 13,2%, sendo a maior taxa de desocupação no país da série histórica iniciada em 2012. Esse resultado indica que o Brasil tem 13,5 milhões de pessoas desocupadas e teve alta de 11,7%, ou seja, mais de 1,4% de pessoas quando comparada ao trimestre encerrado em novembro de 2016 (IBGE, 2017). Segundo Pochmann (2017) esse quadro agravou se no governo Temer com mais desemprego e perdas significativas, de cerca de 8% do PIB *per capita*.

Independentemente da sua causa direta, o desemprego está associado a um conjunto de fatores que surgiram da forma de produção do sistema capitalista, em um determinado momento histórico, precisamente no final do século XIX e início do século XX. Segundo o pensamento de Marx o desemprego revela a existência de uma reserva de força de trabalho sem emprego como característica inerente à sociedade capitalista, a qual denominou de exército de reserva ou exército industrial de reserva, que foi criada e reproduzida diretamente pela própria acumulação do capital.

Como os meios tecnológicos têm avançado com o propósito de diminuir a porção humana na produção, o emprego formal torna-se cada vez mais escasso, favorecendo o crescimento dos assalariados do setor de serviços e a proliferação do trabalho assalariado precário, desprovidos de estabilidades e garantias.

Para a Pesquisa de Emprego e Desemprego do Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil, os desempregados são indivíduos que se encontram numa situação involuntária de não trabalho, por falta de oportunidade de trabalho, ou que exercem trabalhos irregulares com desejo de mudança. Neste texto consideramos essa categoria de desemprego involuntário.

O desemprego no setor terciário teve uma expansão considerável, visto que ao mesmo tempo em que cria empregos também desemprega massivamente, principalmente os trabalhadores que se formaram em cursos oferecidos pelo ensino superior que eram considerados importantes para o crescimento da economia, desencadeando uma explosão do trabalho urbano informal, instável e precarizado. Essa contradição, que se reflete na vida do trabalhador, causa muitas preocupações, entre elas o medo do desemprego, tendo em vista que os empregos apresentam as condições de trabalhos em situações precárias, com remuneração insuficiente e aumento da insegurança devido à crescente flexibilização das relações de trabalho. O indivíduo desempregado inicia um processo de abandono das referências ao perceber que a sua realidade foi alterada. Assim, a falta de um salário (do emprego formal) desencadeia instabilidades emocionais e sociais para enfrentar a condição de desemprego.

Os trabalhadores que não conseguem se reinserir no mercado de trabalho podem vir à sofrer alterações na sua subjetividade, porque passam de uma situação de reconhecimento social para uma condição cuja inserção social se transforma em uma incógnita que será mais desafiadora quanto menor forem os suportes com os quais puderem contar.

Embora o desemprego seja uma condição não psicológica, e sim social e material só podemos apreender suas implicações no sujeito a partir dos processos psicológicos (pensamentos, linguagem, percepção, emoção entre outros) quando são materializados na realidade social. Uma pessoa desempregada apresenta modificações de forma marcante nas suas relações sociais, pessoais e no seu estado emocional (LEÃO et al, 2006, p. 15).

Essas modificações aparecem nos processos de identidade e na forma de representação da realidade que se manifesta na atividade consciente do homem; assim, ocorrerão alterações na forma de manipulação dos instrumentos do trabalho, dos instrumentos psicológicos, das emoções e os significados e sentidos. Ao não in-

tegrar-se na produção da vida coletiva os desempregados são representados com significações depreciativas. É chamado de inútil, incapaz, sendo apontado como causador por uma situação que decorre de problemas estruturais e sociais (LEÃO et al, 2006, p. 14).

De acordo com Leão *et al.* (2006, p. 19)

O desempregado está sob uma constante relação de “não ter”, isso não se restringe a não ter emprego, mas não tem dignidade, não tem mérito, não tem competência, não tem habilidade, mesmo que tenha uma profissão, não tem capacidade de exercê-la. São estes sentidos e significados que passam a integrar as atividades e que irão mediar a consciência destas pessoas.

Para esta autora, trata-se de uma trama sócio-psíquica que está permeada pela ideologia de que somente o trabalho na forma de emprego é o correto ou essencial, rerepresentando o ideal liberal de individualidade. A perda do trabalho sob a forma de emprego não possibilita “[...] a dupla troca entre a objetividade do mundo real que concretiza o ato para o indivíduo, e a sua subjetividade, que atribui um sentido ao mundo real ao modificá-lo na sua ação” (LEÃO *et al.*, 2006, p. 15).

Segundo Leão et al (2006), os desempregados ao serem impedidos de proverem seu próprio sustento e de seus dependentes perdem os indicadores sociais e psicológicos de quem são, e também perdem sua autoridade social ou familiar porque o que o sustentavam historicamente era o reconhecimento de que era importante em razão do trabalho que realizavam e, assim produzia algo, que sabiam como fazer. Ao não se ver no mundo que ajudou a construir, tem sua identidade e auto estima afetada, bem como a sua valorização moral e ética perdida, uma vez que não se sentem desejáveis, amados e por não conseguirem atender as próprias necessidades e de outros.

Para ilustrar o exposto acima podemos citar a pesquisa de Barros e Oliveira (2009) que apresentam resultados de trabalhadores em situação de desemprego padecem, com maior frequência e intensidade, de sofrimentos relacionados à baixa auto-estima, estado de ânimo e humor reduzidos, estresse, ansiedade, sentimentos de vergonha, humilhação e distúrbio no sono. O sentimento de vergonha retratado pelos participantes nesta pesquisa corrobora com

os estudos de Araújo *et al.* (2006), o sentir - se envergonhado, humilhado e inútil remete a um não lugar, ao estado de desfiliação social, e causa relativa à vergonha por não ajudar nas despesas de casa.

Ao não cumprirem suas obrigações e pela impossibilidade de manter seu status social que lhe atribuía uma identidade, ou seja, ao romper com a produção e reprodução social e biológica, se autocensuram e se culpabilizam, porque, se descobrem diferentes dos outros homens, principalmente por não se reconhecerem e nem serem reconhecidos como integrantes da condição histórico-social. Nesta situação, mudam-se as possibilidades de identificarem-se enquanto ser humano próprio deste momento histórico. Isso decorre em função da organização da subjetividade, que distingue dos outros homens, os quais produzem suas próprias vidas pelo trabalho e constroem suas individualidades, com suas vivências, experiências, frustrações e emoções que lhe são atribuídas socialmente como indevidas para o seu reconhecimento social integral.

Para Leão (2009, p. 15) acontece assim, “[...] porque trabalho mesmo sob a forma de emprego carrega as suas determinações sociais, tais como: valores morais, comportamentos adequados, remuneração e até a roupa ideal, enquadrando o indivíduo que exerce cada função em um papel social”. Considerando o sistema sócio econômico vigente, essas determinações são mostradas pela posição social, superior ou inferior dependendo de sua importância.

De acordo com Silva, Silva e Steiner (1986 *apud* CHAHAD; CHAHAD, 2005) o desemprego, em casos mais graves, pode gerar um processo psicopatológico desenvolvido em quatro fases: a **crise** onde o indivíduo sofre o impacto da perda do emprego, que mesmo buscando alternativa se sente inseguro e por isso surgem a irritabilidade, insônia, oscilação de humor e a angústia. Na **transição** surgem sentimentos de culpa, desânimo e tristeza. E nessa fase pode desencadear um isolamento social por parte do desempregado. Na fase **de adaptação** se culpa ainda mais e pode começar sintomas psicopatológicos como forma de evasão (drogas, alcoolismos, hipocondria entre outros). No **ajustamento** ocorre o embotamento afetivo, ou seja, dificuldade em expressar sentimentos ou emoções, e a deterioração da auto - imagem.

Segundo os autores Kessler e Turner (1989) e Liem e Liem (1988) (*apud* CHAHAD; CHAHAD, 2005) apontam esses efeitos causados na vida do sujeito são revertidos quando o indivíduo conse-

gue uma recolocação no mercado de trabalho, chegando a afirmar que a volta ao trabalho e alivia as tensões, e podem também recuperar seu amor próprio e o respeito a si próprio. Contudo, quanto mais tempo tiver dificuldades para se reinserir no mercado de trabalho, mais lenta será sua recuperação e mais difícil a adaptação, perpetuando o sentimento de fracassos como se não fossem tão bons como os que têm trabalho.

Leão et al (2006, p. 20) afirma que essa situação de extrema instabilidade na estrutura social está transformando os desempregados em trabalhadores de empregos precários, que contribuem para que percam a esperança de conseguir trabalhar novamente e sejam chamados de “desempregados por desalento”. Qualquer que seja a forma que o desemprego se apresenta para compreendermos a consciência dos desempregados e ter a possibilidade de superação de tais condições individuais, só é possível nas mediações grupais. Este se baseia nos estudos de Lane (1984) quando se refere tanto aos aspectos pessoais e grupais tais como características, vivências subjetivas, realidades objetivas e históricos do grupo ao qual pertence (MARTINS, 2003, p. 1).

De acordo com Martins (2003, p.201), tanto Lane quanto Martim Baró se referem a processo grupal e não a grupo ou dinâmica de grupo. Assim, se reportam a processo como um fato do próprio grupo ser uma experiência histórica, que se constrói num determinado espaço e tempo, fruto das relações que vão ocorrendo no cotidiano, e ao mesmo tempo, traz para a experiência presentes vários aspectos gerais da sociedade, expressas nas contradições que emergem no grupo.

Nesse sentido, o desempregado dentro do grupo vai responder ao que os outros grupos exigem, lhe atribuem ou esperam dele, ou seja, a realização da tarefa ao que o grupo faz, procurando cumprir uma função, satisfazendo suas necessidades ou respondendo a uma exigência da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade do presente trabalho foi fazer uma breve reflexão sobre o desemprego e suas consequências para o trabalhador desempregado. O desemprego tem sido um dos maiores problemas sociais na contemporaneidade enfrentados pela humanidade se evi-

denciando como um fenômeno mundial. As causas são muitas dentre as mais citadas temos o desenvolvimento tecnológico, a globalização, a terceirização, o excesso de concentração da renda, os modernos métodos de gestão como a reengenharia e o downsizing entre outros.

Vimos que suas consequências podem ser devastadoras, tanto para o desempregado, para sua família, quanto para o ponto de vista social e político. Pois, podem afetar o bem-estar psicológico do indivíduo (depressão, sentimento de inferioridade, insatisfação com a vida, contrariedades no relacionamento familiar, entre outros) seu bem-estar físico (presença de doenças associadas a um mau funcionamento do metabolismo) bem como causar desagregação social (dificuldade de acesso a bens e serviços).

Embora o problema do desemprego seja uma questão real que requer atenção de todos os segmentos da sociedade, observa-se que a dificuldade para a solução, ou pelo menos para a sua minimização é muito complexa, pois falta elaboração e a implementação de políticas que auxiliem os governos e a sociedade no combate e ou erradicação. É, portanto, um desafio premente cuja solução deve merecer atenção de indivíduos e instituições que estejam interessados na manutenção da estabilidade civil e políticas do país.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. N. G.; MONTEIRO, L. S. S.; LIMA, S. T. N.; SOUZA, D. F. X. Trabalhadores em situação de desemprego: uma experiência de apoio psicológico. *Mental*, Barbacena, MG, ano IV, n. 7, p. 107-25, nov. 2006.

BARROS, C. A.; OLIVEIRA, T. L. Saúde mental de trabalhadores desempregados. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho* [online], Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 86-107, jan./jun. 2009.

BORGES, L. O.; TAMAYO, A. A estrutura cognitiva do significado do trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 11-44, dez. 2001.

BRIDGES, W. *Mudanças nas relações de trabalho: como ser bem sucedido em um mundo sem emprego*. São Paulo: Makron Books, 1995.

BRIDGES, W. *Um mundo sem empregos: os desafios da sociedade pós-industrial*. Tradução Jose Carlos dos Santos. São Paulo: Makron, 1995.

CATANI, A. M. *O que é capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHAHAD, C.; CHAHAD, J. P. Z. Os impactos psicológicos do desemprego e suas conseqüências sobre mercado de trabalho. *Revista da ABET*, João Pessoa, PB, v. 5, n. 1, p. 179-218, jan./jun. 2005.

FERNANDES, J. S.; SCHLINDWEIN, M. M. Emprego formal e informal: uma análise para o estado de Mato Grosso do Sul. *Informe GEPEC*, Toledo, PR, v. 15, n. 2, p. 73-87, jul./dez. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio Contínua. 31/03/2017. Apud CAVALLINE, M. ; SILVEIRA, D. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/desemprego-fica-em-132-no-trimestre-terminado-em-fevereiro.ghtml>. Acesso em: 22 nov. 2020.

LANE, S. T. M. O processo grupal. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Ed.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984. p. 78-98. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000500022. Acesso em: 22 nov. 2020.

LAZZARESCHI, N. *Trabalho ou emprego?* São Paulo: Paulus, 2007

LEÃO, I. B. Consequências psicossociais do desemprego: o que sabemos. In: ENABRAPSO, 15., 2009. *Anais [...]*. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/397.%20consequ%Cancias%20psicossociais%20do%20desemprego.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

LEÃO, I. B. ET AL. Consequências psicossociais do desemprego: as determinações socioeconômicas e as percepções das alterações nas subjetividades dos trabalhadores após a perda de emprego. In: ENABRAPSO, 15.2009. *Anais [...]*. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/397.%20consequ%Cancias%20psicossociais%20do%20desemprego.pdf.

so.org.br/siteprincipal/imagens/Anais_XVENABRAPSO/72.%20conseq%DC%CAncias%20psicossociais%20do%20desemprego.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

LEÃO, I. B. et al Implicações psicossociais do desemprego para a consciência individual: manifestações no pensamento e emoção. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, MG, v. 1, n. 2, dez. 2006. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/InaraLeao.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

LEÃO, I. B. *Educação e psicologia: reflexões a partir da psicologia sócio-histórica*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, S. T. F. Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. *Psicologia & Sociedade* [online], Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 201-17, jan./jun. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822003000100011>.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: [s.n.], 1986.

MARX, K. Posfácio. In: MARX, K. *O capital*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MATO GROSSO DO SUL. *PIB/MS Produto Interno Bruto 2002-2016*. Disponível em: <http://www.semagro.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/S%C3%A9rie-Hist%C3%B3rica-PIB-MS-2002-2016.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

MAUÉS, O. *A política de Avaliação da Educação Superior e os Desafios da Implementação do SINAES*. G.T. – Políticas de Educação Superior, n. 11, UFPA, 2007.

MOTA, M. As mudanças no mundo do trabalho e os resultados na aquisição de emprego. *Ariús*, Campina Grande, PB, v. 13, n. 1, jan./jul. 2007.

PASTORE, J. Trabalho sem emprego. *Cadernos de Administração do SENAC*, 2000. Disponível em: www.josepastore.com.br/artigos/em/em_043.htm. Acesso em: 30 out. 2013.

POCHMANN, M. Quatro economistas analisam a queda do PIB. *Jornal UNICAMP*, 07/03/2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/03/07/quatro-economistas-analisam-queda-do-pib>. Acesso em: 22 nov. 2020.

POCHMANN, M. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, R. (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

SALLOWIC, M. O emprego registrado cresce e ocupa o lugar da informalidade. *Folha de São Paulo*, 24/05/2013. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2013/05/1284018-emprego-registrado-cresce-e-ocupa-lugar-da-informalidade.shtml>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SOUZA, P. R. *O que são empregos e salários*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOLECK, A. *O trabalho, a ocupação e o emprego: uma perspectiva histórica*. Disponível em: <http://profpoiato.blogspot.com/2019/01/o-trabalho-ocupacao-e-o-emprego-uma.html>. Acesso em: 22 out. 2013.

Aspectos conceptuales sobre la relación entre el desarrollo territorial y responsabilidad social

José Ángel Vera Noriega

Claudia Karina Rodríguez Carvajal

1 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende primero presentar premisas y conceptos en las que se fundamenta una visión de desarrollo territorial y el de responsabilidad social de las empresas en la cual el sector público requiere asumir posturas políticas y económicas y de vinculación con la empresa para el logro de la competitividad del territorio.

En un segundo momento se examinan los modelos de desarrollo territorial, responsabilidad social y sustentabilidad como diferentes opciones que nos permiten integrar las fortalezas de una visión macro social y para la cual se requieren condiciones que debe impulsar la empresa y el sector público. Condiciones relacionadas con el capital social, intelectual y económico para llevar a cabo alianzas y lograr posicionamientos en el mercado global.

Finalmente se revisan cifras relacionadas con el estado actual del capital humano e intelectual que son un preámbulo a la posibilidad de iniciar un sistema regional de innovación y se proponen cambios a políticas para promover desarrollo sostenible basado en sociedad del conocimiento.

2 CONCEPTO DE DESARROLLO TERRITORIAL

La responsabilidad social de las empresas como un imperativo para el logro de la mejora continua de la competitividad

del territorio y del bienestar y calidad de sus habitantes requiere de enunciar 4 tesis fundamentales:

- a) El territorio debe conceptualizarse como entidad pensante y actuante y con voluntad propia que requiere de un proceso de desarrollo del capital social, identidad y pertinencia para llegar a su madurez y hacer posible empresas corporativas supra estructurales que integren y medien las diferencias de los grupos sociales, públicos y privado por el Estado, la sociedad civil, las universidades y centros de investigación. En este punto la unidad analítica son los clúster, corredores, parques, unidades integradoras, etc.:
- b) En lo local el ejercicio de una autonomía parte de la libertad que proporciona el pacto territorial y hace posible el manejo de los factores endógenos de la economía y a su vez, el desarrollo de la gestión del conocimiento a través de las organizaciones en cadenas productivas, manteniendo como unidad analítica a la empresa.
- c) A nivel de la empresa se requiere mantener la calidad a través de certificaciones, denominaciones de origen, estandarización de procesos, patentes, mejora de capital social, pero sobre todo, que las unidades productivas incluyan en su planeación estratégica, el cuidado de recursos, sustentabilidad, expectativa de vida, y la satisfacción de necesidades básicas de la población, aquí la unidad analítica es la familia y los grupos de interés.
- d) Las tres premisas anteriores requieren de posicionarse de manera alineada dentro de un sistema regional de innovación en el cual el eje nodal básico sea la Responsabilidad Social Corporativa como base de un contrato ético y social con los portadores de intereses en el territorio.

Schejtman y Berdegué (2003) proponen que existe una fuerte convergencia con los conceptos y mecanismos que hacen posible que un territorio sea socialmente responsable primero porque el concepto de competitividad debe entenderse como fenómeno sistémico no particular a las empresas sino al entorno en las que se integran y consideran que la innovación tecnológica solo tiene sentido si es determinante de mejora de calidad de vida. Se considera a que las posibilidades de desarrollo en el

territorio externo son una fuente potencial de transformaciones y posibilidades de mejores y la respuesta a la demanda del mercado siempre incluye la vinculación urbano-rural. Un componente esencial es el desarrollo institucional a través de sus mecanismos de transparencia y rendición de cuentas en la noción y manejo de recursos públicos. Así el territorio se conceptualiza no como espacio físico, sino construcción social, que promueve el sentido de identidad que se genera a partir de las relaciones sociales que focalizan objetivos entre instituciones públicas y privadas

Es necesario entender que cuando pensamos en un plan de desarrollo territorial debemos estar focalizando de manera simultánea la transformación productiva y el desarrollo institucional vinculando el concepto de urbano y rural a la vez. Es necesario que se construyan vínculos estables entre los actores y agentes del territorio para llevar a cabo los planes. Ninguna idea para programas sociales que apoyen la salida de la pobreza debe dejar de lado. Debemos elaborar instituciones mediadoras entre la función pública, población civil, empresariado y los académicos.

3 CONCEPTO DE EMPRESA SOSTENIBLE Y SOCIALMENTE RESPONSABLE

Paladino (2004) asume que la a responsabilidad social empresarial (RSE) es una marca de nuestros tiempos pero que su verdadero sentido es el formar una nueva cultura organizacional más cercano a los tiempos globales. Un cambio en la concepción de empresa en la cual no es solo responsable de la calidad del producto, sino que e integra a los procesos de desarrollo local y junto a los portadores de interés desempeña un papel fundamental en su desarrollo.

Existen empresas que piensan que solo asignando un presupuesto fijo a causas filantrópicas enfrentan y resuelven su compromiso social. Las acciones que realizan las hacen de una manera tradicional, desorganizada y dispersa, ignoran el potencial del valor agregado de ponerse al servicio de la comunidad en la búsqueda del bienestar y de la solución de problemas (CENTRO MEXICANO DE FILANTROPÍA, 2006).

La responsabilidad social corporativa (RSC), se entiende como un conjunto de compromisos de tipo local nacional o mundial con

los grupos de interés quienes son responsables de los impactos que produce la actividad productiva en la sociedad afectando la gestión organizacional y sus relaciones (GONZÁLEZ; MARTÍNEZ, 2003).

Mantener la calidad del producto y precios competitivos con un buen sistema de quejas y de solución de conflictos adicionalmente al comportamiento ético y moral de la empresa frente a sus clientes ya accionistas es parte de la responsabilidad social. Porte y Kramer (2011) indican que la percepción de la filantropía ha dado un lugar importante a la donación. Es necesario que se produzcan beneficios con impacto social adjuntado al plan económico para ser más competitivas.

Existen modelos que recomiendan la aplicación de la responsabilidad social en las organizaciones algunos son conceptos relacionados como los que incluye el Libro Verde de la Comisión Europea sobre Responsabilidad Social Corporativa, el Global Reporting Institute (GRI) de Naciones Unidas, la Norma ISO 26000 y el modelo EFQM de excelencia.

Es el banco Interamericano de desarrollo, la unión europea, el centro de filantropía de México, los consejos empresariales son algunos organismos que cooperan con las empresas con los compromisos de responsabilidad e intercambiar experiencias (CENTRO MEXICANO DE FILANTROPÍA, 2006).

El Libro Verde de la unión europea sobre responsabilidad social nos indica que en principio es voluntaria y cada empresa puede integrar compromisos más allá de sus obligaciones legales y conservar sus intereses sobre el medio ambiente, ética y el beneficio social (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 2001).

Kaufman (2002) sostiene que todas las organizaciones son medios para alcanzar los fines sociales, y que las organizaciones, deben planear atendiendo a los territorios y cada ejercicio de pensamiento estratégico debe enfocarse a la manera en la cual la organización se integra al territorio y el papel que juega en el contexto y como puede contribuir a convertir el territorio en un escenario de oportunidades y competitivo. De acuerdo a esta propuesta la principal función de la empresa ante la responsabilidad social como una estrategia de negocios, es crear valor y responder a las demandas de la sociedad en general y crear beneficios para sí misma.

La empresa y su territorio son una amalgama que se integra. La capacidad de una empresa para brillar y ser competitiva en su territorio requiere mostrar su compromiso con la sociedad en general y mantener una gestión adecuada de sus negocios y operaciones no solo en lo legal sino en lo ambiental (PORTER; KRAMER, 2011). Los principios son la búsqueda de desarrollo económico para resolver problemas de lo social sustentabilidad ambiental y bienestar social con visión a largo plazo y mantener el dialogo con los grupos de interés. Para que la empresa crezca se requiere un carácter ético en los procesos y productos relacionado y apoyando a los que afecta y apoya (GARRIGA; MELÉ, 2004).

La ética y la responsabilidad empresarial deben llevarse a cabo como un factor de mercado y competitividad para el negocio. Para explicar esto tenemos la teoría de la agencia, otra teoría sobre el poder y su uso dentro de las corporaciones y la sociedad en general. Un enfoque más reciente tiene que ver con los grupos de interés y sus demandas sociales (stakeholders, término inglés utilizado por primera vez por Freeman en su obra: "Strategic Management: A Stakeholder Approach). Finalmente, esta teoría normativa de los grupos de interés, derechos humanos, desarrollo sustentable y bienestar social (AGUILAR, 2008). En este último enfoque de la RSC es en el que se basa una propuesta de desarrollo regional socialmente responsable bajo el paradigma de los sistemas regionales de innovación (DUQUE, 2007).

Cualquier estrategia de desarrollo territorial debe considerar la RSC como parte del plan de ampliación de compromisos manteniendo una coherencia entre el discurso de la empresa y sus acciones dentro y fuera de la misma. Intentar que el plan se mantenga más allá de los vaivenes o prestigio político, Un plan de desarrollo que no tenga imprescindibles y que pueda avanzar independientemente de los embates a corto o mediano plazo. El plan debe ser continuo y no obedecer a un partido político o asociación o interés particular debe ser participativo y solidario con los grupos, todo a través de la negociación y mediación entre las partes salvaguardando los recursos naturales, la cultura y la salud. Resguardar en el plan el bien común transformando nuestros motivos y acciones personales en responsabilidad colectiva. Tenemos el compromiso de incluir en las propuestas colectivas

nuestras intenciones personales sin menoscabo de la organización y lejos de nuestra mezquindad ego centrista.

4 CONCEPTO DE DESARROLLO ECONÓMICO LOCAL SUSTENTABLE

La economía, sociedad, naturaleza y cultura se integran bajo el concepto de desarrollo local económicamente sustentable. La identidad de la gente a un territorio, su vinculación afectivo y emocional además de histórico cultural les hace compartir vocaciones laborales y un sistema de valores que permite la confianza y solidaridad. Gracias a estas condiciones es posible promover un sistema de gestión del desarrollo donde los agentes y los actores coordinan y definen las coordenadas de progreso sobre la base de la sustentabilidad del desarrollo social. Lo anterior requiere de un territorio con opciones de inversión, producción y acceso a mercados, pero además que el desarrollo se conceptualice desde una política donde lo importante sea el desarrollo social, educación, salud, vivienda, alimentación y vestido. (RAMOS HIDALDO, 2001)

Estas ideas que fluyen para integrar una concepción de desarrollo local participativo que parte que el medio ambiente y desarrollo se vinculan a la sostenibilidad del territorio y constituyen un imprescindible valioso en su cuidado para satisfacer las necesidades primarias de la población mundial en un futuro (CORREA; FLYNN; AMIT, 2004)

Para lograr constituir un andamiaje que nos permita este tipo de desarrollo se hace necesario la mediación y el acuerdo entre actores, agentes e instituciones a través de un Contrato Social entre el Estado y la Sociedad Civil (BOISER, 2005) Lo que se persigue es lograr que la comunidad en su territorio se auto organice para multiplicar su potencial, dirimiendo sus diferencias por intereses personales y sectoriales en acuerdos sobre la base social y su identificación con el territorio, con mucha claridad sobre la identidad sociedad-región y contestataria frente a los acuerdos y proyectos políticos colectivos, capaz de transformarse en sujeto de su propio desarrollo (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO [PNUD], 2003).

Aunque parece una utopía, esta expectativa de desarrollo presenta varios obstáculos en su implementación. Primeramente,

se dificulta en la medida que aumenta la diversidad cultural y los sistemas de pertenencia e identificación con los intereses del territorio. Esto genera mayor conflicto entre los actores y agencias, empresas y los portadores de intereses. Por otro lado, las vocaciones territoriales, las diferencias en el uso de los recursos naturales generan discursos políticos y civiles que son distintos en cuanto a su calidad y exposición de ideas y esto puede establecer una condición de inoperancia para la que permita propuestas negociadas y condensadas y al mismo tiempo para la racionalidad y uso de los recursos naturales propios para la generación de riqueza.

5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de Pérez (2008) en 25 empresas en México, 13 de capital mexicano, 8 norteamericanas y 4 europeas, 20 de ellas cotizando en la bolsa, podemos indicar que este tema de la RSC está emergiendo en México y Latinoamérica, pero determinado en gran medida por el mercado y la competitividad. Sin embargo, a saber, por estas empresas que practican la RSC la realidad es contradictoria porque el discurso moral y ético que transmiten en sus mensajes para estimular la compra de sus productos la responsabilidad social no aparece como una preocupación importante en más del cincuenta por ciento de estas importantes empresas.

Estas empresas prefieren llevar a cabo acciones filantrópicas de impacto propagandístico y aisladas en tiempo desarrollando donaciones, redondeos, acciones de mecenazgo, patrocinio y actividades asistenciales, pero muy pocas de desarrollo. Se trata de acciones desarticuladas sin plan, objetivos a largo plazo o vinculación con el desarrollo territorial. Por ello son decididas de forma unilateral y sin participación o visión social del desarrollo. Las empresas están más interesadas en cuidar su imagen, legitimidad y reputación, que con la búsqueda de un verdadero desarrollo sostenible.

La investigación de Pérez (2008) sobre las empresas en RSC confirman un interés particular en utilizar este recurso como un medio para ganar aceptación de todo tipo (mercado, social, etcétera). Se requiere que la RSC forme parte de la estructura de pensamiento de las organizaciones, mientras no se integre transversalmente a la cultura organizacional de las empresas y

mientras no haya alineación entre el ser y el hacer; tampoco habrá congruencia en el decir.

En otro estudio de 52 grandes empresas Salazar y Husted (2005) encontraron que las empresas certificadas ante CEMEFI no aplican un enfoque estratégico de los programas sociales por lo que no alcanzan beneficios económicos, solo aquellas que se comportan proactivamente con mayor visión y especificidad lograrán mejoras de tipo social en los grupos de interés.

La literatura indica que las empresas micro, pequeña y medianas parecen más concientizadas, sensibilizadas, movilizadas y comprometidas con la Responsabilidad Social (LONGENECKER *et al.*, 2006; CHRISTIMAN; FRY, 1982; PAYNE; JOYNER, 2006). Más que los directivos de grandes empresas, los empresarios están convencidos que la empresa que actúa en el marco de los valores y ética mejoran su ventaja competitiva y que la Responsabilidad Social genera beneficios donde el punto de vista comercial, legal, laboral, social y financiero. Sin embargo, los empresarios más que los directivos indican que reducen los recursos orientados a la Responsabilidad Social en tiempos de crisis.

Dentro de las prácticas internas los empresarios reportan apoyar personas con discapacidad, protección del medio ambiente y apoyo a los trabajadores para concluir la vida personal con la profesional. Las PYMES mejoran su producción en la medida en que una política eficaz de Responsabilidad Social se traduce en ahorros de costos, mejora de clima organizacional y calidad laboral. Las diferencias observadas entre empresarios Pymes y las grandes empresas se deben a que los primeros en su mayoría son empresas domesticas locales con un alto grado de identidad cultural y pertinencia histórica para los cuales la planeación de lo local es importante para lograr sobrevivir en el mercado.

6 PROPUESTA SOBRE EL DESARROLLO TERRITORIAL SOCIALMENTE SUSTENTABLE

En el contexto de esta propuesta se requiere desarrollar desde la perspectiva de los modelos de sociedad de conocimiento el diseño de un sistema regional de innovación (SRI). Para valorar el funcionamiento de los SRI en México y en otras regiones se consideran los indicadores agrupados y descritos a continuación:

Plan estratégico: Como se puede observar en el caso de Nuevo León, existe un plan estratégico que plantea una visión a 20 o 25 años, que se divide en metas a corto, mediano y largo plazo, por lo tanto, es necesario considerar si existe o no esa visión y si está plasmada en documentos del plan. Dicho plan debe estar dividido por etapas y debe considerar a todos los actores del sistema y la estrategia que se deberá seguir para alcanzar propósitos, metas y objetivos. Además, en él quedará descrita la forma de dar seguimiento y valorar el desarrollo de la implementación.

Capital Humano: Aquí se incluyen todos los indicadores relacionados con el número de investigadores en la región, el número de investigadores nacionales, el número de investigadores por área de conocimiento, la proporción de investigadores por habitantes, entre otras variables relacionadas con el personal altamente especializado con el que se cuenta antes de iniciar, durante y al final de la implementación del plan. Financiamiento: La gestión y obtención de recursos para financiar proyectos es un asunto complejo, porque depende de muchos factores y de diversas instancias, normalmente aquí se incluyen indicadores como el número de proyectos financiados por la iniciativa privada, el número de proyectos financiados por una instancia gubernamental, proyectos financiados por fondos mixtos, por organizaciones no gubernamentales. Estos indicadores tienen la finalidad de reconocer el movimiento de los recursos con los que se cuenta para la implementación del plan estratégico. Áreas productivas o sociales que se impulsan: Se enuncian el número y los tipos de proyectos, de qué áreas y que proporción por áreas se tiene de los mismos, hay sistemas que le apuestan a los agro negocios y todos sus esfuerzos están enfocados en el apoyo de este tipo de proyectos por lo que es necesario observar cómo evolucionan a lo largo del plan.

Formación de recursos humanos especializados: Para el desarrollo de un sistema se debe contar con personal altamente especializados en las áreas a impulsar, contar de entrada con parte de ese personal es de gran apoyo, sin embargo, el crecimiento del sistema implica más personal por lo que la formación es fundamental. Aquí se deben incluir, el número de alumnos de licenciatura, especialidades y posgrados, el número de alumnos por área de conocimiento, el número de becados por parte del

CONACYT, el número de becados por parte de los gobiernos estatales, número de estudiantes de posgrado en el extranjero y por áreas de conocimiento. Además, se valoran otros indicadores como la infraestructura, si existen espacios como parques industriales, laboratorios, centros de diseño, centro de manufactura, lugares con simuladores, campos experimentales, entre otros.

La encuesta sobre Investigación y Desarrollo Tecnológico y Módulo sobre Actividades de Biotecnología y Nanotecnología (ESIDET-MBN) 2010, es la primera en la historia sobre la temática de ciencia y tecnología para el INEGI, la ESIDET-MBN 2010 es la primera encuesta especial en empresas con cobertura geográfica estatal. Con la información a este nivel de desagregación que está disponible a partir de esta encuesta, el campo temático de la CTI es probablemente, junto con el tema sociodemográfico y el económico, el que dispondrá de una mayor cantidad de información básica e indicadores a nivel estatal.

Algunos resultados de interés que nos muestra un botón de la capacidad de los estados para conformar un SRI son los siguientes : a) Analizando los datos según el apoyo brindado a la formación académica con respecto al tamaño de la empresa, se observa que las empresas de 20-49 empleados presentan las mayores cantidades de apoyo académico mayormente en especialidades y diplomados, maestrías y doctorados; b) En la clasificación de las empresas que apoyan la formación académica según su exportación, se encontró que aquellas empresas que no exportan brindan más apoyo que aquellas exportadoras tanto en especialidades y diplomados, doctorados, siendo la única excepción el apoyo en maestrías donde las empresas exportadoras poseen una ligera mayoría; c) Clasificando las empresas por origen del capital según condición de haber realizado gasto en servicios científicos y tecnológicos, se observa que la mayoría de las empresas eran empresas nacionales, clasificando las empresas por origen del capital según condición de haber realizado gasto en servicios científicos y tecnológicos, se observa que la mayoría de las empresas eran empresas nacionales, la mayor parte de las empresas que realizaron tal gasto fueron empresas únicas, siendo menor la cantidad de las que pertenecen a un grupo corporativo; el gasto privado en investigación y desarrollo tecnológico (IDT) como proporción del producto estatal bruto (PIB)

fue de .14, en formación de posgrado .03, en servicios científicos y tecnológicos .09, transacciones totales de tecnología fue de .12, empresas innovadoras sin vinculación como parte del total de las que innovaron en el estado 63.15, de las vinculadas a instituciones del promedio nacional tenemos .68, y con otras empresas 15.08.

Por otro lado, los sistemas regionales de innovación en el país no han cobrado importancia para promover y desarrollar en la Universidad y Centros de Investigación la Responsabilidad Social de la Universidad. Estas entidades como “stakeholders” del sistema social en conjunto deben asumir su responsabilidad más allá de la formación y producción de profesionales, primero ajustando los currículos al contexto del desarrollo regional y segundo invirtiendo en la formación de personal especializado para las vocaciones territoriales y sobre todo en conjunción con el estado proveer al territorio de laboratorios, equipos y técnicas para la mejora de la competitividad. Es necesaria una profunda revolución en las políticas de Educación Superior que orientan a los Centros de Investigación y Universidades a contribuir con el Producto Interno Bruto de un territorio y lo convierte en un lugar para el desarrollo del potencial humano y una vida con calidad.

Por otro lado, los modelos actuales de RSC finalmente están considerando a la persona como unidad analítica, además de grupos y empresas. Esta posición nos permite orientarnos hacia el consumidor del producto como aquel que recibe, sufre o disfruta de todas las inversiones que se hacen en RSC de las empresas y adoptar una posición actuante, organizada y propositiva frente a ellas.

En resumen, el modelo de gestión de la calidad total en el territorio deberá partir de primero definir el plano ético-moral de las inversiones, negociaciones, convenios y contratos y deberán constituirse en un código ético en el que se aprecien e involucren todos los agentes y actores denominados “stakeholders”. Esto es planear las condiciones de inicio de un SRI bajo las actividades productivas para las cuales se tiene vocación, cultura, tradición y se cuenta con condiciones de innovar y transformar para competir, para lo cual es fundamental la RSC de los gobiernos, empresas, sociedad actual y universidades para juntos diseñar un modelo educativo ad-hoc al contexto cultural, productivo, social

que permita la evolución del sistema hacia las metas diseñadas y evaluarlos para un organismo interinstitucional, transcultural y multidisciplinario.

REFERENCIAS

AGUILAR, L. *Gobernanza y gestión política*. 1. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2008.

BOISIER, S. ¿Hay espacio para el desarrollo local e la globalización? *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, n. 86, p. 47-62, ago. 2005.

CENTRO MEXICANO DE FILANTROPIA. *Mejores prácticas*. 2006. Disponible en: www.cemefi.org/esr. Acceso en: jul. 2008.

CHRISMAN, J. J.; FRY, F. L. Public versus business expectations: two view on social responsibility for small business in Spain. *Journal of Business Ethics*, [S.l.], v. 56, n. 1, p. 27-41, 1982.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Libro verde: fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. 2001. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0366&from=ES>. Acceso en: 16 feb. 2020.

CORREA, M.; FLYNN, S.; AMIT, A. *Responsabilidad social corporativa en América Latina: una visión empresarial*. Santiago, Chile: CEPAL-ONU, 2004. (Serie Medio Ambiente y Desarrollo, n. 85, p. 1-18).

DUQUE, E. La empresa social y su responsabilidad social. *Revista INNOVAR*, Bogotá, Colombia, v. 17, n. 30, p. 59-76, jul./dic. 2007.

ENCUESTA sobre Investigación y Desarrollo Tecnológico (ESIDET): resultados. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2010.

GARRIGA, E.; MELÉ, D. Corporate social responsibility theories: mapping the territory. *Journal of Business Ethics*, [S.l.], v. 53, n. 1-2, p. 51-71, ago. 2004.

GONZÁLEZ, C.; MARTÍNEZ, M. Responsabilidad social de la empresa. Concepto, medición y desarrollo en España. *Boletín económico de ICE, Información Comercial Española*, [S.l.], n. 2755, p. 7-20, 2003.

KAUFMAN, R.. *Mega planning: practical tools for organizational success*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2002.

LONGENECKER, J. G.; MOORE, C. W.; PETTY, J. W.; PALICH, L. E.; MCKINNEY, J. A. Ethical attitudes in small businesses and large corporations: theory and empirical findings from a tracking study spanning three decades. *Journal of Small Business Management*, [S.l.], v. 44, n. 2, p. 167-83, 2006.

PALADINO, M. *La responsabilidad de la empresa en la sociedad*. Argentina: Ariel, 2004

PAYNE, D.; JOYNER, B. Successful U.S. Entrepreneurs: Identifying Ethical Decision-making and social responsibility behaviors. *Journal of Business Ethics*, [S.l.], n. 65, p. 203-17, 2006.

PÉREZ, M. La responsabilidad social corporativa en México: ¿Ser o parecer? Análisis de la comunicación en 25 empresas del país. *Red DirCom Iberoamericana*, 2008. Disponible en: http://plataforma.responsable.net/sites/default/files/la_responsabilidad_social_corporativa_en_mexico_ser_o_parecer.pdf. Acceso en: 13 dic. 2013.

PORTER, M.; KRAMER, M. La creación de valor compartido. *Harvard Business Review*, Cambridge, EUA, p. 32-49, 2011.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Informe sobre desarrollo humano*. México 2002. México: PUND, 2003.

RAMOS HIDALDO, E. La ética del marketing: importancia de la ética y responsabilidad social para la efectividad organizacional. 2001. Tesis (Doctoral) - Universidad de Sevilla, Madrid, 2001.

SALAZAR, J.; HUSTED, B. *La estrategia de responsabilidad social de la empresa a la luz de la teoría de juegos*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2005.

SCHEJTMAN, A.; BERDEGUÉ, J. *Desarrollo territorial rural*. Santiago, Chile: Rimisp, 2003.

UNIÓN EUROPEA. Directiva 2001/18/CE del parlamento europeo y del consejo. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas* 17.4, 12 marzo, 2001.

Os refugiados em contexto de desigualdades no mundo do trabalho no século XXI: desafios e perspectivas

Francisca Bezerra de Souza

Luciane Pinho de Almeida

1 INTRODUÇÃO

Segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), o mundo vem apresentando um número de refugiados¹ nunca antes visto na história da humanidade, situação que tem provocado alterações das configurações dos povos em geral, conforme apresenta o Relatório das Tendências Globales - Desplazamiento Forzado (UNHCR/ACNUR, 2019),

A final de año de 2019, 79,5 millones de personas se vieron desplazadas debido a la persecución, los conflictos, la violencia o las violaciones a los derechos humanos. Como resultado, sus números globales se situaron de nuevo en una cifra récord.



¹ Segundo a Convenção de Genebra (1951), refugiados são pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados. Convenção de Genebra (1951). Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 9 nov. 2020.

É visível que, nesta última década, o número de refugiados vem crescendo em uma linha ascendente, impactando tanto a vida de pessoas em situação de refúgio quanto os países que recebem essa população. Nunca, na história da humanidade, esses índices foram tão alarmantes. Vale ressaltar que os deslocamentos forçados ultrapassam fronteiras, mas, também, restringem-se a deslocamentos dentro de seus países, o que faz com que se afirme que essa é considerada “a maior crise migratória desde a Segunda Guerra Mundial (MILESI; ANDRADE, 2015, p. 7).

O Brasil, mesmo recebendo um número pequeno de solicitações de refúgio e de refugiados, apresenta números crescentes. Segundo o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), em 2018 foram reconhecidos 1.086 refugiados de diversas nacionalidades, o que perfaz um total de 11.231 pessoas reconhecidas como refugiadas pelo Estado brasileiro (BRASIL, 2018).

Observa-se que os sírios representam 36% de pessoas refugiadas com registro ativo no Brasil. Outro fator que contribuiu para o crescimento de pessoas solicitando refúgio no Brasil foi à crise política e econômica da Venezuela que fez com que o povo venezuelano, fugindo dos conflitos políticos, desemprego e fome, cruzassem a fronteira da Venezuela com países como a Colômbia e o Brasil. Pelo Brasil esse acesso se dá pela cidade de Pacaraima, pequeno município de Roraima e depois também para a capital Boa Vista.

Isso nos faz refletir sobre as condições dos países que recebem os refugiados em relação ao acolhimento de pessoas que, pela sua condição de refugiados deixam seus países em busca de proteção internacional e conseqüentemente em busca de condições de sobrevivência para si e sua família.

A internacionalização dos direitos humanos se constituiu oficialmente pós Segunda Guerra Mundial, visto que os horrores da guerra foram imensuravelmente cruéis, a Carta da ONU (1945)² e posteriormente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), surgem como uma ferramenta propositiva para que se evite tais fatos contra os direitos humanos (ONU, 1948). Desde então, o mundo vem lutando pela garantia dos direitos humanos em um processo dialético e contraditório, próprio do capitalismo globali-

² A Carta das Nações Unidas foi assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945.

zado que valoriza o consumo e transforma os homens em consumidores e os descarta assim que perdem essa capacidade.

Vale lembrar que pessoas em condição de refúgio devem receber a proteção internacional dos países que devem acolher e promover a integração. Além da legislação e normatização de cada país³, em 2018 foi adotado pelos Estados Membros o “Marco de Respuesta Integral para los Refugiados (CRRF)”, que visa,

[...] um mejor apoyo para los países y comunidades que acogen a un gran número de personas refugiadas [...] Nuevas iniciativas para ampliar y salvaguardar el acceso de las personas refugiadas a la educación, a los medios de vida y a los sistemas nacionales de justicia; y Redoblar esfuerzos para encontrar soluciones, incluso mediante el aumento de un grupo de países de reasentamiento, el incremento de programas de patrocinio privado y comunitario, y un mayor énfasis en las condiciones en los países de origen que permitan el retorno en condiciones de seguridad y dignidad. (ACNUR, 2018, p. 3)

Observa-se assim, que os organismos⁴ atuam conjuntamente para encontrar formas conjuntas para a proteção dos refugiados, e após a adoção desse Marco, foi proposto que os países membros fossem consultados para aderir ao Pacto Mundial sobre os Refugiados, visto que essa questão apresenta sinais que ainda estarão presentes nas próximas décadas e vão exigir formas criativas dos países tanto para o acolhimento e a integração nas comunidades locais e com grande desafio para a inserção laboral que está a cada dia exigindo um trabalhador que se capacite continuamente e isso é um fator desfavorável para quem busca refúgio.

Mediante essa discussão inicial sobre a questão do refúgio, este capítulo discute a questão do trabalho tendo inicialmente

³ O Brasil é signatário dos principais tratados internacionais como é o caso da Convenção das Nações Unidas de 1951, do Estatuto dos Refugiados e do Protocolo de 1967, além da criação da Lei n. 9.474/1997, ampliando a proteção para pessoas em condição de refúgio

⁴ Podemos citar dentre eles: A Organização das Nações Unidas (ONU); A Organização Internacional do Trabalho (OIT); Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados; Comissão Interamericana.

este como categoria fundante do ser social e, posteriormente de seu processo estranhamento, no qual o homem disputa de espaço por sobrevivência no mundo contemporâneo. Deste modo, se discute por fim o trabalho de refugiados no mundo contemporâneo capitalista.

2 O TRABALHO COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Diante das transformações que vem ocorrendo no mundo, os dias atuais a obra de Marx é considerada um “marco na cultura ocidental” e, seu impacto sócio histórico, tem “relevância universal”. Segundo José Paulo Netto (2012, p. 7) o trabalho, “permanece no centro das polêmicas relativas à natureza, à estrutura e à dinâmica da sociedade em que vivemos”. Toda a investigação a qual Marx dedicou toda sua vida teve por objetivo subsidiar a ação revolucionária dos trabalhadores com a finalidade da “emancipação humana” que “supõe a ultrapassagem da ordem social comandada pelo capital” (NETTO, 2012, p. 7).

Para Marx, que segue sendo um referencial importante, porém requer uma análise do ponto de visto atual, o trabalho é o que fundamenta o ser social, portanto é à base da sociabilidade humana, onde ele constrói as relações humanas e sociais, estabelecendo que “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” e, para reverter de uma forma útil para sua sobrevivência, “põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos (MARX, 2008, p. 255).

Assim, o homem como um ser sócio histórico, inserido em determinado contexto de espaço e tempo age sobre a natureza externa e a modifica e, nesse movimento dialético, “ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 2008 p. 255). Marx ressalva que esse trabalho difere do trabalho instintivo, estágio esse já superado, fala do trabalho que é restrito ao homem e traz o exemplo do trabalho da aranha e do arquiteto:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colméia.

Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colméia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2008, p. 256).

Com isso, quer dizer que o homem, no início da atividade já tem idealmente o que pretende fazer, pois conscientemente já tem estabelecido a forma a ser impressa no objeto que está a construir, demonstrando com isso sua “capacidade teleológica do ser social” o que “Lukács se refere ao trabalho como a protoforma da práxis social” (LESSA, 2012, p. 28). Portanto, é pelo trabalho que o homem se distingue dos animais, que utilizam e modificam a natureza pela simples presença; já o homem não, exerce sobre a natureza o poder de modificá-la e a domina, colocando-a a seu serviço (ANTUNES, 2013, p. 25). Denotando com isso que “é decisivo o papel da ação teleológica, que põe em movimento formas distinguidoras da atividade mecânica animal, configurando previamente o processo de trabalho” (ANTUNES, 2007, p. 124).

Todo esse processo se estabelece entre o homem e a natureza se dá pelo trabalho. Por sua vez, o trabalho na sociedade contemporânea apresenta-se em contexto no qual capital e trabalho perfazem um ciclo contraditório, visto que juntos reproduzem injustiças e desigualdades sociais que precisam ser ultrapassadas de forma que haja a construção de uma sociedade justa e democrática.

3 AS ALTERAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E O PROCESSO DE DESUMANIZAÇÃO DO HOMEM

O trabalho ao longo dos tempos vem se modificando, mas sempre teve como centro o desenvolvimento humano e primariamente, seu objetivo era a manutenção do homem, de sua família. Esse trabalho geralmente era realizado pelos membros da família que fiavam e teciam sua própria casa e, dado o contexto em que viviam não necessitavam muito para viver, visto que produziam para o mercado interno e a concorrência ainda não assombrava, pois vi-

viam isolados e, alguns cultivam seu pedaço de terra e, portanto, se sentia dono tempo de seu trabalho e não era considerado um operário “tinha um pé na sua terra pátria, possuía uma habitação e situava-se num escalão social acima do moderno operário inglês” (ENGELS, 2010, p. 46).

Ao trazer a história da classe operária na Inglaterra, antes da Revolução Industrial, Engels (2010, p. 45), nos traz essa imagem claramente:

A mulher e os filhos fiavam e, com o fio, o homem tecia – quando o chefe de família não o fazia, o fio era vendido. Essas famílias tecelãs viviam em geral nos campos vizinhos às cidades e o que ganhavam assegurava perfeitamente sua existência porque o mercado interno – quase o único mercado – era ainda decisivo para a demanda de tecidos.

Dentro dessa “relação patriarcal”, aceita naturalmente e exercida pelo *esquire*⁵ se percebe a contradição existente entre o modo de vida dos trabalhadores antes e depois da revolução industrial, pois os trabalhadores “sobreviviam suportavelmente e levavam uma vida honesta e tranquila, piedosa e honrada” e, o que produziam entregavam aos “agentes itinerantes” e, portanto, não necessitavam entrar nas cidades e assim, permaneciam “à vontade em sua quieta vida vegetativa” (ENGELS, 2010, p. 46-7).

A partir do momento em que as máquinas passaram a substituir o trabalho do homem, obrigando-as a buscar trabalho na cidade, esse movimento os tirou da posição “cômoda e romântica, mas indigna de um ser humano”,

Visto que esse isolamento os faziam “intelectualmente mortos, viviam exclusivamente para seus interesses privados e mesquinhos, para o tear e para a gleba e ignoravam tudo acerca do grandioso movimento que mais além, sacudia a humanidade. (ENGELS, 2010, p. 47).

⁵ Termo originalmente empregado, nos distritos rurais, para designar proprietário fundiários com grande poder político e social, não correspondendo, necessariamente, a título de nobreza; [...] (ENGELS, 2010, p. 334).

Segundo Engels (2010), a invenção da *jenny*⁶ contribuiu para a transformação da situação dos trabalhadores ingleses, dando início à criação do proletário industrial e paralelamente a criação do proletariado rural, visto que os que viviam no campo, com a superprodução de fios, houve a necessidade de mais trabalhadores e, “pouco a pouco o tecelão abandonou suas ocupações agrícolas e dedicou-se inteiramente à tecelagem”, iniciando assim a “divisão do trabalho entre fiação e tecelagem, que seria levada ao grau extremo na indústria posterior (ENGELS, 2010, p. 48).

Outra categoria importante para o avanço do capitalismo na era industrial foi à concorrência, pois segundo Engels (2010) ela “É a expressão mais completa da guerra de todos contra todos que impera na moderna sociedade burguesa”. É uma concorrência entre as classes, ou seja, os operários concorrem com outros operários, assim como os burgueses concorrem entre si, numa constante onde “cada um constitui um obstáculo para o outro e, por isso, todos procuram eliminar quem quer que se lhes cruze o caminho e tente disputar seu lugar” (ENGELS, 2010, p. 117).

Estabelece-se assim, a concorrência entre o tecelão que opera um tear mecânico com o tecelão que opera o tear manual, entre o tecelão manual que está desempregado ou mal pago, concorre com aquele que está empregado ou mais bem pago e busca substituí-lo. Configurando o “que existe de pior nas atuais condições de vida do proletariado: constitui a arma mais eficiente da burguesia em sua luta contra ele” (ENGELS, 2010, p. 118).

Tudo isso expressa o caráter monopolista escravocrata da burguesia sobre o proletariado “que dispõe sobre ele de um poder de vida e de morte” e, portanto, tudo aquilo que necessita para sobreviver, depende da burguesia que tem a proteção da força do Estado, pagando um alto preço com isso e a falsa sensação de proteção e liberdade:

Ela lhe oferece os meios de subsistência, mas em troca de um ‘equivalente’ – seu trabalho; e chega ao ponto de lhe dar a aparência de agir segunda sua própria vontade.

⁶ Nome dado a primeira máquina criada por James Hargreaves, por volta de 1764, em homenagem a sua filha Jenny, embora acionada manualmente, foi elemento fundamental para o desenvolvimento do capitalismo (ENGELS, 2010, p. 48).

de, de estabelecer livremente com ela um contrato, sem constrangimentos, como se o proletariado, fosse o autor de seu próprio destino. Bela liberdade, que deixa ao proletariado, como alternativa à aceitação das condições impostas pela burguesia, a chance de morrer de fome, de frio, de deitar-se nu e dormir como animal selvagem! Belo 'equivalente', cujo montante é inteiramente deixado ao arbítrio da burguesia! (ENGELS, 2010, p. 118).

Nesse contexto de concorrência, a burguesia prospera, pois em sendo o operário “suficientemente louco” para preferir morrer de fome a se submeter as “justas” condições oferecidas pelos burgueses, que se acham seus “superiores naturais”, há, contudo quem aceite, no entanto, “nem todos são insensatos o bastante para preferir a morte à vida”, ao passo que, se todos os proletários decidissem morrer de fome a ter que trabalhar para a burguesia, seria o fim do monopólio, “mas não é o que ocorre: essa possibilidade é praticamente irrealizável” (ENGELS, 2010, p. 118).

Ora, se o trabalho se constitui como momento fundante da realização do ser social e, portanto, condição para sua existência, torna-se, dessa forma, ponto de partida para a humanização do ser social e “o motor decisivo do processo de humanização do homem”. Considerando que para Marx “o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social, também é verdade que, tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado, ou seja, torna-se ‘estranhado’” (ANTUNES, 2007, p. 126-7).

À medida que avança o capitalismo e ocorre cada vez mais a divisão do trabalho, cada vez menos ocorre a realização do proletariado *no e pelo* trabalho, pois é “pervertido e depauperado” e o que deveria ser a forma de realização do indivíduo, é a única possibilidade de subsistência do despossuído, configurando “a precariedade e perversidade do trabalho na sociedade capitalista” (ANTUNES, 2007, p. 126).

Esse estranhamento se dá, segundo Marx (2010), “se o produto é o resultado da atividade produtiva” visto que é “no estranhamento do objeto do trabalho só se resume o estranhamento, a alienação na atividade mesma do trabalho”, ou seja, o que o senso

comum diz que “o trabalho dignifica o homem”, caí por terra, pois sob o “capitalismo, o trabalhador repudia o trabalho; não se satisfaz, mas se degrada; não se reconhece, mas se nega” e, com isso, afirma que:

Daí que o trabalhador só se sinta junto a si fora do trabalho e fora de si no trabalho. Sente-se em casa quando não trabalha e quando trabalha não se sente em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas compulsório, trabalho forçado. Por conseguinte, não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. (ANTUNES, 2007, p. 127).

Se o capitalismo vem solapando e tirando do trabalhador o *produto total* do seu trabalho, dando-lhe somente a parte mínima, ou seja, “somente tanto quanto for necessário para ele existir, não como ser humano, mas como trabalhador, não para ele continuar reproduzindo a humanidade, mas sim a classe de escravos [que é a] dos trabalhadores” (MARX, 2010, p. 28), esse fosso, no século XXI com o fortalecimento da globalização e o avanço tecnológico, empurra a classe trabalhadora para trabalhos cada vez mais precarizados e de destituição de seus direitos humanos básicos de sobrevivência enquanto pessoa humana.

Dessa forma, é preciso pensar novas formas de trabalho e, principalmente como enfrentar objetivamente a precarização e desproteção social vivenciada pela classe trabalhadora em um mundo digital que requer capacitação contínua e sistemática para se inserir aos novos postos de trabalho.

4 O TRABALHO NO SÉCULO XXI E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Contemporaneamente temos a discussão em torno da “desaparição do trabalho”, conforme nos trás Ricardo Antunes citando Dominique Méda, dentre outras citações expressivas sobre o fim do trabalho. Porém essa possibilidade no contexto capitalista, no mundo real, se volta para questões vividas cotidianamente pela classe trabalhadora, ou seja,

[...] trabalho e desemprego, trabalho e precarização, trabalho e gênero, trabalho e etnia, trabalho e nacionalidade, trabalho e corte geracional, trabalho e imaterialidade, trabalho e (des)qualificação, muitos são os exemplos da transversalidade e da vigência da forma *trabalho*. (ANTUNES, 2007, p. 159).

Problematizando as teses que afirmam o “fim do trabalho”, Antunes (2007), reflete que não se pode desconsiderar o processo de interação entre “trabalho vivo e trabalho morto”, ressaltando cada vez mais o sistema de metabolismo social do capital se alimenta menos do trabalho *estável* e cada vez mais das diversificadas formas de *trabalho parcial ou part-time, terceirizado, dos trabalhadores hifenizados*, que atualmente em grande ebulição, sofre os impactos das transformações provocadas pela automação acentuada e os avanços tecnológicos, principalmente no setor de serviços onde se prolifera a “uberização” - tarefa por demanda.

A concorrência citada por Engels (2010) na época da manufatura inglesa, difere da concorrência que vemos atualmente que é uma concorrência intercapitalista que, por meio da tecnologia ultra avançada, beneficia o capital, mas desorganiza e desmonta a organização da classe trabalhadora, ou seja, com a grande parcela de desempregados (desocupados)⁷ e o crescimento dos empregos ultra tecnológicos que estarão no topo da pirâmide, os trabalhadores que compõem a base crescerá, com isso, aumenta o que Marx denominada “grande exército de reserva”.

Nessa esteira de reorganização da produção capitalista, o trabalhador que vai ser absorvido, no setor de serviço, por exemplo, será aquele que aceite “tarefa por demanda”, sem contrato, sem direitos sociais, trabalho flexibilizado, tercerizado e intermitente, com o agravante de que esse tipo de trabalho “uberizado” passa a ser aceito e realizado por profissionais qualificados e que foram expulsos do mercado que se modernizou tecnologicamente com a realização de funções por meio da máquina e robôs.

⁷ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do IBGE. Desemprego. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 22 jul. 2020.

Segundo Antunes (2018), estamos no século da “precarização do trabalho como regra”, ou seja, com a expansão do capitalismo no plano mundial, observada nas últimas quatro décadas, se transformou “sob a égide da acumulação flexível, trazendo uma ruptura com o padrão fordista e gerando um modo de trabalho e de vida pautados na flexibilização e na precarização do trabalho” (ANTUNES, 2018, p. 152).

Com isso ele afirma que a subordinação ao capital tomou proporções nunca antes visto no metabolismo social, visto que o estado passa a desempenhar o papel de “gestor dos negócios da burguesia financeira”, onde os governos neoliberais se pautam pela desregulamentação dos mercados ultrapassando os âmbitos econômicos e atingindo em cheio os âmbitos da vida social, com isso, modifica os modos de trabalho e de vida dos trabalhadores, visto que se sustentam no trabalho volátil, efêmero e descartável. Tornam trabalhadores e trabalhadoras descartáveis, onde os empregos são de curto prazo “por meio das (novas e) precárias formas de contrato, em que a terceirização, informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade são mecanismos vitais, para a preservação quanto para a ampliação da sua lógica” (ANTUNES, 2018, p. 154).

O autor nos traz dados das pesquisas realizadas nos últimos vinte anos sobre a precarização do trabalho e a terceirização no Brasil, os dados demonstram que há “indissociabilidade entre terceirização e precarização do trabalho”, produzindo uma enorme distância entre os números de trabalhadores e trabalhadoras efetivos das empresas em relação ao número de trabalhadores e trabalhadoras que são terceirizados., cita como exemplo o setor petrolífero que segundo a pesquisa a “proporção de terceirizados é de 418%”, os números são alarmantes em todos os setores de trabalho.

Evidentemente que o crescimento do número de trabalhadores terceirizados tem rebatimento direto na questão salarial, visto que, na negociação entre os trabalhadores e os empresários, prevalece o poder do mais forte, que, nesses casos, não são os empresários, que têm o respaldo do estado e a ausência dos sindicatos. Observa-se também condição de maior precarização, em que, na média, os terceirizados ganham 52% dos salários dos funcionários efetivos.

Acrescenta-se nessa escala de degradação, condições extremamente precárias para os trabalhadores e trabalhadoras terceirizados,

Com a intensificação do trabalho (imposição de metas inalcançáveis, extensão da jornada, polivalência, etc.) sustentada na gestão do medo, nas formas de abuso de poder, no assédio moral e na discriminação criada pela terceirização. É entre os terceirizados que essas condições de trabalho são piores, com maiores jornadas, maior rotatividade e menor acesso a benefícios. (ANTUNES, 2018, p. 158-9).

Enfim, é um cenário de degradação onde todos os indicadores apresentam desigualdades sociais, onde os trabalhadores terceirizados trabalham mais horas do que os efetivos e ganham salários menores, têm direitos e benefícios reduzidos, instabilidade e devido à esses e outros fatores são os que estão mais propícios a acidentes fatais. Esse contexto, segundo Antunes (2018, p. 164), “é também sinônimo de risco de saúde e de vida, responsável pela fragmentação da identidade coletiva dos trabalhadores, com a intensificação da alienação e da desvalorização do trabalho humano”.

Todo esse cenário, exige que se pense imaginativamente, novas formas de trabalho e como garantir a proteção social dos trabalhadores, pois temos uma dualidade de discursos, pois por um lado, temos uma grande parte da população ativa fora do mercado de trabalho por não se inserir no mundo do trabalho digital, informacional e altamente tecnológico e por outro, a oferta de trabalho sem proteção social que, muitas vezes é a única forma de sobrevivência de muitos trabalhadores, então, temos que pensar também de que forma ocorrerão essas transformações que, com a rapidez com que avança a tecnologia, não se sabe ao certo o que podemos antever.

5 REFUGIADOS E OS DESAFIOS PARA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

A grande mobilidade humana de pessoas em condição de refúgio no mundo tem operado e ainda vai se estender por anos, as transformações que vem acontecendo no nosso tempo. O ACNUR, desde a sua criação, após a Segunda Guerra Mundial tem sido cha-

mado a responder as questões sobre o refúgio no mundo, principalmente em momentos de “crise dos refugiados” que o mundo vem vivenciando desde o ano de 2010, quando esse movimento se intensificou devidos as guerras e conflitos armados, dentre outros.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), traz no seu Artigo XIV 1. “Todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países”, atrelado a esse direito há também o que prescrevem os Artigos XXIII, XXIV e XXV, que afirmam que todo ser humano tem o direito a um trabalho em condições justas e proteção contra o desemprego, além de uma remuneração justa e satisfatória que lhe dê condições de manter a si e a sua família com dignidade, direito de se organizar como forma de proteger seus interesses individuais e coletivos, assim como direito ao repouso, lazer, limite de carga horária de trabalho, bem como férias remuneradas.

Na sequência, a Organização Internacional do Trabalho (OIT)⁸, na 32ª reunião da Conferência Internacional do Trabalho realizada em Genebra no ano de 1949, aprovou a Convenção n. 97, que entrou em vigor no âmbito internacional somente no ano de 1952, que traz no Art. 11

Se um trabalhador migrante que possuir a qualidade de refugiado ou de pessoa deslocada estiver em excesso em um emprego qualquer, em território de imigração onde haja entrado em conformidade com o art. 3 do presente anexo, a autoridade competente deste território deverá fazer todo o possível para permitir-lhe a obtenção de um emprego conveniente que não prejudique os trabalhadores nacionais, e deverá adotar disposições que garantam sua manutenção, enquanto aguarda colocação em emprego conveniente ou a sua fixação noutra.

Com isso, a OIT (1949), afirma que o trabalho decente “é condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das de-

⁸ Organização Internacional do Trabalho (OIT). Fundada em 1919, com estrutura tripartite (governo, empregadores e trabalhadores), tem como missão promover oportunidades para que homens e mulheres possam ter acesso a um trabalho decente e produtivo, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade.

sigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável”.

Os países que recebem solicitantes de refugio e refugiados carecem de políticas públicas de acolhimento de forma a inserir esse grande número de pessoas que buscam proteção internacional. Portanto, os desafios para a inserção laboral de pessoas na condição de refúgio passam, primeiramente por questões de colocar em prática a legislação, conforme citado acima e também, pelo enfrentamento da discriminação e preconceito em relação aos mesmos, muitas vezes, por falta de informação e desconhecimento da situação que eles enfrentam.

A maioria das pessoas que buscam refúgio ao redor do mundo, apresenta nível de escolaridade que poderia ser aproveitado pelos países na contribuição do desenvolvimento político, social e econômico, no entanto, o que se vê, são refugiados ocupando postos de trabalho aquém de sua qualificação. Isso se deve ao fato, principalmente da dificuldade de reconhecimento da titulação que eles possuem.

Considerando o caso do Brasil, em pesquisa realizada pela Cátedra Vieira de Melo que construiu o Perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil (s.d.), os dados confirmam essa afirmação:

Quadro 1 - Escolaridade

NÍVEL	FREQUÊNCIA
Analfabeto	3
Ensino fundamental incompleto	13
Ensino fundamental completo	58
Ensino médio completo	242
Ensino superior completo	151
Especialização completa	8
Mestrado completo	6
Doutorado completo	1
Não informado	5
Total	487

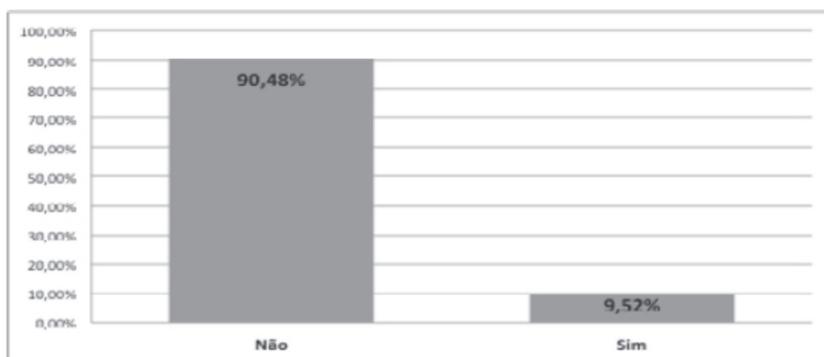
Fonte: Cátedra Sérgio Vieira de Mello e ACNUR (s.d., p. 13).

A pesquisa considera que, em relação aos trabalhadores brasileiros, os refugiados apresentam “elevado capital linguístico e capital escolar” acima da nossa média, ou muito acima da média, se contar apenas os trabalhadores negros e pardos. As dificuldades para terem a qualificação escolar e acadêmica reconhecida, faz com

que os refugiados caiam nas formas de trabalho precarizado, pois ficam na informalidade desempenhando atividades que não lhes garante condições digna de sobrevivência e com isso, o país que acolhe, perde de ter a contribuição desses trabalhadores de forma que seu capital escolar possa ser revertido em capital de emprego e renda.

O gráfico a seguir demonstra que um fator que contribui para isso, embora não seja o único, é o fato da dificuldade para a revalidação de diplomas devido à falta de informação, alto custo do processo, falta de documentos e também dificuldades com a língua portuguesa.

Gráfico 1 – Percentual de sucesso na revalidação de diplomas



Fonte: Cátedra Sérgio Vieira de Mello e ACNUR (s.d., p. 14).

Assim, temos esses trabalhadores no mercado informal, no trabalho intermitente, portanto sem garantia ou direitos sociais e na contramão da proteção internacional dos direitos humanos dos refugiados e com isso cresce o número de trabalhares e trabalhadores refugiados que vivem em um contexto de desigualdade social.

Outro aspecto a ser considerado se refere à desigualdade com que o refugiado é inserido nos postos de trabalho em relação aos nacionais, ou seja, o trabalhador refugiado, no mundo capitalista que busca obter lucro, é visto como integrante do “exército de reserva”, portanto, a ele é destinado um lugar específico na sociedade capitalista de acolhimento e, comumente, não importa sua qualificação, são empregados nos postos de trabalho comparados aos que são oferecidos aos trabalhadores brasileiros que buscam

o Japão e desempenham o que se chama de “trabalho sujo”, denominado como “3K”⁹: “kitanai” (sujo), “kiken” (perigoso) e “kitsui” (difícil).

Dessa forma, há um impacto no mercado de trabalho quando cresce o número de trabalhadores refugiados disponíveis, com isso, o mercado passa a oferecer a esses, funções com baixos salários e os trabalhos mais pesados. Há o mito de que “eles vêm para roubar o trabalho dos brasileiros”, com isso, cresce a xenofobia contra os refugiados, gerando medo e violência e agravando a situação de inserção no mercado de trabalho. Se torna comum que profissionais graduados, mudem de profissão, por exemplo, advogados/as, engenheiros/as, professores/as, passam a exercer atividades mecânicas e com baixa remuneração como caixa de supermercado, manicure, garçom, pedreiros, única forma de garantir sua sobrevivência e de sua família.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo hoje enfrenta desafios em relação ao mundo do trabalho, considerando que o capital não tem fronteiras, ou seja, se mundializou, porém as formas de trabalho estão cada vez mais degradantes e não inclui o processo de emancipação humana. A demanda capitalista é por extração da mais valia em uma via contraditória, visto que cada vez mais o homem é substituído pelas máquinas, embora diferente do século XIX, onde os trabalhadores foram substituídos pelas máquinas no processo industrial, no século XXI essa substituição tem o incremento da tecnologia, dos meios digitais, onde um único aparelho como o celular é capaz de alterar as relações de trabalho e as relações sociais.

Onde o trabalhador, além de não deter os meios de produção ainda se vê obrigado a cada vez mais, se exaurir no processo de trabalho que lhe tira as forças e não lhe oferece as condições de sobrevivência digna. Vemos no mundo inteiro a intensa mobilidade de pessoas em busca de melhores condições de vida ou em busca de um sonho, como é o caso dos migrantes e também, refugiados que devido “a fundado temor de perigo” são lançados para fora de seus países por graves violações dos direitos humanos e em busca

⁹ Ver Kawamura (2003).

de proteção internacional, deixam tudo para trás, às vezes, até as famílias e tudo que conseguiram construir ao longo da vida.

É preciso pensar nos grandes desafios que são colocados na atualidade, é preciso pensar no que é vital para a vida do ser humano, para a proteção dos direitos humanos, para a integração, desse grande contingente de migrantes e refugiados, que atravessam fronteiras e necessitam ser acolhidos e integrados nos países de destino. Dessa forma, é preciso repensar que tipo de sociedade que queremos e que é diferente dessa que está aí, onde a grande massa de trabalhadores está desempregada ou com empregos precarizados e sem direitos.

Vivemos na última década período de crise econômica, política e social e cada vez mais é preciso repensar essa lógica destrutiva do capital, retomar as forças e os elementos de luta que temos na sociedade, como por exemplo, os sindicatos, partidos e movimentos sociais, buscando priorizar o que é vital para a emancipação humana, sabendo que o trabalho, a igualdade entre homens e mulheres, enfim, é pelo trabalho que acontece a transformação das relações do homem com o mundo, consigo mesmo e com seus semelhantes.

Nesse cenário de avanço do neoliberalismo e da expansão tecnológica os desafios para pensar novas formas de trabalho, principalmente para os refugiados, são grandes e passa pela necessidade de capacitação sistemática e continuada por parte dos trabalhadores e, sabemos que as pessoas em condição de refúgio estão em busca de salvar suas vidas e de suas famílias e não há tempo para essa inserção imediata no mundo do trabalho que é vital para sua sobrevivência. Isso requer dos Estados que acolhem e das comunidades, pensarem formas imaginativas e criativas para criar novos postos de trabalho e que seja possível a proteção social.

Espera-se que com essa breve reflexão sobre as questões das condições do mundo do trabalho, surjam outros estudos que possam contribuir para que se encontrem alternativas para buscar outro tipo de sociedade que possamos privilegiar o ser e não o ter para que possa haver condições de proteger os direitos humanos por meio de trabalho que proporcione condições dignas de sobrevivência para todos os trabalhadores e trabalhadoras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *A formação do perfil do trabalhador brasileiro no século XXI*. 1 Vídeo 57:07. Publicado pelo canal BRASIL DE FATO. 30 de abril de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UMYovnOhk_A. Acesso em: 22 ago. 2019.

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do Trabalho).

ANTUNES, R. (Org.). *A dialética do trabalho*. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Refúgio em Números*, 4. ed., 2018. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *PL. 4330/2004*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=267841>. Acesso em: 25 set. 2019.

CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO e ACNUR. *Perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil - subsídios para elaboração de políticas*. [s.d.]. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Pesquisa-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-Refugiados-ACNUR.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução B. A. Schumann; supervisão, apresentação e notas José Paulo Neto. São Paulo: Boitempo, 2010.

KAWAMURA, L. K. *Para onde vão os brasileiros? Imigrantes brasileiros no Japão*. 2. ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2003.

LESSA, S. *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. 3. ed. rev. e corr. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MARX, K. *Manuscritos económicos-filosóficos*. 4. reimpr. Tradução e apresentação de notas Jesus Raniei. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MILESI, R.; ANDRADE, P. C. Apresentação. *Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*, Brasília, v. 10, n. 10, 2015.

NETTO, J. P. (Org.). *O leitor de Marx*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

OIT. *Convenção 097 - Trabalhadores Migrantes (Revista)*. 1949. Disponível em: http://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_235186/lang-pt/index.htm. Acesso em: 21 ago. 2019.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

ONU. *A Carta das Nações Unidas*. 1945. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

UNHCR/ACNUR. *La Agencia de la ONU para los Refugiados. Tendencias Globales - Desplazamiento Forzado em 2019*. Disponível em: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNHCR%20SP.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

UNHCR/ACNUR. *Pacto Mundial sobre Refugiados - Guía Rápida del ACNUR*. Setembro de 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/5bbe32564.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

Os Autores

Alcina Martins

Assistente social pelo Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra, Doutora e Pós-doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora associada do Instituto Superior Miguel Torga (ISMT), Coimbra, Portugal. Foi Diretora do Curso de Licenciatura em Serviço Social e Coordenadora Científica do Curso de Mestrado em Serviço Social do ISMT. Cofundadora e investigadora do Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social (CPIHTS). Cofundadora e integrante da Coordenação da Rede Ibero-americana de Investigação em Serviço Social. Sócia fundadora da Sociedade Científica em Serviço Social. Investigação e publicações em História do Serviço Social em Portugal, Construção do Conhecimento e Serviço Social, Formação e Trabalho Profissional.

Aldenor Batista da Silva Junior

Graduado em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com bolsa Capes. Atuou como colaborador, no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente/GEBEM (CNPq) de maio/2013 a julho/2015 desenvolvido na UCDB. Realizou intercâmbio pelo Programa de Bolsas Iberoamericanas do Santander (2015) na Pontifícia Universidade Católica do Chile. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE). Foi professor substituto na Universidade Católica Dom Bosco no ano de 2018 nas disciplinas: Psicologia Ciência e Profissão, Psicologia e Processos Educativos, Psicologia Comunitária, Psicologia Social e Estágio em Psicologia. Cursando atualmente o doutorado em Psicologia pela UCDB e atua com temáticas pertinentes à psicologia da educação.

Ana Lúcia Martins de Souza

Psicóloga, mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente é técnica de nível superior - Psicóloga da UFMS. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Socio-Histórica, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia, formação social e consciência.

Anita Guazzelli Bernardes

Psicóloga, graduada em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre e Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal, sob acompanhamento do Professor João Arriscado Nunes. Atualmente é professora do Curso de Psicologia e professora e pesquisadora dos Programas de Mestrado e Doutorado em Psicologia e em Desenvolvimento Local da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). É coeditora da Revista Psicologia & Sociedade. Foi coordenadora do GT da Anpepp “Tecnologias, políticas de pesquisa e modos de subjetivação” entre 2014-2016. É parecerista de periódicos científicos nacionais e internacionais, membro do corpo editorial de periódicos nacionais, é parecerista ad hoc de agências de fomentos a pesquisa (CNPq, Fundect, Fapemig). É bolsista produtividade (PQ2). Tem experiência na área de Psicologia Social e Saúde, com ênfase principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, formas de subjetivação, psicologia e trabalho. É professora coordenadora do Grupo de Pesquisa “Psicologia da Saúde, políticas da cognição e da subjetividade” (UCDB) e membro dos grupos de pesquisa: “Psicologia, direitos humanos e subjetivação” e o Núcleo Epolitcs (UFRGS) “Políticas Públicas, inclusão e produção de sujeitos (UNISC), Terapia Ocupacional e Saúde Mental (UFSCAR).

Ariane Lima de Brito

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO). Mestre em Psicologia da Saúde pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB (bolsista CAPES). Especialista em Avaliação Psicológica e em Gestalt-Terapia e, além da formação acadêmica, encontra-se em formação clínica em Gestalt-Terapia pelo IGT – MS. Atuou por 06 anos como psicóloga da Força Aérea Brasileira com o foco em Psicologia Clínica e da Saúde. Atualmente interessa-se por pesquisas no campo da violência de gênero, produção de subjetividade das mulheres, interseccionalidade gênero/raça/classe e sua interface com a saúde mental.

Bruna Soares Bruno

Psicóloga pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), especialista em saúde do idoso pelo Programa de Residência Multiprofissional em Saúde do Idoso - Cuidados Continuados Integrados (PREMUS-

CCI/UFMS) e Mestranda no Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia (UCDB) - Bolsista CAPES.

Claudia Karina Rodríguez Carvajal

Psicóloga com pós-graduação em Desenvolvimento Regional do Centro de Investigação em Alimentação e Desenvolvimento - A.C. Desenvolve projetos de investigação em educação, desenvolvimento humano e psicologia social. Atualmente é diretora do TECNOESTATA S.C. : Educação Superior e Desenvolvimento Científico e Tecnológico de Sonora. Atualmente cursando doutorado em educação.

Dalila Luiz Cândido

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2004) e pós-graduação em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco RJ (2005). Mestre pelo Programa Profissional de Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Pesquisadora no Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola – MEC, financiado pelo Governo Federal, com parceria da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Atualmente é doutoranda na Universidade Estadual de Campinas/2020, na área de educação - Linguagem e Arte em Educação. Foi gestora da Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon/Aldeia Bananal (2009 a 2017), professora efetiva da Prefeitura Municipal de Aquidauana de 1999. Vice-presidente da Associação de Professores Indígenas da Terra Indígena Taunay/Ipeque (APITITI). Atualmente é professora da Etnia Terena da Terra Indígena Taunay/Ipegue no Município de Aquidauana/MS. Sempre atuante na Educação Escolar Indígena, Educação intercultural/Bilingue e principalmente formação de professores indígenas na busca de melhorias para o ensino da Educação Básica, principalmente na área de Educação Escolar Indígena.

Édar Jessie Dias Mendes da Silva

Graduada, especialista e mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Especialista em Ensino a Distância pela Universidade Norte do Paraná. Especialista em Ensino a Distância pela Universidade Norte do Paraná. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase nos seguintes temas: família e comunidade, políticas públicas e direitos sociais, mobilização social, participação social, adolescente, terceiro setor, assessoramento social, assistência social e educação. Experiência na elaboração de planos e projetos sociais. Atualmente é tutora de sala do curso de

Serviço Social da Universidade Norte do Paraná e assistente social, técnico nível superior da Organização das Voluntárias de Goiás.

Edmara Martins de Souza

Graduada em Serviço Social (2001), Especialista *Lato Sensu* em Políticas Sociais em Ênfase no Território e na Família (2008) e Mestre em Psicologia (2020) pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Atua na Coordenação de Projetos de Extensão, bem como na docência presencial, à distância e professora colaboradora de Projeto de Extensão na mesma Instituição. Participa do Laboratório de Estudos Psicossociais em Saúde frente a Contextos da Desigualdade Social (LEPDS) e do Grupo e Pesquisas em Teoria Sócio-Histórica, Migrações e Políticas Sociais (GEPEMPS). Atuou de 2003 a 2015 como Assistente Social na área de Assistência Estudantil. Foi supervisora de campo de estágio supervisionado do curso de Serviço Social. Tem experiência na docência presencial e à distância. Experiência em áreas administrativas da Educação Superior, Gestão e Avaliação de Projetos de Extensão. Linhas de Atuação: Educação Superior, Assistência Estudantil, Políticas de Acesso e Permanência à Educação Superior (especialmente no Programa Universidade para Todos – PROUNI e Financiamento Estudantil – FIES) e Extensão Universitária.

Fabiana Regina da Silva Grossi

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2006). Especialista em Gestão Estratégica de Recursos Humanos pela Universidade para o desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal (2009). Mestre pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), área de concentração em Psicologia da Saúde e linha de pesquisa “Aspectos Psicossocioculturais e Psicologia da Saúde”. Possui especialização pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e FioCruz em Saúde da Família. Doutora em Psicologia, linha de pesquisa psicopatologia clínica e psicologia da saúde pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Atualmente é professora nos cursos de Psicologia do Centro Universitário São Francisco de Barreiras (UNIFASB) e do Centro Universitário Arnaldo Horácio Ferreira (UNIFAAHF).

Francisca Bezerra de Souza

Doutora pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB-2020) com Doutorado

Sanduíche na Universidade de Salamanca – Espanha (2018-2019) vinculada ao Seminário Internacional de História Contemporânea dos Direitos Humanos (SIHCDH). Bolsista CAPES – Ministério da Educação, Graduação em Serviço Social (1991). Especialista em Recursos Humanos pela Universidade Estácio de Sá (1995) e Mestrado em Psicologia (2014) pela UCDB. Foi professora na Faculdade Campo Grande – FCG – Campus Afonso Pena em Campo Grande, MS. Assistente Social no Colégio Militar de Campo Grande MS (1998-2017). Foi 1ª Secretária (Gestão 1999-2002), Presidente (Gestão 2003-2005), Coordenadora da Comissão Permanente de Ética e Direitos Humanos (1999-2005), Vice-Presidente (Gestão 2017-2020) e Coordenadora da Comissão Permanente de Ética e Direitos Humanos (2017-2020) do Conselho Regional de Serviço Social CRESS 21ª Região/MS. Delegada eleita para participar na 1ª COMIGRAR – Conferência sobre migração e refúgio realizada em São Paulo em 2014. Participa atualmente do Laboratório de Estudos Psicossociais em Saúde frente a contextos da desigualdade social - LEPDS e membro do Grupo de Estudos Teoria Sócio-Histórica, Migração e Políticas Sociais - GEPEMPS do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco desde 2013. Pertence à Rede ALEC – Rede Internacional América Latina, África, Europa, El Caribe “Territorio(s), Poblaciones Vulnerables y Políticas Públicas”. Tem experiência na área do Serviço Social – Serviço Social na Educação (Ensino Fundamental e Médio), Formação Profissional na Graduação.

Guilherme da Silva

Graduado em Economia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Economia pela Universidade Estadual Paulista - Campus Araraquara. Doutorando em Economia pela Unicamp.

José Ángel Vera Noriega

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Autônoma do México (1979) e Doutorado em Psicologia pela Universidade Nacional Autônoma do México (1996). Atualmente é professor da Universidade de Sonora e Professor Titular do Centro de Investigação em Alimentação e Desenvolvimento. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Processos Grupais e de Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: zona rural, bem-estar subjetivo, Estudantes universitários, indígenas e docentes.

Léia Teixeira Lacerda

Possui graduação em Psicologia (1995) e Mestrado em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB-2003), Mestrado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS-2004) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP-2009). Atuou na coordenadoria dos Cursos Normal Superior e Normal Superior Indígena no período de 2002 a 2005 e no Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Campo Grande da UEMS, no período de 2009 a 2018. Atualmente é Coordenadora do Centro de Pesquisa, Ensino e extensão Educação, Linguagem, Memória e Identidade/CELMi e professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no Curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado Profissional em Educação. Editora da Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade vinculado à Rede de Pesquisa Internacional para América Latina, Europa e Caribe/Rede ALEC. Vencedora do Prêmio Péter Murányi em 2009, na área de Educação com o trabalho *“Educação de Jovens e Adultos e Prevenção das DST/AIDS em Escolas Indígenas do Pantanal de Mato Grosso do Sul, Brasil”*. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, gênero, educação sexual, história indígena, histórias de vida e educação escolar indígena.

Lilian Mara Dela Cruz

Possui graduação em Pedagogia (2001), Mestrado em Educação (2007) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS-2012). Especialista em Planejamento e Tutoria em Educação à Distância, curso de pós-graduação Lato Sensu – EAD/UFMS (2009). Atualmente é professora concursada da Prefeitura Municipal de Campo Grande, MS, Secretária Municipal de Educação – CG/MS, Gerência do Ensino Fundamental e Médio. Professora Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/MEC/UFMS – 2013/2017. Professora Titular – Nível 01 no curso de Pós-Graduação Stricto Sensu, na Instituição Anhanguera Educacional LTDA e Docente da Universidade Anhanguera – Uniderp – Campo Grande, MS. Tem experiência na área de Educação, na Modalidade de Educação à Distância /EAD/UFMS – Ensino Superior, com ênfase em Alfabetização, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, ensino e aprendizagem da leitura e da linguagem escrita; produção de texto e re-escrita de texto, avaliação na Educação.

Luciana Padilha Espíndola Carvalho

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Pós-Graduada em Avaliação Psicológica pelo Instituto de Pós-Graduação da Grande Dourados (UFGD) e Pós-Graduada em Avaliação Psicológica pelo Instituto de Pós-Graduação e Graduação (IPOG). Possui experiência como Técnica do Programa de Atendimento Integral à Família (PAIF). Atualmente, mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GEPPE).

Luciane Pinho de Almeida

Graduada em Serviço Social (1989) e Pedagogia (1996), Mestrado (2000) e Doutorado (2004) em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Está na Universidade Católica Dom Bosco desde 1990, onde ocupou o cargo de Diretora de Assuntos Comunitários (2004-2008), Diretora de Extensão e Assuntos Comunitários (2008-2009) e Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (2009-2018). Possui experiência com Gestão do Ensino Superior. Participou como membro ativo em diversas gestões do Fórum Comunitárias – ForExt, tendo assumido a sua Presidência em duas gestões consecutivas (2009-2010/2011-2012). Foi membro do Conselho Consultivo do ForExt no período de 2013-2016. Participou da organização nacional dos IV e V Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU). Coordenou o Congresso Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão “Saberes em Ação” em quatro de suas edições: 1ª (2014), 2ª (2015), 3ª (2016), 4ª (2017). Atualmente é consultora *Ad Hoc* dos seguintes periódicos: Conselho Editorial da Revista Psicologia e Saúde do Programa Strcito Sensu em Psicologia da UCDB e da Revista Diálogos de Extensão Universitária da Universidade Católica de Brasília. É parecerista nas Revistas: Katálysis (UFSC), Interações (UCDB), Psicologia e Sociedade (Associação Brasileira de Psicologia Social), Athenea Digital e Revista de Pensamento e Investigación Social (Universidad Autonoma de Barcelona). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Socio-Histórica, Migrações e Políticas Sociais (GPEMPS) e do Laboratório de Estudos Psicossociais em saúde frente a contextos de desigualdade social (LEPDS), cadastrados no CNPQ. É membro ativo do Grupo de Trabalho “A Psicologia Socio-Histórica e o Contexto Brasileiro de Desigualdade Social” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia.

É membro da Rede ALEC – Réseau Internacional América Latina, Europa, Caraíbes, com sede na Universidade de Limoges na França. Foi membro do Comitê Estadual para os Refugiados, Migrantes, no Estado de Mato Grosso do Sul – CERMA-MS (Gestão 2017-2019).

Lucimara Silva Magalhães

Atualmente é Assistente Social da Secretaria Municipal de Saúde Pública, Mestre em Saúde da Família – UFMS. Mestre em Saúde da Família pela UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2015); Especialista em Gestão Pública pela UFMS (2012). Possui graduação em Serviço Social pela UCDB – Universidade Católica Dom Bosco (2008); Trabalhou como Assistente Social – voluntária no Salesiano Casa Dom Bosco (2008 a 2010), e no mesmo período com vínculo estatutário no CREAS – Norte Centro de Referência Especializado da Assistência Social (2008 a 2010), na DPG/SAS Diretoria de Planejamento e Gestão da Secretaria Municipal de Assistência Social – MS (2010 a 2012) e como coordenadora no CRAS – Centro de Referência da Assistência Social – Carlinda Pereira Contar (2012). No momento está como Assistente Social da UBSF – Unidade Básica de Saúde da Família Marabá e tutora na Especialização: Atenção Básica em Saúde da Família FIOCRUZ/UFMS. Foi representante da Política de Assistência Social no CMAS – Conselho Municipal de Assistência Social (2010 a 2012). Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase na Política de Assistência Social de Proteção Social Básica, Proteção Social de Média e Alta Complexidade, na elaboração de planos e projetos e Gestão Recursos Humanos, Gestão Participativa. Na política de saúde: experiência em saúde da família, saúde mental na atenção primária, grupos, rodas de conversa, tabagismo, e primeira infância na atenção primária. Tendo o território como base de organização, socialização e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Onilda Sanches Nincao

Graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (1974), graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Osasco. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e Doutorado em Linguística Aplicada, área de concentração em Educação Bilíngue, pela UNICAMP (2008) e pós-doutorado em Educação Bilíngue pela Universidad Pablo de Olavide, Sevilha, Espanha (2016). Foi docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do

Sul, atuando na gestão e coordenação de cursos, tendo implantado o curso Normal Superior Indígena. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” no campus de Aquidauana, exercendo a função de coordenadora no Programa de Mestrado Profissional em letras no campus de Três Lagoas. Tem experiência na área de Linguística Aplicada atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores indígenas, educação bilíngue, letramento em língua indígena, ensino da língua materna. É líder do Grupo de Pesquisa CNPQ “Formação de Professores de Línguas para Contextos Multiculturais”.

Paulo Celso da Silva

Graduado em Geografia (1987) e Filosofia (1989) na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Sorocaba. Em 2012, desenvolveu na UERJ, como pós-doutoramento, trabalho de análise da produção intelectual do Dr. Milton Santos e a sua aplicação/relação com a Comunicação. Em 2019, desenvolveu o projeto de pesquisa “Estratégias cidadãs para Políticas Públicas de alcance de tecnocomunicacional na smartcity: aporte científico-social dos 20 anos de estudos do projeto 22@barcelona no campo das Geografias da comunicação. Também um pós-doutorado no departamento de Geografia da Universidad de Barcelona embasado nos temas Smartcity (2017-2020). Concluiu o doutorado em 2000 e o Mestrado em 1995, ambos no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. Desde 1995, como professor titular da Universidade de Sorocaba e, a partir de 2006 no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura. Os projetos e pesquisas estão inseridos na Linha de Pesquisa Mídias e Práticas Socioculturais, e envolvem as áreas de Comunicação, Mídia, Geografia, Filosofia, Música com ênfase na Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: Smartcity, comunicação e cidade, geografia da comunicação, mídia e movimentos sociais urbanos, música, políticas públicas.

Sandra de Faria

Assistente Social, graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora e Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora adjunta I dos Cursos de Graduação e Mestrado em Serviço Social da PUC-GO. Foi bolsista

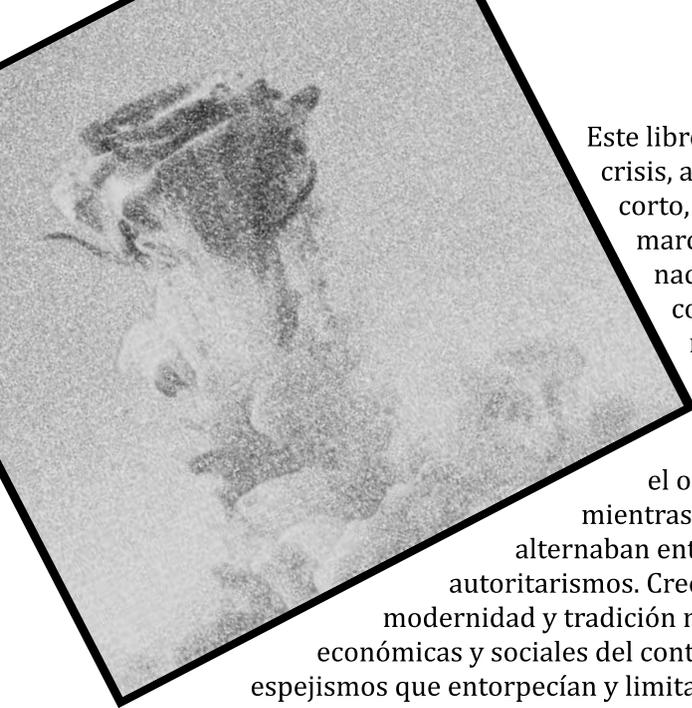
Capex - Professora Visitante no Exterior - Sênior, no Mestrado em Serviço Social do Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal. Exerceu os cargos de Pró-Reitora de Extensão e Apoio Estudantil, no período de 2002 a 2008, e de Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da PUC-GO, na gestão 2009-2013. Coordenadora e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas de Teoria Social e Fundamentos do Serviço Social do PPG em Serviço Social da PUC-GO. Coordena atividades de ensino e pesquisa com ênfase na linha de pesquisa em Teoria Social e Serviço Social. Desenvolve estudos e investigações com publicação sobre a formação profissional, pesquisa, pós-graduação e produção do conhecimento na área.

Sandra Maria Rebello de Lima Francellino

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1989) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2002). Atualmente é doutoranda no Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Membro do Laboratório de Estudos Psicossociais em saúde frente às desigualdades sociais (LEPDS) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Sócio-Histórica, Migrações e Políticas Sociais (GPEMPS). É professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Aquidauana (CPAQ) no curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Trabalho e Organizacional, Desenvolvimento e Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, gênero, trabalho, formação, ensino superior. Pesquisa do doutorado está inserida na temática: Políticas Públicas de Ensino Superior e Migração Pendular.

Wellington da Rocha Almeida

Estudante de graduação em Psicologia da Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB). Faz parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sendo coordenador do Setor de Educação do Oeste da Bahia. Tem trabalhos de pesquisa nas temáticas de Psicologia Social Comunitária, população camponesa militando pela garantia de direito das mesmas.



Este libro tras las independencias, crisis, ajustes, reformas y soluciones a corto, mediano y largo plazo que marcaron el devenir de las nuevas naciones americanas, los procesos complejos de urbanización y ruralización, luego, con sus desequilibrios funcionales dieron lugar a crecimientos anárquicos que trastornaron el orden económico y social, mientras movimientos sociales alternaban entre populismos y autoritarismos. Crecimiento y pobreza, modernidad y tradición marcaron las mutaciones económicas y sociales del continente. Para luchar contra espejismos que entorpecían y limitaban el desarrollo legítimo de buena parte de los actores sociales, se intentó buscar recetas que permitieran responder a las demandas sociales, movilizándolo fórmulas para confortar, en apariencia por lo menos, un porvenir en que las desigualdades sociales no fueran tan obvias. Pero las ilusiones, sueños y esperanzas no lograron colmar las fallas sistémicas de un mundo envuelto en las redes de una globalización desenfrenada. « Con los oprimidos había que hacer causa común, para afianzar el sistema opuesto a los intereses y hábitos de mando de los opresores » (José Martí, Nuestra América), pensar en nuevas formas de disminuir las desigualdades y afianzar la integración y cohesión sociales.

Profa. Dra. Dominique Gay-Sylvestre
Presidenta Red Internacional ALEC
Universidad de Limoges (Francia)



ALEC



ISBN 978-65-87890-01-2