

EDUCAÇÃO, DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS PRÁTICAS, CRÍTICAS E UTOPIAS

Gustavo de Oliveira Figueiredo
Vera Helena Ferraz de Siqueira
Andréa Costa da Silva
Henry Armand Giroux

Organizadores



EDUFBA



**EDUCAÇÃO,
DIREITOS
SOCIAIS E
POLÍTICAS
PÚBLICAS**
PRÁTICAS,
CRÍTICAS
E UTOPIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR

João Carlos Salles Pires da Silva

VICE-REITOR

Paulo Cesar Miguez de Oliveira



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



Gustavo de Oliveira Figueiredo
Vera Helena Ferraz de Siqueira
Andréa Costa da Silva
Henry Armand Giroux
Organizadores

**EDUCAÇÃO,
DIREITOS SOCIAIS E
POLÍTICAS PÚBLICAS**
PRÁTICAS, CRÍTICAS
E UTOPIAS

Salvador
Edufba
2022

2022, autores.
Direitos para esta edição cedidos à Edufba.
Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

COORDENAÇÃO EDITORIAL Susane Santos Barros
COORDENAÇÃO GRÁFICA Edson Sales
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO Gabriela Nascimento
PREPARAÇÃO TEXTUAL André Gonçalves
REVISÃO E NORMALIZAÇÃO Tikinet Edições LTDA.
IMAGEM DA CAPA Freepik
CAPA E PROJETO GRÁFICO Gabriela Nascimento
EDITORAÇÃO Eris Beatriz da Silva Lima

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

E25 Educação, políticas públicas e direitos sociais: práticas, críticas e utopias / Gustavo de Oliveira Figueiredo ... [et al]. (Organizadores e Organizadoras). - Salvador: EDUFBA, 2022.
526 p.

ISBN: 978-65-5630-358-1

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Educação – Aspectos políticos.
3. Pedagogia crítica. 4. Direitos fundamentais. I. Figueiredo, Gustavo de Oliveira. II. Título: práticas, críticas e utopias.

CDU – 37.015.4

Elaborada por Geovana Soares Lira CRB-5: BA-001975/O

Editora afiliada à



EDUFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina
Salvador - Bahia CEP 40170-115 Tel: +55 (71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br
edufba@ufba.br

SUMÁRIO

Apresentação	9
<i>Gustavo de Oliveira Figueiredo, Vera Helena Ferraz de Siqueira, Andréa Costa da Silva e Henry Armand Giroux</i>	
Prefácio	19
Uma pedagogia crítica para tempos críticos	
<i>Silvio Gallo</i>	
 <i>Parte 1</i>	
CRÍTICAS AO ATAQUE NEOLIBERAL DOS DIREITOS SOCIAIS E À REPRODUÇÃO DA IGNORÂNCIA	
Educação crítica, pedagogia política e esperança na construção de esferas públicas democráticas	27
<i>Henry Giroux</i>	
Ataques do neoliberalismo às políticas públicas e direitos sociais: desafios para a resistência e a agência na práxis de trabalhadores da Saúde e da Educação	49
<i>Yansy Aurora Delgado Orrillo, Elaine Lourenço Cordeiro e Gustavo de Oliveira Figueiredo</i>	
Racismo, conservadorismo e o desmonte da seguridade social brasileira	69
<i>Carmen Corato, Sandra R. Vaz da Silva e Thayane Vieira</i>	
Contradições e limites da cultura: possibilidades da educação em tempos de regressão da consciência	95
<i>Valdelúcia Alves da Costa e Wanda Lúcia Borsato Silva</i>	
O projeto iluminista contra a ignorância e o obscurantismo	119
<i>Maurício Abreu Pinto Peixoto e César Silva Xavier</i>	

A despolitização da educação escolar através da presença
do setor privado e as implicações para a democratização 149
Felipe José Schmidt e José Luiz Zanella

Parte 2

LUTAS DO SETOR PÚBLICO PELA TRANSFORMAÇÃO
DA REALIDADE SOCIAL: PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO
E A SAÚDE

As mudanças no currículo e na cultura do curso de Medicina 175
da UFRJ: a ousadia do “pensar perigosamente” de alunos
ingressantes pela política de cotas
*Daise Pires, Vera Helena Ferraz de Siqueira, Daiane Agostini da Silva,
Anastácia Sena de Arruda e Isabelle Alves Ramos*

A pedagogia crítica e a formação dos trabalhadores 197
na área da Saúde Coletiva
*Catharina Leite Matos Soares, Vinício Oliveira da Silva,
Terezinha de Lisieux Quesado Fagundes e Tânia Celeste Matos Nunes*

Direitos sociais e saúde pública no Brasil: notas sobre a 217
desigualdade social e a formação de trabalhadores na área da saúde
Gíssia Gomes Galvão, Cleide Figueiredo Leitão e Isabel Lamarca

Expansión del sistema Universitario público en la Argentina: 237
discusiones sobre su aporte a la democratización
Silvia Maria Paredes e Griselda Andrea Beatriz Riva

Universidade pública e neofascismo à brasileira: 257
analisando a conjuntura e pensando outros caminhos
Leonardo Carnut e Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert

Parte 3

ARTICULAÇÃO DAS REDES DE RESISTÊNCIA E
A CONSTRUÇÃO DA AGÊNCIA COLETIVA

Subjetividades sexuais dissidentes diante do fascismo
neoliberal contemporâneo: coletivos LGBTQs brasileiros
como espaços pedagógicos de resistência

285

José Arnaldo Moreira de Carvalho Júnior e Andréa Costa da Silva

Fundamentos preliminares para elaboração de
estratégias de resistência no campo da educação

305

Breno Lima Rodriguez e Marcia Bastos de Sá

Ações coletivas nas escolas pela democracia: as ocupações
secundaristas em Minas Gerais em 2016 e a pedagogia crítica

331

Luís Antonio Groppo e Luiz Carlos Felizardo Junior

Potências do audiovisual num contexto de avanços
de políticas e discursos neoliberais na educação

361

Luciana Ferrari Espíndola Cabral e Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho

Educação em ciências e saúde numa sociedade fascista
neoliberal: uma proposta de resistência desde a América Latina

385

*Lilia Maria Nieva-Villegas, Sonia Cristina Soares Dias Vermelho
e Maria Angélica Mejía-Cáceres*

Parte 4

MEDIAÇÕES POLÍTICO CULTURAIS, CONSCIÊNCIA POPULAR
E PRÁTICA CRÍTICA NA CONSTRUÇÃO DE OUTROS OLHARES
PEDAGÓGICOS

Ensino religioso, desigualdade social e qualificação pessoal:
o pensamento de estudantes do ensino médio

411

Alessandra Guida dos Santos e Eliane Brígida Moraes Falcão

A educação popular e saúde no contexto social e político brasileiro: por uma prática educativa emancipatória e inclusiva <i>Sonia Acioli e Helena Maria Scherlowski Leal David</i>	437
Educação indígena: escolar ou popular? Para contribuir a uma consciência indígena crítica <i>Wilmar R. D'Angelis, Juracilda Veiga e Maria Beatriz Rocha Ferreira</i>	459
Esperando a verdade chegar: educação e direitos humanos em tempos de desinformação <i>Alexandre Brasil Fonseca, Juliana Cintia Lima e Silva e Juliana Dias Rovari Cordeiro</i>	485
Sobre os organizadores e autores	511

APRESENTAÇÃO

Este livro nasceu de um conjunto de interesses, afetos, experiências e diálogos aos quais aderimos no contexto de uma relação internacional que o Instituto Nutes – onde exercemos a docência – firmou com a McMaster University em Hamilton, Ontario, Canadá, no âmbito do Programa Institucional de Internacionalização (Print) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Um dos organizadores da coletânea passou nove meses nessa universidade como professor visitante, e durante esse período manteve estreito contato acadêmico com o renomado pesquisador Henry Giroux, que atualmente trabalha como docente e pesquisador no Departamento de Estudos Culturais da Faculdade de Ciências Humanas da McMaster University.

Dentre os vários desdobramentos dessa experiência, o professor Giroux cedeu vários artigos para serem traduzidos e publicados, em caráter inédito, no Brasil. A partir de provocações feitas nesses artigos, que estabelecem uma crítica contundente ao neoliberalismo e, em especial, ao governo Trump, com o consequente desmonte do sistema educacional, resolvemos convidar pesquisadores de diferentes instituições brasileiras para dialogar com questões problematizadas nesses artigos. Os convites foram, em sua maioria, aceitos, e foi assim que, a partir das respectivas filiações teóricas e temas investigados por esses pesquisadores, reunimos os 20 artigos desta coleção.

Da mesma forma que nos Estados Unidos, contexto principal das análises críticas de Giroux, enfrentamos atualmente um governo de extrema direita que desmantelou as políticas de mecanismos de proteção social, inclusive colocando o país de volta no Mapa da Fome, e vem conduzindo uma guerra cultural acirrada com elementos transnacionais. Isso ocorre par a par com a pandemia de covid-19, que modifica nossa vida normal e cotidiana e escancara as desigualdades sociais, as agressões ao meio ambiente, a pobreza e condições vulneráveis de grande parte da população brasileira, entre outras mazelas que precisam ser enfrentadas, sendo a educação ferramenta estratégica a ser usada com esse fim.

Há anos as ideias de Giroux nos movem, já que nele identificamos uma tomada de posição ética, política, que sobretudo nos ajuda a pensar a crise política e social de nossa atualidade. Em suas últimas falas, para além de contemplar a situação preocupante dos Estados Unidos, passa a comentar também outros contextos, como o brasileiro, com seu governo de ultradireita, intimamente subordinado aos interesses norte-americanos, enfatizando a necessidade urgente de mudanças e o papel central

da educação nesse processo. Neste livro buscamos expansões do seu pensamento, no caminho de contextualizá-lo à nossa realidade do sistema de educação e da saúde.

Nossa identidade no campo da educação em ciências e saúde, a necessidade de pensar esse campo de forma crítica, nos aproxima desse pensador, entre tantos outros que acionam a reflexão necessária neste momento difícil pelo qual passamos. Como sinaliza o filósofo da educação espanhol Jorge Larrosa, nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado dividido entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política. Essa distinção é importante, pois confere nome às escolhas, às identificações. Dentre as nossas escolhas, não podemos deixar de mencionar Paulo Freire, patrono da educação brasileira, muito presente em nossas reflexões, cuja proximidade com Giroux nos é muito cara. Como Giroux sinalizou em entrevista, Paulo Freire sempre e ainda o inspira, e sua presença é uma constante em sua vida, em suas obras. Também importantes têm sido aqueles que instigam “outros” olhares ao campo da educação, desacomodam o instituído, como os teóricos de Frankfurt e Michel Foucault. Enfatizamos também o professor Sílvio Gallo, filósofo da educação, que vem nos ajudando a refletir sobre o campo da educação e da saúde a partir de noções trazidas pelo pós-estruturalismo e que gentilmente aceitou nosso convite para prefaciá-lo este livro.

Para além do artigo do professor Henry Giroux, a dimensão internacional do livro é reforçada com artigo de docente pesquisadora argentina, que vai ao encontro de nosso reconhecimento da importância do diálogo acadêmico entre países latino-americanos, os quais atualmente enfrentam sérios desafios para sanar retrocessos políticos, sociais, culturais e econômicos, com repercussões importantes no campo da educação.

Todos os textos são perpassados por uma reflexão crítica sobre o processo sócio-histórico-cultural ao qual a sociedade atualmente se encontra submetida, e sobre como a educação nele se insere. O livro é dividido em quatro partes.

Na parte 1, “Críticas ao ataque neoliberal contra os direitos sociais e à reprodução da ignorância”, reunimos textos que discutem as formas como os serviços de bem-estar, normalmente garantidos pelo Estado, atualmente estão sendo desmantelados, o que inclui a mercantilização dos serviços públicos, e a necessária luta por serviços como educação e saúde pública.

Abre essa parte o texto “Educação crítica, pedagogia política e esperança na construção de esferas públicas democráticas”. Fica evidente a inquietação do autor sobre a onda mundial de retrocessos trazidos pelo capitalismo neoliberal global e a necessidade urgente de oferecer resistência aos seus avanços. Ressalta que um dos retrocessos a atacar é a ideia de uma “escola sem ideologia”, como se fosse

possível, diz ele, “existir um mundo ideologicamente puro e politicamente neutro, onde a pedagogia pode ser meramente uma transmissão banal de fatos”. Como ato de resistência, enfatiza e discute a noção de educação política – que distingue de educação politizante –, caracterizando-a e evidenciando a sua potência. O estudo ressalta também o papel do ensino superior no empreendimento de resgate da cidadania, sinalizando, em especial, a relevância de ocupação dos espaços públicos pelos docentes, a criação de uma linguagem de possibilidade, o uso das “culturas formativas críticas” e do “pensar perigosamente”, elementos estes que seriam a “base para uma cultura formativa e educacional de questionamento que leva a sério como a imaginação é a chave para a prática da liberdade”.

Na mesma trilha de crítica aos retrocessos atuais, o capítulo “Ataques do neoliberalismo às políticas públicas e direitos sociais: desafios para a resistência e a agência na práxis de trabalhadores da saúde e da educação” aborda, pelo viés histórico e dialético, os dispositivos de implantação de uma forma contemporânea do neoliberalismo que assume características fascistas. Os(as) autores(as) discutem especialmente os retrocessos das políticas de saúde e de educação, direitos garantidos pela Constituição, tanto na esfera local como na global. Enfatizam a possibilidade de resistência, sinalizando que “a luta continua”, e nesse sentido enfatizam e discutem experiências na saúde e na educação pública, nas quais, dizem, existe um esforço para desenvolver uma práxis social coerente com o modelo democrático. As autoras e o autor dialogam com Henry Giroux, Paulo Freire, dentre outros, nessa reflexão sobre a construção de alternativas ao projeto neoliberal.

Também a partir do processo de ofensiva neoliberal e de avanço neoconservador, o objeto de discussão no capítulo “Racismo, conservadorismo e o desmonte da seguridade social brasileira” é o desmonte da seguridade social, com impactos sobre a realidade, principalmente, da população negra. No contexto do racismo, caracterizado como elemento estrutural e estruturante da sociedade, as autoras chamam atenção para os rebatimentos para a população negra de medidas de austeridade fiscal e de refuncionalização do Estado para responder ao capital monopolista, com o desmonte da seguridade social, evidenciando como este foi acentuado nos últimos tempos.

Questões referentes à educação e cultura são objeto de análise do capítulo “Contradições e limites da cultura: possibilidades da educação em tempos de regressão da consciência”. As autoras enfatizam a importância contemporânea do enfrentamento da cultura e sua mercantilização na sociedade que, sinalizam, se volta mais à educação e à formação para adaptação e reprodução social do que à emancipação e à humanização do indivíduo. Estabelecem um interessante cotejo com o pensamento de Giroux, com destaque à sua identificação com os pensadores

frankfurtianos quanto à crítica à sociedade de classes, à indústria cultural e à educação, que, observam, tem contribuído mais com a regressão da consciência em tempos de obscurantismo político, ético e social do que com a elevação do nível de consciência do indivíduo diante dos limites sociais e de suas contradições dialéticas.

O texto “O projeto iluminista contra a ignorância e o obscurantismo” discute a tensão entre o iluminismo e o obscurantismo, reafirmando os propósitos iluministas focados na valorização da liberdade, das ciências e da diversidade de ideias, e a contrapartida do obscurantismo, que se opõe à propagação do conhecimento de modo que fatos ou detalhes sobre algo não se tornem integralmente conhecidos. Os autores sinalizam que a solução não é tarefa fácil, e que nesse sentido há de se considerar as questões relacionadas ao conhecimento e à consciência, e, como possíveis caminhos para mudanças, apontam as tecnologias focadas no pensamento e metacognição, o ensino baseado na natureza da ciência e do conhecimento e o compromisso com o contrato social da ciência.

O último capítulo desta parte, “A despolitização da educação escolar através da presença do setor privado e as implicações para a democratização”, apresenta uma análise da participação do setor privado na gestão da educação brasileira por meio de parcerias com a rede pública. Os autores desenvolvem a tese sobre uma despolitização da educação escolar através da presença do setor privado, evidenciando suas implicações para a democratização do ensino. Na caracterização do papel político da educação escolar, lançam mão do trabalho de Henry Giroux e de sua compreensão da sala de aula como um local político, em que o diálogo é princípio educativo referendado por questões relacionadas ao poder, à responsabilidade social e à tomada de posições.

Educação e saúde aparecem como campo de luta e embates nos textos que compõem a parte 2 do livro, “Lutas do setor público pela transformação da realidade social: problematizando a educação e a saúde”. Nela reunimos textos que contemplam esses dois campos inter-relacionados, em que se forjam relações de forças, de lutas e de significados e que, através da prática de sujeitos, encerram potencial para mudanças que favoreçam uma sociedade mais justa e democrática.

O capítulo “As mudanças no currículo e na cultura do curso de Medicina da UFRJ: a ousadia do ‘pensar perigosamente’ de alunos ingressantes pela política de cotas” enfatiza a importância da resistência diante do acirramento das desigualdades de gênero, de raça e etnia, com constantes ataques à educação e à saúde pública e uma concreta ameaça à democracia. Nesse contexto, as autoras evidenciam o papel da educação, recorrendo à ideia de Giroux sobre a importância de os jovens serem visionários, corajosos, dispostos a problematizar e a “pensar perigosamente”.

Nesse sentido discutem as mudanças provocadas pelos estudantes cotistas no curso de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que demonstram a resistência à cultura dominante no curso, e a conquista de espaços, evidenciando a coragem, a disposição na criação de “problemas”, a ousadia em “pensar perigosamente”, possibilitando mudanças no currículo e na cultura deste curso.

A formação de trabalhadores no campo da saúde coletiva é objeto do ensaio teórico “A pedagogia crítica e a formação dos trabalhadores na área da saúde coletiva”. Os(as) autores(as) estabelecem um diálogo produtivo com os conceitos e ideias alinhados com a “pedagogia crítica”, notadamente, de Henry Giroux e Paulo Freire. Abordam ainda a produção bibliográfica sobre o tema, que registra a permanência de processos formativos tradicionais na formação dos trabalhadores da área da saúde e da saúde coletiva, com maiores aproximações à “educação bancária”. Ressaltam o papel crucial da perspectiva dos dois autores de pedagogia crítica na construção de metodologias e estratégias pedagógicas emancipatórias, constituidoras de sujeitos transformadores das práticas profissionais, bem como as práticas democráticas no âmbito da educação dos trabalhadores dos serviços de saúde.

O capítulo “Direitos sociais e saúde pública no Brasil: notas sobre a desigualdade social e a formação de trabalhadores na área da saúde” tem por objetivo evidenciar a importância dos direitos sociais com ênfase no direito à saúde e no enfrentamento das desigualdades sociais. O texto aponta como esses direitos aparecem na Constituição Cidadã e posteriormente no Sistema Único de Saúde (SUS), consagrando direitos à proteção dos trabalhadores, das minorias e de todos que necessitam de serviços públicos de saúde e educação. Ao mesmo tempo, as autoras discutem o desmonte, nos últimos 30 anos, das conquistas obtidas, através do subfinanciamento estrutural do sistema. O campo da educação em saúde é contemplado pelas autoras a partir da formação dos trabalhadores, reconhecendo-os como atores conscientes, implicados com a prática e o enfrentamento das desigualdades. Recorrem a Giroux para se referirem ao engajamento crítico desses trabalhadores no mundo e sua luta por melhores condições políticas, econômicas e sociais.

A expansão do sistema universitário público na Argentina e sua importância para a democratização são objetos de discussão em “Expansión del sistema universitario público en la Argentina: discusiones sobre su aporte a la democratización”. O capítulo faz uma caracterização do sistema universitário público argentino e de suas principais transformações nas últimas décadas, com sua definição como esfera política, bem público e aspecto substantivo para o desenvolvimento das democracias, conforme enfatizado por Giroux. As autoras descrevem os processos de crescimento do sistema universitário e algumas transformações implicadas nesse crescimento, e analisam as diferentes posições assumidas em torno desses

processos, sinalizando para a ameaça dessas posições para a democratização da educação superior. Ao longo do texto são destacados alguns dos desafios para as universidades (e os universitários), nas posições e nas práticas, para que a educação superior seja um direito humano, um bem social e responsabilidade dos Estados.

O capítulo “Universidade pública e neofascismo à brasileira: analisando a conjuntura e pensando outros caminhos” tem como proposta problematizar a configuração sociopolítica contemporânea do Brasil e refletir sobre a universidade pública nesse contexto, com os seus desafios para o enfrentamento na/para garantia da liberdade e pensamento crítico. A modalidade textual adotada é de um ensaio orientado por perguntas que mobilizam reflexões sobre o diálogo produzido entre o cenário atual brasileiro e as interpretações instigantes feitas por Henry Giroux em alguns dos seus artigos mais atuais. Toma como pano de fundo as “práticas neofascistizantes” e as implicações na educação superior, sinalizando possibilidades de enfrentamento das medidas do atual governo federal, que se autodeclara capaz de fazer a revisão da história do Brasil sobre o período pós-golpe militar de 1964.

A importância de se opor ao processo destrutivo do neoliberalismo, as novas formas de articulação social e política, a questão das minorias, a força dos movimentos sociais e agenciamentos coletivos são aspectos contemplados nos capítulos que compõem a parte 3 do livro, “Articulação das redes de resistência e a construção da agência coletiva”. Em alguns textos dessa seção, o pensamento instigante de filósofos identificados com o pós-estruturalismo, como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, Sílvio Gallo e Stephen Ball, é apresentado, tecendo diálogos produtivos com a perspectiva crítica da educação.

Esse é o caso do capítulo “Subjetividades sexuais dissidentes diante do fascismo neoliberal contemporâneo: coletivos LGBT brasileiros como espaços pedagógicos de resistência”, que discute a forma como coletivos sexuais LGBT brasileiros funcionam como territórios pedagógicos de resistência. Estes são contextualizados no “fascismo neoliberal” contemporâneo que, apontam os autores, se consolida em um estado de violência estatal que possui como uma de suas principais características a precarização das condições sociais por meio da banalização do direito à vida das minorias, dentre elas a dos sujeitos LGBT. Os autores dialogam com os enunciados de Giroux sobre o atual desaparecimento da verdade, da justiça e da responsabilidade social, em que está inserida a noção da existência de corpos indignos de ocupar locais sociais comuns, realocados à margem da sociedade, o que leva à construção dos chamados “santuários de resistência”: espaços coletivos nos quais LGBT vivenciam uma pedagogia da resistência, nos quais juntos constroem

redes de proteção contra o terrorismo de Estado e engajam-se na criação de uma cultura formativa humanizadora de cuidados de si e do outro.

Também em diálogo com noções de Foucault, o ensaio “Fundamentos preliminares para elaboração de estratégias de resistência no campo da educação” discute fundamentos para elaborar estratégias de resistência no campo da educação. Para tanto, parte-se de uma revisão da rede de noções que concernem à proposta da resistência sob a perspectiva foucaultiana, seguida pela retomada da própria noção de resistência, cotejada à de contraconduta. Sinaliza-se para a relevância do que se chama de “pungente diagnóstico” da situação política mundial sob o regime neoliberal, proposto por Henry Giroux em seus artigos recentes, e sua conclamação por práticas sociais radicais – discursivas e não discursivas – visando ao exercício crítico de uma cidadania engajada, informada por princípios democráticos em seu sentido mais essencial.

Inspirado e dialogando com a conclamação feita por Giroux em um de seus textos atuais, de que a juventude deve se mobilizar para defender a democracia, o capítulo “Ações coletivas nas escolas pela democracia: as ocupações secundaristas em Minas Gerais em 2016 e a pedagogia crítica” traz para discussão um movimento social que mobilizou muito a sociedade no ano de 2016, conduzido por jovens secundaristas. O capítulo apresenta alguns relatos de ocupas de Minas Gerais, que, como dizem os autores, flagram a radicalidade, os desafios e os limites das ocupações das escolas e a influência desta experiência na trajetória de vida de adolescentes que receberam a alcunha de ocupas. Os autores sinalizam, a partir dos dados, que, na luta pela democracia social e política, as e os ocupas vivenciaram por algumas semanas a utopia de uma escola mais democrática. Apesar da derrota, foram legadas experiências que marcaram as subjetividades de tais jovens, que podem protagonizar novas (e necessárias) lutas sociais pela democracia.

O capítulo “Potências do audiovisual num contexto de avanços de políticas e discursos neoliberais na educação” articula leituras de Henri Giroux e Stephen Ball quanto ao recrudescimento da perspectiva neoliberal sobre a educação para discutir a emergência de canais audiovisuais educativos na internet. São analisadas as consequências prováveis de uma educação majoritariamente virtual em relação às práticas curriculares e de ensino. São apresentados os conceitos de aparelho de captura e máquina de guerra, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, para discutir como a perspectiva neoliberal se apodera da potência criadora do trabalho docente. Em sentido oposto, evidenciam-se potências do audiovisual ao se relatar experiências de produção audiovisual que se apresentam como máquinas de guerra em agenciamentos de resistência.

O campo da educação em ciências e saúde é objeto de discussão do capítulo “Educação em ciências e saúde numa sociedade fascista neoliberal: uma proposta de resistência desde a América Latina”, que situa o campo no contexto da atual “sociedade fascista neoliberal”. A reprodução e legitimação de processos de submissão da educação em saúde a uma visão antropocêntrica, hegemônica, privilegiando uma educação mecanizada, instrumental é discutida a partir de autores reconhecidos no campo do pensamento crítico, como Giroux, Foucault, Adorno e Gramsci. Tendo esse contexto em vista, propõe-se uma educação “outra” de alteridade, de despertar sensibilidades críticas e de consciência histórica a partir da América Latina.

A parte 4, “Mediações político-culturais, consciência popular e prática crítica na construção de outros olhares pedagógicos”, contempla mediações socioculturais, como é o caso do ensino religioso, da educação indígena e do uso das redes sociais no atual contexto social e político brasileiro, e a educação popular e a saúde como estratégias de resistência.

O polêmico assunto sobre o ensino religioso é contemplado no capítulo “Ensino religioso, desigualdade social e qualificação pessoal: como pensam estudantes do ensino médio”, que apresenta um estudo empírico sobre o processo de implantação do ensino religioso nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. As autoras partiram da constatação da baixa procura dessa disciplina e buscaram esclarecer as causas desse fato junto ao corpo estudantil de escolas estaduais. A contestação dos estudantes em relação à importância dessa disciplina e a valorização de outras disciplinas são discutidas no contexto de disputa por significados nessas instituições.

O capítulo seguinte, “A educação popular e saúde no contexto social e político brasileiro: por uma prática educativa emancipatória e inclusiva”, discute a educação popular e a saúde no contexto social e político brasileiro, defendendo uma prática educativa emancipatória e inclusiva. Desenvolve-se uma reflexão sobre educação popular e saúde, seus aspectos históricos, políticos e metodológicos, articulados aos movimentos sociais e às práticas populares na conjuntura social e política. As autoras ressaltam a educação e a saúde como processos de produção partilhada de conhecimentos e de participação popular, que constituem estratégias de análise e enfrentamento do momento político atual identificado como ameaça à efetivação democrática dos direitos à saúde, diversidade e participação popular.

Novamente a questão da educação popular é contemplada no capítulo “Educação indígena: escolar ou popular? Contribuição para uma consciência indígena crítica”, que contempla especificamente a questão da educação indígena no Brasil em torno da noção de uma consciência indígena crítica. Evidencia-se o surgimento, desde os anos 1990, de espaços de reflexão para experiências alternativas

de qualidade em educação, e defende-se a retomada da educação indígena fora da escola (educação popular) como o meio para emergência de uma consciência crítica nas novas gerações indígenas (na linha da pedagogia crítica de Giroux), sendo condição para constituição de um projeto de futuro, alternativo ao projeto integracionista.

É a partir da provocação de Giroux, de que “não vivemos em um mundo da pós-verdade e nunca vivemos. Pelo contrário, vivemos em um mundo da pré-verdade onde a verdade ainda não chegou”, que os autores do capítulo “Esperando a verdade chegar: educação e direitos humanos em tempos de desinformação” desenvolvem seu texto em torno da preocupação sobre os caminhos e as possibilidades que estão postos para uma pedagogia crítica, para os direitos humanos e para a relação educador-educando em meio a uma sociedade cada vez mais precarizada e autoritária. Levantam a indagação: quais ações e processos devem ser desenvolvidos visando à transformação e ao envolvimento dos corpos em espaços de ubiquidade, mobilidade e conectividade, para que vivam pacientemente impacientes o enfrentamento da desinformação na atualidade? Para a discussão são consideradas as falas de participantes de entrevistas realizadas em 2019, usadas em uma pesquisa acerca da assimilação e propagação da desinformação na contemporaneidade.

Lembramos que este livro só foi possível por contarmos com a participação competente de professores, pesquisadores e estudantes de tantas instituições do país, animados para refletir sobre nossa situação atual, defender ideias e identificar movimentos e ações que se contraponham ao atual estado das coisas e que ajudem a viabilizar a construção de um país mais justo e solidário.

Acreditamos que nesse momento da atualidade, que tanto nos oprime, é oportuna esta leitura, que traz para o centro das discussões a educação, os direitos sociais e as políticas públicas, tendo sempre em vista a disposição para a luta, para críticas e para utopias, como sugere o título. Esperamos que esta leitura deixe alguns vestígios, promova uma relação com a esperança e com a agência imprescindível para o alcance das mudanças necessárias, colaborando para que nos situemos, como diria Paulo Freire, pacientemente impacientes diante do mundo, acrescentando a ele nossa reflexão/ação.

Boa leitura!

Os(as) organizadores(as)

PREFÁCIO

UMA PEDAGOGIA CRÍTICA PARA TEMPOS CRÍTICOS

O ano de 2020 ficará marcado de modo especial na história do planeta Terra. Ainda que há tempos epidemiologistas venham chamando a atenção para os riscos de aparecimento de novos vírus com potencial de provocar epidemias e mesmo pandemias em nível global, ninguém, governos ou indivíduos, estava preparado para o impacto provocado pelo alastramento do novo coronavírus por todo o planeta, em poucos meses. Já nos primeiros dias de janeiro ouvíamos as primeiras notícias vindas da China, de uma nova doença respiratória com alta taxa de contaminação. Rapidamente o vírus foi identificado e medidas de contenção foram tomadas. Em fevereiro, o vírus se espalhava pela Europa, e em meados de março a Organização Mundial da Saúde declarava o continente como novo epicentro, com impacto significativo na Itália e na Espanha. Em abril, o epicentro já estava na América do Norte, com os Estados Unidos à frente, e já se anunciava a breve transição do epicentro para a América Latina, a partir do Brasil.

Vivendo sob Estados governamentalizados, operando no registro da biopolítica, conforme afirmou Foucault,¹ a preocupação recaiu sobre os sistemas de saúde e sua capacidade de atender a grande número de contaminados, de modo especial aqueles que necessitam de cuidados intensivos. Dado o rápido alastramento da contaminação, o potencial de colapso nos sistemas de saúde é grande; os governos começaram, então, a estabelecer protocolos de afastamento e mesmo isolamento social como única forma eficaz de refrear o avanço do vírus, reduzindo a velocidade do impacto sobre os sistemas de saúde. Talvez nunca tivéssemos notado, de forma tão evidente, a ação biopolítica dos Estados governamentalizados, que mostraram nesse episódio sua face sem qualquer maquiagem. Trata-se de afirmar e preservar a vida dos cidadãos, governando-os democraticamente.

Ações de alguns países, porém, desviaram-se dessa lógica. Governantes de perfil autoritário negaram o impacto da pandemia e, em nome de minimizar o impacto econômico, agiram em sentido contrário ao isolamento social. Os exemplos mais evidentes foram os de Donald Trump nos Estados Unidos e de Jair Bolsonaro no Brasil. Nos discursos à população, a ênfase sempre colocada na defesa das “liberdades individuais”, no direito ao trabalho e ao deslocamento. Obviamente na contramão das ações biopolíticas de afirmação e defesa da vida. Não por acaso, os

.....
1 Ver FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

países governados por esses políticos autoritários, ainda que com um discurso liberal, tornaram-se os dois países líderes no planeta em termos de número de casos de infecção pelo novo coronavírus e de número de mortes pela covid-19.

Se faça essa introdução, é por dois motivos. Primeiro, porque parece-me impossível escrever ignorando o tempo presente. Vivemos um momento crítico, e o futuro, mais do que nunca, depende das ações que estamos implementando agora e como estamos enfrentando os desafios a nós colocados. Segundo, porque esses tempos críticos provocaram efeitos muito diretos no campo da educação, assunto central deste livro. Pelo mundo afora, as escolas foram fechadas por tempo indeterminado, visando minimizar o contágio, até que se possa voltar a reunir estudantes e professores com certa segurança sanitária. As escolas fecham, mas o mundo e a vida não param; de modo geral, as atividades educativas foram convertidas para atividades remotas, a serem realizadas em casa, *on-line* ou *off-line*. Isso provocou, no caso da educação das crianças, a necessidade de uma presença mais efetiva dos pais e familiares nas suas atividades formativas. Os impactos sobre as famílias e os estudantes não são, certamente, pequenos.

Chego, enfim, ao que nos interessa. Este livro reúne textos tecidos a partir de fios propostos pelo pensador norte-americano Henry Giroux, já bem conhecido entre nós pelas suas contribuições àquilo que podemos denominar uma “pedagogia crítica”, que se constrói na esteira de autores como Paulo Freire. Uma pedagogia que assume plenamente que não há educação sem política, que não há neutralidade política possível nas ações educativas. Nestes tempos críticos que vivemos, agudizados pela crise global provocada pela pandemia de coronavírus, pensar e colocar em prática princípios de uma pedagogia crítica é ainda mais necessário.

Giroux, hoje atuando no Canadá, tem sido um agudo crítico do governo Trump nos Estados Unidos, colocando a nu seu autoritarismo neoliberal. Como o Brasil foi capaz de eleger uma cópia caricata do falastrão do norte, suas reflexões críticas revestem-se de especial interesse para nós, de modo a sermos capazes de enfrentar, aqui na “filial”, o desdobramento dessas políticas que vêm lá da “matriz”.

Comentemos então, ainda que de modo breve, esse “fascismo neoliberal” analisado por Giroux, que cresce em várias partes do mundo, especialmente nos Estados Unidos e no Brasil. Ele apresenta ao menos duas faces, complementares: de uma lado, amparado num neoconservadorismo moral fundamentalista, articulado com grupos religiosos, estabelecendo uma frente de combate contra as políticas inclusivas e afirmativas e retrocedendo em avanços sociais importantes, como, por exemplo, aqueles alcançados pelo movimento negro, pelo feminismo, pelos grupos LGBTQIA+; de outro lado, num discurso econômico neoliberal calcado na desoneração do Estado e na destruição das políticas sociais, em nome do

empreendedorismo de si mesmo. Tudo isso converge para um ataque à democracia, ainda que escondido por um discurso supostamente democrático e de apoio popular aos governos que praticam esse fascismo neoliberal.

Na educação, essa política se evidencia no descompromisso e mesmo desmonte da educação pública, com ênfase nos grupos econômicos que fazem da educação um mercado rentável, numa ponta, e na outra ponta a invasão das escolas por um discurso conservador e um “empoderamento” das famílias no controle daquilo que seus filhos aprendem – no sentido estritamente moral, diga-se de passagem. No Brasil, isso tem se manifestado de muitas formas. O tipo de trabalho que tem sido feito no Ministério da Educação (MEC) desde 2019, a sucessiva troca de ministros, atravessada sempre por muitas trapalhadas que poderiam nos fazer rir (às vezes fazem...), não fosse a consciência da tragédia que está sendo impetrada. O explícito apoio governamental a movimentos como o “Escola sem partido” que, em nome da defesa de uma suposta “neutralidade política” da educação, deseja impor a pauta da direita conservadora como guia da formação de crianças e jovens. O projeto de militarização das escolas públicas, aplaudido pelas parcelas neoconservadoras, que desejam uma educação autoritária, baseada na “disciplina do quartel”, o que nos faz perguntar: como uma hierarquia militar de mando-obediência irrestrita (que pode ter seu lugar de ser no quartel) se relaciona com a formação política dos jovens para uma sociedade democrática? Participar politicamente se resume a ser capaz de obedecer aos superiores? A lista poderia ser bastante ampliada, mas paro por aqui, pois estes exemplos são suficientes para conhecermos os horizontes que estão sendo traçados para a educação brasileira.

Tudo isso, claro, está sendo profundamente agudizado nos tempos críticos e pandêmicos em que vivemos. E diante desse fascismo neoliberal que ameaça e vai ganhando terreno no campo educacional, resistir é preciso. Em um de seus textos aqui presentes, Giroux diz recusar os discursos distópicos que têm sido apresentados, chamando atenção para a necessidade de um resgate do potencial utópico, por aquilo que a utopia traz de esperança. A utopia requer a crítica, a potência de pensar o tempo presente e produzir estratégias para nele interferir, produzindo transformações. Significa uma aposta na resistência à imposição do neoconservadorismo e na criação de novas possibilidades. Não se trata de ver na escola pública apenas um espaço de reprodução das estruturas capitalistas (o que ela certamente é), mas também um espaço de esperança e intervenção. Um território de disputas políticas, nos quais é preciso atuar. Trata-se de um chamamento político: as forças progressistas não podem abandonar o território da escola pública, para que seja arrasado pelo fascismo neoliberal.

Para encerrar esse breve comentário, que nada mais é do que um convite para que o leitor se embrenhe por essas páginas, na companhia de Giroux e de intelectuais brasileiros para pensar e agir na direção de uma estratégia afirmativa de resistência, lembro um fascismo de outros tempos e de como a educação pôde ser arma de combate. Refiro-me a um belo e sensível filme, *A língua das mariposas*,² cuja história se passa nos momentos imediatamente anteriores à eclosão da Guerra Civil Espanhola, marcados pela tensão e embate entre republicanos e fascistas apoiadores de Franco. Moncho é um menino que tem muito medo de ir para a escola, pois seu irmão mais velho relatava os episódios de violência (física e psicológica) sofridos. Mas, quando adentra a instituição e conhece seu professor, Don Gregorio, um velho mestre anarquista, que ensina com carinho e sensibilidade, o jogo vira e Moncho passa a gostar muito da escola, mediada pela relação com esse professor.

O momento político na Espanha era turbulento e os grupos fascistas cresciam. Diante da ameaça representada pelo movimento republicano, que congregava diferentes matizes políticos, como democratas, socialistas, anarquistas, o conservadorismo monarquista e católico se fortalece, articulado com o fascismo emergente também em outros países europeus. No enigmático final do filme, em que vários republicanos da vila são presos, dentre eles Don Gregorio, o povo conservador os insulta e os agride com pedradas, enquanto são levados num caminhão. Naquele “espetáculo popular”, era preciso se mostrar de que lado se estava, e a mãe de Moncho o estimula a manifestar seu repúdio pelos rebeldes presos. O menino corre atrás do caminhão, lançando pedras e gritando. Mas o que grita não são xingamentos; grita palavras exóticas que aprendeu com o professor. Seu choro pode ser de raiva por perder o professor que amava; pode ser de raiva pelo professor que o abandonava, por causa de suas opções políticas; pode ser de raiva por uma sociedade capaz de encarcerar pessoas como aquele professor, sábio e carinhoso. Cada um tira suas próprias conclusões e essa é uma das grandezas democráticas e estéticas do filme. De minha parte, o belo filme pode ser visto como uma exploração em torno do potencial antifascista da educação e da escola. Quando a educação é espaço de esperança, de afeto, de agenciamentos de desejo, ela é um antídoto contra as forças fascistas, que procuram fazer com que o desejo deseje sua própria repressão.³ Ainda que os agenciamentos de desejo sejam conflitantes em nós mesmos, eles servem de anteparo para uma subjetivação fascistoide.

.....
2 A LÍNGUA das mariposas [*La lengua de las mariposas*]. Direção de José Luis Cuerda. Espanha, 1999. (97 min).

3 Ver DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille plateaux*. Paris: Les Éditions du Minuit, 1980.

Penso que tanto o filme citado quanto este livro possuem o potencial de nos preparar para uma luta antifascista no terreno da educação e da escola pública brasileiras. Buscar as ferramentas críticas para analisar e compreender os jogos de força políticos do presente é buscar armas de combate que, ao não nos paralisar, nos encham de forças e de esperança para um combate que, certamente, não é fácil, mas diante do qual não podemos esmorecer no enfrentamento destes tempos críticos em que vivemos. Qual futuro será possível depende de nossas ações aqui e agora.

Sílvia Gallo

Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

São Paulo, 30 julho de 2020

Parte 1

CRÍTICAS
AO ATAQUE
NEOLIBERAL
CONTRA OS
DIREITOS SOCIAIS
E À REPRODUÇÃO
DA IGNORÂNCIA

Educação crítica, pedagogia política e esperança na construção de esferas públicas democráticas

Henry Giroux

INTRODUÇÃO

Atualmente, um número desconcertante de acadêmicos e professores continua a unir forças com políticos de direita e agências governamentais conservadoras para argumentar que as salas de aula devem estar livres da política. A ideia por eles compartilhada é de que as escolas deveriam ser espaços onde assuntos de poder, valores e justiça social não deveriam ser abordados.

A acusação desdenhosa nesse caso é de que os professores que acreditam na educação cívica doutrinam seus alunos. Aqueles que fazem esta acusação sugerem que é possível existir um mundo ideologicamente puro e politicamente neutro, onde a pedagogia pode ser meramente uma transmissão banal de fatos, em que nada controverso é expresso e os professores são proibidos de proferir qualquer palavra relacionada aos problemas que, de forma mais ampla, a sociedade enfrenta.

É claro que essa visão de ensino é ao mesmo tempo uma fuga da realidade e exemplo de uma pedagogia irresponsável. Em contraste, uma abordagem útil a ser adotada na sala de aula, como um local político que rejeita qualquer forma de doutrinação, é que os educadores pensem a partir da distinção entre uma *pedagogia politizante*, que insiste erroneamente que os estudantes pensam exatamente como nós, enquanto educadores, e uma *pedagogia política* que, através do diálogo, ensina aos alunos a importância do poder, da responsabilidade social e de tomar posição. A pedagogia política, diferentemente de uma pedagogia dogmática ou doutrinadora, incorpora os princípios da pedagogia crítica ao engajar rigorosamente toda a gama de ideias sobre uma questão dentro de uma estrutura que permita aos estudantes passar do propósito moral à ação intencional em busca de uma *polis* democrática.

A PROMESSA DA PEDAGOGIA POLÍTICA

A pedagogia política oferece a promessa de estimular os alunos a pensar criticamente sobre sua compreensão do conhecimento em sala de aula e sua relação com a questão da responsabilidade social. Também é sensível ao desafio de educar os alunos para engajar o mundo criticamente, a fim de lutar pelas condições políticas e econômicas que possibilitam a participação democrática nas escolas e na sociedade em geral.

Tal pedagogia afirma a experiência da esfera social e as obrigações que ela invoca em relação a questões de responsabilidade social e transformação política. Ela faz isso abrindo questões importantes sobre poder, conhecimento e o que significa, para os estudantes, engajar criticamente as condições complexas que influenciam a si mesmos e aos outros. Paulo Freire estava certo em argumentar que a pedagogia crítica, como um projeto político, é, em parte, definida pela necessidade de ensinar os alunos a “lidar criticamente e criativamente com a realidade e descobrir como participar da transformação de seu mundo”. (FREIRE, 1972, p. 27)

A pedagogia fornece aos alunos os conhecimentos e habilidades para trabalhar, para superar as relações sociais de opressão que tornam a vida insuportável para aqueles que são pobres, famintos, desempregados, privados de serviços sociais adequados, vistos sob a égide do neoliberalismo como amplamente descartáveis. As palavras do dramaturgo alemão Bertolt Brecht ressoam, bem com a necessidade de abordagens pedagógicas que combatam a mentira e a ignorância. Ele escreve:

Hoje qualquer um que deseje lutar contra mentiras e ignorância e escrever a verdade tem que superar pelo menos cinco dificuldades. Ele deve ter a *coragem* de escrever a verdade, mesmo que ela esteja suprimida em toda parte; a *esperteza* de reconhecê-la, embora esteja disfarçada em toda parte; a *habilidade* de torná-la apta para uso como arma; o *juízo* para selecionar aqueles em cujas mãos ela se tornará efetivo; [e] a *astúcia* para espalhá-la entre eles. (BRECHT, 1966, p. 135)

O que é importante sobre esse tipo de pedagogia é como a responsabilidade é nela entendida como uma questão ética e um ato estratégico. A responsabilidade não é apenas um elemento crucial em relação às questões que os professores abordam em sala de aula, ela também está incorporada em seus relacionamentos com seus colegas, alunos, pais e a sociedade em geral. A responsabilidade, como parte crucial de qualquer prática pedagógica, sugere fornecer o tecido conjuntivo que permite aos estudantes levantar questões sobre as consequências de suas ações no mundo e seus comportamentos em relação aos outros, analisar a relação entre

conhecimento e poder, além dos custos sociais que essa relação frequentemente encena. A ênfase na responsabilidade destaca a natureza performativa da pedagogia, levantando questões sobre a relação pedagógica que os professores têm com os alunos e sobre como as ideias estão situadas na esfera pública, a fim de destacar essas práticas e relacionamentos que expandam e aprofundem as possibilidades de seu próprio senso de agência e do processo de democratização.

Central é a importância de os educadores incentivarem os alunos a conectar o conhecimento e a crítica como condição para se tornarem agentes de mudança social, apoiados em um profundo desejo de superar a injustiça e um espírito de compromisso com a ação social.

A educação política ensina os alunos a assumir riscos e desafiar os que têm poder, da mesma forma, incentiva os alunos e professores a serem reflexivos sobre como o poder é usado em sala de aula. A educação política propõe que o papel do professor não é consolidar a autoridade, mas questioná-la e interrogá-la, e que professores e estudantes devem temperar qualquer confiança na autoridade com um senso de consciência crítica e uma aguda disposição para responsabilizá-la por suas consequências. Além disso, a educação política prioriza a educação guiada não pelos imperativos da especialização e da profissionalização, mas por metas destinadas a expandir as possibilidades da democracia. Vincular a educação a modos de agência política é, portanto, parte de um projeto maior para promover a cidadania crítica e abordar o imperativo ético de aliviar o sofrimento humano.

Em contraste, a educação politiqueira silencia em nome da ortodoxia e se impõe aos estudantes, ao mesmo tempo em que mina o diálogo, a deliberação e o engajamento crítico. A educação politiqueira é frequentemente fundamentada em uma combinação de autojustificação e pureza ideológica que silencia os estudantes quando eles promovem posições “corretas”. A autoridade, nessa perspectiva, raramente se abre para a autocrítica – ou, aliás, para qualquer crítica, especialmente de estudantes. A educação politiqueira não pode decifrar a distinção entre ensino crítico e terrorismo pedagógico. Seus defensores não têm noção da diferença entre incentivar a agência humana e a responsabilidade social por um lado e, por outro, moldar os estudantes defendendo uma posição ideológica inquestionável, aplicando-a através de um roteiro pedagógico ortodoxo e inflexível. Neste discurso, a correção teórica se torna um veículo para silenciar estudantes em nome de uma pedagogia dogmática. Educar de forma politiqueira é mais treinar do que educar. Ela tem uma grande aversão por tratar as questões de forma complexa, promover o diálogo crítico e gerar uma cultura de questionamento.

A educação funciona como um local crucial de poder no mundo contemporâneo. Se os professores estão realmente preocupados em defender os princípios éticos da

educação, terão que levar a sério como a pedagogia funciona nos níveis local e global. A pedagogia crítica tem um papel importante a desempenhar na compreensão e no desafio de como o poder é empregado, afirmado e resistido, dentro e fora dos discursos tradicionais e das esferas culturais. Em um contexto local, a pedagogia crítica se torna uma ferramenta teórica importante para a compreensão das condições institucionais que impõem restrições à produção de conhecimento, aprendizado, trabalho acadêmico e democracia em si. A pedagogia crítica também fornece um discurso para envolver e desafiar a produção de hierarquias sociais, identidades e ideologias, à medida que atravessam fronteiras locais e nacionais. Além disso, a pedagogia como forma de produção e crítica oferece um discurso de possibilidade – uma maneira de proporcionar aos alunos a oportunidade de vincular a compreensão ao compromisso e à transformação social para buscar a maior justiça possível.

Se os educadores quiserem combater a crescente capacidade do capitalismo global de separar a esfera tradicional da política do alcance agora transnacional do poder, é crucial desenvolver abordagens educacionais que rejeitem o colapso da distinção entre liberdades de mercado e liberdades civis, e entre uma economia de mercado e uma sociedade de mercado. A resistência não começa com a reforma do capitalismo, mas com sua abolição.

O capitalismo neoliberal cria a base do que chamei de “fascismo neoliberal” e ecoa o dito do sociólogo alemão Max Horkheimer de que “quem não está preparado para falar do capitalismo também deve permanecer em silêncio sobre o fascismo” [*Wer aber vom Kapitalismus nicht reden will, sollte auch vom Faschismus schweigen*]. (1939, p. 115) Isso sugere desenvolver formas de pedagogia crítica, capazes de desafiar o neoliberalismo, diversas tradições antidemocráticas e uma crescente política fascista. Neste caso, a pedagogia crítica se torna uma prática política e moral na luta para reviver a alfabetização cívica, a cultura cívica e uma noção de cidadania compartilhada. A política perde suas possibilidades emancipatórias se não puder fornecer a condição de educação para permitir que os estudantes e outros pensem de forma contrária e que os estudantes se percebam como cidadãos informados, críticos e engajados. Não há política radical sem uma pedagogia capaz de despertar a consciência, desafiando o senso comum e criando modos de análise nos quais as pessoas descobrem um momento de reconhecimento que lhes permita repensar as condições que moldam suas vidas. Este é o momento de esperança no qual o sentido de que “algo que falta pode ser lido em cada traço como poderia ser de outra forma”. (LEVITAS, 2003, p. 5)

Além disso, os educadores devem fazer mais do que criar as condições para o pensamento crítico de seus alunos. Eles também precisam assumir, com responsabilidade, o papel de educadores cívicos dentro de contextos sociais mais amplos

e estar dispostos a compartilhar suas ideias com outros educadores e com o público em geral, utilizando novas tecnologias de mídia. Comunicar-se com uma variedade de audiências públicas sugere o uso de oportunidades para escrever, realizar palestras públicas e dar entrevistas na mídia, disponibilizadas por rádio, internet e revistas alternativas. Esses meios de comunicação precisam se tornar públicos, entrando em esferas e avenidas de expressão que falam a públicos mais gerais, em uma linguagem clara, acessível e rigorosa.

Capitalizando sobre o seu papel como intelectuais, os educadores podem enfrentar o desafio de combinar pesquisa e comprometimento, usando um vocabulário que não seja monótono nem obtuso, enquanto buscam falar com um público amplo. Mais importante, à medida que os professores se organizam para afirmar a importância do seu papel e da educação em uma democracia, eles podem forjar novas alianças e conexões para desenvolver movimentos sociais que incluam e expandam, além do trabalho com os sindicatos.

DESENVOLVENDO UM DISCURSO DE CRÍTICA E POSSIBILIDADE

Um dos mais sérios desafios enfrentados por professores, artistas, jornalistas, escritores e outros trabalhadores culturais é a tarefa de desenvolver um discurso de crítica e possibilidade. Isso significa desenvolver discursos e práticas pedagógicas que conectam a leitura da palavra com a leitura do mundo, e fazê-lo de maneira que melhorem as capacidades criativas dos jovens e forneçam as condições para que eles se tornem agentes críticos. Ao assumir este projeto, os educadores devem tentar criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de se tornarem cidadãos críticos e engajados, que tenham o conhecimento e a coragem de lutar para tornar a desolação e o cinismo pouco convincentes e esperançosos. A esperança, neste caso, é educacional, removida da fantasia de um idealismo que não está ciente das restrições que o sonho de uma sociedade democrática radical enfrenta. A esperança crítica não é um chamado para ignorar as condições difíceis que moldam as escolas e a ordem social mais ampla, nem é um modelo retirado de contextos e lutas específicos. Pelo contrário, é a precondição para fornecer aqueles discursos e valores que apontam o caminho para um mundo mais democrático e justo.

A esperança crítica fornece base para dignificar o trabalho dos professores; oferece conhecimento ligado à mudança social democrática, afirma responsabilidades compartilhadas e incentiva professores e alunos a reconhecer a ambivalência e a incerteza como dimensões fundamentais da aprendizagem. Tal esperança

oferece a possibilidade de pensar além do dado e, por mais difícil que essa tarefa possa parecer para os educadores, se não para um público maior, é uma luta que vale a pena travar. Contra o neoliberalismo, educadores, estudantes e outros cidadãos conscientes enfrentam a tarefa de fornecer uma linguagem de resistência e possibilidade, uma linguagem que abraça uma utopia militante enquanto está constantemente atenta àquelas forças que procuram transformar tal esperança em um novo slogan, ou punir e descartar aqueles que ousam olhar além do horizonte do dado. O fascismo gera cinismo e é inimigo de uma esperança militante e social. A esperança deve ser temperada pela complexa realidade dos tempos e vista como um projeto e condição para proporcionar um senso de ação coletiva, oposição, imaginação política e participação engajada. Sem esperança, mesmo nos tempos mais difíceis, não há possibilidade de resistência, dissensão e luta. A agência é a condição da luta e a esperança é a condição da agência. A esperança expande o espaço do possível e se torna uma maneira de reconhecer e nomear a natureza incompleta do presente.

A esperança é a precondição afetiva e intelectual da luta individual e social. A esperança, não o desespero, é a precondição que estimula a crítica por parte dos intelectuais, dentro e fora da academia, que usam os recursos da teoria para lidar com problemas sociais prementes. A esperança também está na raiz da coragem cívica que traduz a crítica na prática política. Espero que o desejo por um futuro que ofereça mais do que o presente se torne mais agudo quando a vida de alguém não puder mais ser tomada como garantia. Somente sustentando a crítica e a esperança em tais contextos é que a resistência torna concreta a possibilidade de transformar a política em um espaço ético e em um ato público.

Um futuro melhor do que aquele que agora esperamos revelar exigirá nada menos do que enfrentar o fluxo da experiência cotidiana e o peso do sofrimento social com a força da resistência individual e coletiva e com o projeto interminável de transformação social democrática. Ao mesmo tempo, para que a resistência assuma os desafios impostos pelo surgimento de uma política fascista, ela terá que desenvolver um despertar do desejo. Essa forma de desejo educado está enraizada no sonho de uma consciência coletiva e imaginação, alimentadas pela luta por novas formas de comunidade que afirmam o valor da igualdade econômica, o contrato social, os valores democráticos e as relações sociais.

A atual luta contra um fascismo nascente em todo o mundo não é apenas uma luta pelas estruturas econômicas ou pelos altos escalões do poder corporativo, é também uma luta sobre visões, ideias, consciência e o poder de mudar a própria cultura, é também, como aponta Hannah Arendt, uma luta contra “um medo generalizado de julgar”. (ARENDR, 1964, p. 22) Sem a capacidade de julgar, torna-se

impossível recuperar palavras que tenham significado, imaginar mundos alternativos e um futuro que não imite os tempos sombrios em que vivemos e criar uma linguagem que mude a forma como pensamos sobre nós mesmos e nosso relacionamento com os outros. Qualquer luta por uma ordem socialista democrática radical não ocorrerá se “as lições de nosso passado sombrio [não puderem] ser aprendidas e transformadas em resoluções construtivas” (ARENDR, 1964, p. 31) e em soluções para lutar e criar uma sociedade pós-capitalista.

Os progressistas precisam formular uma nova linguagem, esferas culturais alternativas e novas narrativas sobre a liberdade, o poder da luta coletiva, a empatia, a solidariedade e a promessa de uma democracia socialista real. Precisamos de uma nova compreensão da política que se recuse a equiparar o capitalismo à democracia, se recuse a normalizar a ganância e a competição excessiva e rejeite o interesse próprio como a mais alta forma de motivação. Precisamos de uma linguagem, visão e compreensão de poder para habilitar as condições nas quais a educação está ligada à mudança social e à capacidade de promover a agência humana através dos registros de cooperação, compaixão, cuidado, amor, igualdade e respeito à diferença. A ode do autor Ariel Dorfman à luta pela linguagem e sua relação com o poder da imaginação, resistência coletiva e esperança, oferece um lembrete apropriado do que precisa ser feito. Ele escreve:

Devemos confiar que a inteligência que permitiu à humanidade afastar a morte, fazer avanços médicos e de engenharia, alcançar as estrelas, construir templos maravilhosos e escrever contos complexos nos salvará novamente. Devemos nutrir a convicção de que podemos usar as gentis graças da ciência e da razão para provar que a verdade não pode ser vencida tão facilmente. Para aqueles que repudiam a inteligência, devemos dizer: vocês não irão triunfar e vamos encontrar um jeito de lhes convencer. (DORFMAN, 2017, p. 12)

No final, não há democracia sem cidadãos informados e não há justiça sem uma linguagem crítica da injustiça. Ao mesmo tempo, qualquer abordagem crítica da política fracassará se ignorar um imaginário radical que abraça a esperança social como uma mistura de modos coletivos de resistência e possibilidades democráticas. A democracia começa a falhar e a vida política se torna empobrecida na ausência das esferas públicas vitais, como a educação pública e superior, em que os valores cívicos, a erudição pública e o engajamento social permitem uma compreensão mais imaginativa de um futuro que leva a sério as exigências da justiça, equidade e coragem cívica. A democracia deve ser uma maneira de pensar a educação, que se vale da conexão entre a pedagogia e a prática da liberdade, o

aprendizado da ética e a agência aos imperativos da responsabilidade social e do bem público.

Na era do fascismo crescente, não é suficiente conectar a educação com a defesa da razão, o julgamento informado e a agência crítica; também é preciso estar alinhado com o poder e o potencial da resistência coletiva. Além disso, é crucial que os centristas, liberais e radicais não façam causa comum com o direito sobre a ideia de que as salas de aula devem ser “livres de política”. Podemos viver em tempos sinistros, mas o futuro ainda está aberto. Chegou o momento de desenvolver uma linguagem política e ferramentas pedagógicas nas quais os valores cívicos, a responsabilidade social e as instituições que os apoiam se tornam centrais para revigorar e fortalecer uma nova era de imaginação cívica, um sentido renovado de agência social, luta coletiva, senso de coragem cívica e vontade política.

PENSANDO PERIGOSAMENTE: O PAPEL DO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS AUTORITÁRIOS

O que acontece com a democracia quando o presidente dos Estados Unidos rotula os meios de comunicação críticos como “inimigos do povo” e menospreza a busca da verdade com o termo geral *fake news*? O que acontece com a democracia quando indivíduos e grupos são demonizados com base em sua religião? O que acontece a uma sociedade quando o pensamento crítico se torna um objeto de desprezo? O que acontece com uma ordem social governada por uma economia de desprezo que culpa os pobres por sua condição e os submete a uma cultura de vergonha? O que acontece com uma comunidade quando se isola em suas “bolhas” privadas e se torna indiferente ao uso da linguagem empregada a serviço de uma raiva em pânico – linguagem que provoca raiva, mas ignora questões importantes? O que acontece com uma ordem social quando trata milhões de imigrantes sem documentos como descartáveis, potenciais terroristas e “criminosos”? O que acontece com um país quando os princípios que presidem sua sociedade são a violência e a ignorância?

Na atualidade, torna-se particularmente importante para educadores e cidadãos interessados em todo o mundo proteger e ampliar as culturas educacionais formativas críticas e as esferas públicas que tornam possível a democracia. Jornais alternativos, mídia progressiva, cultura de tela, mídia *on-line* e outros sites e espaços educacionais, nos quais as pedagogias públicas são produzidas, constituem os elementos políticos e educacionais de uma cultura formativa crítica e vibrante em uma ampla variedade de esferas públicas. Culturas formativas críticas são cruciais

na produção de conhecimentos, valores, relações sociais e visões que ajudam a nutrir e sustentar a possibilidade de pensar criticamente, envolver-se em dissensões políticas, organizar-se coletivamente e habitar espaços públicos nos quais teorias alternativas e críticas podem ser desenvolvidas.

Sociedades autoritárias fazem mais do que censurar; elas punem aqueles que se envolvem no que pode ser chamado de “pensamento perigoso”. No centro de pensar perigosamente está o reconhecimento de que a educação é central para a política e que uma democracia não pode sobreviver sem cidadãos informados. O pensamento crítico e perigoso é a condição prévia para nutrir a imaginação ética que permite que os cidadãos envolvidos aprendam a governar em vez de serem governados. Pensar com coragem é fundamental para uma noção de alfabetização cívica que vê o conhecimento como central para a busca da justiça econômica e política. Esse pensamento incorpora um conjunto de valores que permitem a uma sociedade política lidar criticamente com o uso e os efeitos do poder, particularmente através de um senso desenvolvido de compaixão pelos outros e pelo planeta. Pensar perigosamente é a base para uma cultura formativa e educacional de questionamento que leva a sério como a imaginação é a chave para a prática da liberdade. Pensar perigosamente não é apenas a pedra angular da agência crítica e da cidadania engajada, é também a base para uma democracia ativa.

EDUCAÇÃO E LUTA PELA LIBERTAÇÃO

Qualquer tentativa viável de desenvolver uma política democrática deve começar a abordar o papel da educação e da alfabetização cívica como central para a própria política. A educação também é vital para a criação de indivíduos capazes de se tornarem agentes sociais críticos, dispostos a lutar contra injustiças e desenvolver instituições que são cruciais para o funcionamento de uma democracia substantiva. Uma maneira de começar esse projeto é abordar o significado e o papel do ensino superior e da educação em geral como parte da luta mais ampla pela liberdade.

O alcance da educação se estende das escolas a diversos aparelhos culturais, como a mídia convencional, culturas alternativas de tela e a crescente cultura da tela digital. Muito mais que um método de ensino, a educação é uma prática moral e política ativamente envolvida não apenas na produção de conhecimentos, habilidades e valores, mas também na construção de identidades, modos de identificação e formas de agência individual e social. Consequentemente, a educação está no centro de qualquer entendimento da política e do andaime ideológico daqueles mecanismos de enquadramento que mediam nossa vida cotidiana.

Em todo o mundo, as forças do fundamentalismo de livre mercado estão usando o sistema educacional para reproduzir uma cultura de privatização, desregulamentação e comercialização, ao mesmo tempo em que atacam as disposições sociais e os direitos civis garantidos historicamente pelo Estado de bem-estar social, ensino superior, sindicatos, direitos reprodutivos e liberdades civis. Durante todo o tempo, essas forças estão minando a fé pública nas instituições definidoras da democracia. Essa triste realidade foi descrita por Honneth (2009, p. 38) como uma “socialidade falida”, característica de um número crescente de sociedades em que a democracia está minguando – uma falha no poder da imaginação cívica, vontade política e democracia aberta. Também faz parte de uma política que tira o social de quaisquer ideais democráticos, prejudica o entendimento da educação como bem público e da pedagogia como prática empoderadora, uma política que pode agir diretamente sobre as condições que afetam nossas vidas, sempre quando necessário, a saber:

Na sua forma mais ambiciosa, a pedagogia [crítica] é uma tentativa de fazer os alunos pensarem criticamente sobre seu lugar em relação ao conhecimento que adquirem e transformar sua visão de mundo, fundamentalmente, levando a sério a política do conhecimento. É uma pedagogia que tenta vincular conhecimento, responsabilidade social e luta coletiva. E o faz enfatizando os riscos que a educação envolve, as lutas por mudanças institucionais e as estratégias para desafiar formas de dominação e criar esferas públicas mais equitativas e justas dentro e fora das instituições educacionais. (MOHANTY, 1989, p. 181)

Em seu núcleo, a pedagogia crítica levanta questões sobre como a educação pode ser entendida como uma prática moral e política e não simplesmente técnica. Está em jogo aqui a questão do significado e do propósito em que os educadores colocam em prática as condições pedagógicas para a criação de uma esfera pública de cidadãos capazes de exercer poder sobre suas próprias vidas. A pedagogia crítica é organizada em torno da luta pela agência, valores e relações sociais em diversos contextos, recursos e histórias. Seu objetivo é produzir estudantes que possam pensar criticamente, ter consideração pelos outros, assumir riscos, pensar perigosamente e imaginar um futuro que amplie e aprofunde o que significa ser um cidadão engajado, capaz de viver em uma democracia substantiva.

Que trabalho os educadores devem realizar para criar as condições econômicas, políticas e éticas necessárias para dotar os jovens e o público em geral das capacidades de pensar, questionar, duvidar, imaginar o inimaginável e defender a educação como essencial para inspirar e energizar os cidadãos pela existência necessária de

uma democracia robusta? Essa é uma questão particularmente importante quando o ensino superior está sendo privatizado e os estudantes são punidos com enorme aumento de dívidas financeiras, enquanto são submetidos a uma pedagogia da repressão que se apoderou da bandeira de reformas educacionais reacionárias e opressivas, pressionadas por bilionários de direita e gestores de fundos de capital especulativo. Encarar a educação como uma esfera pública democrática também é crucial como ferramenta teórica e recurso político para combater os modos neoliberais de governança que precarizaram o trabalho docente com contratos temporários e poucos ou nenhum benefício. Esses trabalhadores suportam o peso de um processo de trabalho que é tão explorador e alienante quanto des-empoderador.

EDUCADORES E EDUCADORAS PRECISAM DE UMA NOVA LINGUAGEM NA ERA CONTEMPORÂNEA

Dada a crise de educação, agência e memória que assola a conjuntura histórica atual, os educadores precisam de uma nova linguagem para abordar os contextos em mudança de um mundo em que uma convergência sem precedentes de recursos – financeiros, culturais, políticos, econômicos, científicos, militares e tecnológicos – é cada vez mais usada para exercer formas poderosas e diversas de controle e dominação. Essa linguagem precisa ser autorreflexiva e diretiva sem ser dogmática, e precisa reconhecer que a pedagogia é sempre política porque está ligada à aquisição da agência. Nesse caso, tornar o pedagógico mais político significa estar atento a “aquele exato momento em que as identidades estão sendo produzidas e os grupos estão sendo constituídos ou os objetos estão sendo criados”. (OLSON; WORSHAM, 1998, p. 368) Ao mesmo tempo, isso significa que os educadores precisam estar atentos às práticas em que modos críticos de agência e identidades particulares estão sendo negadas.

Em parte, isso sugere o desenvolvimento de práticas educacionais que não apenas inspiram e energizam as pessoas, mas também são capazes de desafiar o crescente número de práticas e políticas antidemocráticas sob a tirania global do capitalismo especulativo. Tal visão exige que imaginemos uma vida além de uma ordem social, imersa em enorme desigualdade, ataques infinitos ao meio ambiente, a elevação da guerra e militarização aos ideais nacionais mais elevados e mais santificados. Sob tais circunstâncias, a educação se torna mais do que uma obsessão por esquemas de prestação de contas e portadora de uma cultura de auditoria (uma cultura caracterizada por um apelo para ser objetiva e uma ênfase de-senfreada no empirismo). As culturas de auditoria apoiam políticas educacionais

conservadoras, orientadas por valores de mercado e uma imersão irrefletida na racionalidade grosseira de uma sociedade orientada pelo mercado, obcecada por dados; como tal, estão em desacordo com qualquer noção viável de uma educação e pedagogia crítica de inspiração democrática. Além disso, a visão do público e do ensino superior como esferas públicas democráticas exige rejeitar a noção de que eles devam ser reduzidos a locais para treinamento de estudantes para a força de trabalho – uma visão limitada e reduzida, agora sendo imposta à educação pública por empresas de alta tecnologia como Facebook, Netflix e Google que, de acordo com Singer (2017), desejam incentivar o que chamam de missão empresarial da educação, que é o código para privatizar a educação pública.

A educação pode facilmente se tornar uma forma de violência simbólica e intelectual que agride e não educa. Exemplos dessa violência podem ser vistos nas formas de uma cultura de auditoria e de ensino empiricamente orientados que dominam o ensino superior. Esses projetos educacionais equivalem a pedagogias de repressão e servem, principalmente, para entorpecer a mente e produzir o que poderia ser chamado de zonas mortas da imaginação. Essas são pedagogias amplamente disciplinares e pouco respeitam os contextos, a história, o que torna o conhecimento significativo, expandindo o que significa para os estudantes serem agentes críticos. Certamente, a privatização da universidade é conduzida por modos de avaliação que frequentemente prejudicam a autonomia dos professores, tratam o conhecimento como uma mercadoria e os alunos como clientes, impondo estruturas brutais de governança no ensino superior. Sob tais circunstâncias, a educação deixa de cumprir suas obrigações democráticas e se torna uma ferramenta de controle e impotência, amortecendo a imaginação.

O desafio fundamental que os educadores enfrentam na era atual de um autoritarismo emergente em todo o mundo é criar esses espaços públicos para os alunos abordarem como o conhecimento está relacionado ao poder da autodefinição e da agência social. Em parte, isso sugere fornecer aos alunos as habilidades, ideias, valores e autoridade necessários para que eles não apenas sejam bem informados e tenham conhecimento de várias tradições e disciplinas, mas também sejam capazes de investir na realidade de uma democracia substantiva. Nesse contexto, os alunos aprendem a reconhecer formas de poder antidemocráticas. Eles também aprendem a combater injustiças profundamente enraizadas em uma sociedade e mundo baseados em desigualdades econômicas, raciais e de gênero, que são sistêmicas.

A educação, nesse sentido, fala do reconhecimento de que qualquer prática pedagógica pressupõe alguma noção de futuro, prioriza algumas formas de identificação em detrimento de outras e valoriza alguns modos de conhecer sobre outros

(pense em como as escolas de administração são valorizadas enquanto as escolas de educação geralmente são depreciadas). Além disso, essa educação não oferece garantias, mas reconhece, ao contrário, que suas próprias políticas, ideologia e valores se baseiam em modos particulares de autoridade, valores e princípios éticos que devem ser constantemente debatidos quanto às maneiras pelas quais eles propiciam e impedem relações, valores e identidades democráticas.

A noção de uma educação objetiva e neutra é uma farsa. Educação e pedagogia não existem fora da ideologia, de valores e da política. A ética, quando se trata de educação, exige uma abertura para o outro, uma disposição para envolver uma “política de possibilidade” por meio de um envolvimento crítico, contínuo, com textos, imagens, eventos e outros registros de significado, à medida que são transformados em práticas pedagógicas, tanto no interior quanto no exterior, assim como fora da sala de aula. A educação nunca é inocente: está sempre implicada em relações de poder e visões específicas do presente e do futuro. Isso sugere a necessidade de os educadores repensarem a bagagem cultural e ideológica que trazem para cada encontro educacional. Também indica a necessidade de tornar os educadores ética e politicamente responsáveis e autorreflexivos pelas histórias que produzem, pelas reivindicações que fazem sobre a memória pública e pelas imagens do futuro que consideram legítimas. A educação, nesse sentido, não é um antídoto para a política nem um anseio nostálgico por um tempo melhor ou por um futuro alternativo impossível. Em vez disso, é o que Eagleton (2000, p. 22) descreve como uma “tentativa de encontrar uma ponte entre o presente e o futuro naquelas forças dentro do presente que são potencialmente capazes de transformá-lo”.

Um dos desafios mais sérios que os educadores e educadoras enfrentam é a tarefa de desenvolver um discurso de crítica e possibilidade. Isso significa desenvolver discursos e práticas pedagógicas que se conectam com a leitura do mundo, de maneira a melhorar as capacidades dos jovens de serem agentes críticos e cidadãos engajados. As pessoas preocupadas com o destino do ensino superior precisam montar um ataque espirituoso contra a colonização gerencial da universidade, iniciada no final da década de 1970 com o surgimento de uma ideologia orientada pelo mercado, o que pode ser chamado de neoliberalismo, que argumenta que os princípios de mercado devem governar não apenas a economia, mas toda a vida social, incluindo a educação.

O ponto central desse reconhecimento é a necessidade de lutar contra um sistema universitário desenvolvido em torno da redução do poder docente e estudantil, a substituição de uma cultura de cooperação e coleguismo por uma cultura de competição entre tubarões, o surgimento de uma cultura de auditoria que produziu uma noção muito limitada de regulamentação e avaliação, e a visão estreita e

prejudicial de que os estudantes são clientes. “Devem operar mais como empresas privadas do que instituições públicas, com um ônus na geração de renda”, como o pesquisador australiano Richard Hill sinaliza em seu artigo “Contra a Universidade Neoliberal”. (HILL, 2016, p. 2) Além disso, há uma necessidade urgente de garantias de emprego em tempo integral e proteções para os professores, na medida em que se enxergam o conhecimento e a universidade como bens públicos.

O PAPEL VITAL DA EDUCAÇÃO CRÍTICA E DA PEDAGOGIA POLÍTICA EM TEMPOS AUTORITÁRIOS

Por décadas desafiei a noção de que as escolas são simplesmente caixas pretas atoladas em estruturas de dominação. Embora as primeiras críticas da esquerda à escolaridade estivessem corretas ao desafiar a ideia de que as escolas eram agências de meritocracia e igualdade de oportunidades removidas de estruturas maiores de dominação capitalista, faltava, com poucas exceções – como na obra *Learning to Labor*, de Paul Willis (1981) – qualquer senso de resistência e, como tal, carecia da noção de esperança. Resistência e esperança, juntamente a uma compreensão abrangente da teoria, política e educação, desempenharam um papel crucial em meus trabalhos posteriores, particularmente em minhas análises posteriores da guerra contra a juventude, a centralidade da pedagogia nos estudos culturais, o ataque do neoliberalismo ao ensino superior e outros assuntos relacionados.

Em julho de 2017, tive a sorte de participar de uma entrevista que teve por intuito analisar a totalidade do meu trabalho em educação, estudos culturais, pedagogia, estudos da juventude e vários outros tópicos. A entrevista começa com uma análise das condições históricas que produziram um dos meus livros mais importantes, *Teoria e Resistência na Educação*, e que teve uma influência formativa em boa parte do meu trabalho posterior. A entrevista também lida com os desafios da resistência atual, dado o poder dos modos de pedagogia que existem fora das escolas, particularmente sob o regime tóxico do neoliberalismo. Não apenas os locais ou modos de pedagogia se expandiram em uma variedade de aparelhos culturais que se estendem da cultura digital e impressa à cultura de tela, mas os próprios espaços para o pensamento sustentado e crítico diminuíram. (GIROUX, 2017)

Ao mesmo tempo, novos espaços de resistência se abriram à luz do surgimento de novas tecnologias, da crescente radicalização dos jovens e da busca de um novo entendimento da política, que entenda a relação entre a política local e as configurações do poder global. A entrevista explora esses novos lugares de esperança, também explora como as escolas públicas e o ensino superior foram atacados por

uma série de forças ideológicas, culturais e econômicas, ligadas a uma variedade de ideologias e fundamentalismos conservadores e de direita – religiosos, baseados no mercado, orientados para o exército, racistas e sexistas. Devido a todas essas forças, há uma necessidade urgente de reorientar as questões que correlacionam educação, poder e política.

Um dos elementos centrais da discussão é a questão da passagem de fronteira e a política da descartabilidade. Essa política aponta não apenas para novas formas de dominação, mas também sugere se repensar a política além das simples questões de exploração. Em outras palavras, o capitalismo não mais simplesmente explora como seu principal mecanismo de dominação, torna cada vez mais pessoas descartáveis – se estamos falando de muçulmanos, trabalhadores, jovens de cor, comunidades negras pobres como Flint, Michigan ou um número crescente de outros grupos. A descartabilidade é o registro de uma nova política de opressão, central para o surgimento do capital financeiro, e deve ser tratada como parte de um novo modo de política e resistência global. A descartabilidade aponta para contextos econômicos, políticos e culturais distintos, nos quais novas formas de exclusão são enredadas com modos emergentes de autoritarismo que estão reformulando questões de ideologia, conhecimento e poder. A lógica da descartabilidade se tornou a força motriz de um poderoso mecanismo de morte social. (GIROUX; EVANS, 2015)

Também vital para esses tempos opressivos é a abordagem de uma noção estreita de distopia, que agora está ligada a quase toda forma de crítica. Em vez de abrir uma janela para a necessidade de lutas reais, essa noção de distopia entra em colapso no discurso do cinismo. Na entrevista, rejeito essa visão, deixando claro que a crítica é a condição prévia não apenas para mudar a consciência, mas também para tornar visíveis novas formas de dominação e poder que precisam ser enfrentadas para que as pessoas sejam capazes de entender as condições opressivas em que elas se encontram. Em vez de inserir críticas, diálogo e imaginação social dentro da carga tóxica de uma distopia de noção distorcida e reacionária, a entrevista aborda as críticas e as condições existentes de opressão como ponto de partida para formas de luta individuais e coletivas. O envolvimento com a distopia, neste caso, é uma condição prévia para o desenvolvimento de um discurso de crítica e esperança, não de desespero. (GIROUX, 2018)

É crucial que abordemos esta questão de frente: qual é o papel do ensino público em tempos de autoritarismo? Como a pedagogia crítica pode ser posta em prática a fim de estabelecer uma conexão viável e duradoura entre aprendizado e pensamento crítico, agência engajada e responsabilidade social, aprendizado e mudança social? Central é a consideração de que a educação é crucial para a própria

política e que qualquer senso viável de teoria, de luta política e de resistência terá que abordar essa questão.

ESTIMULANDO A CRIATIVIDADE E A IMAGINAÇÃO: SEIS CONSIDERAÇÕES GERAIS PARA A MUDANÇA

Primeiro, é necessário o que se pode chamar de um renascimento da imaginação social e de defesa do bem público, especialmente no que diz respeito ao ensino superior, para recuperar seus impulsos igualitários e democráticos. Esse reavivamento seria parte de um projeto maior para “reinventar a democracia após as evidências de que, em nível nacional, não há democracia – se por ‘democracia’ queremos dizer participação popular eficaz em decisões cruciais que afetam a comunidade”. (ARONOWITZ, 2014, p. 47) O ensino superior não deve ser aproveitado, nem pelas demandas do estado de guerra, nem pelas necessidades instrumentais das corporações. Claramente, em qualquer sociedade democrática, a educação deve ser vista como um direito, não um privilégio. Os educadores precisam produzir uma conversa nacional em que o ensino superior possa ser defendido como um bem público e a sala de aula como um local de investigação e pensamento crítico, um lugar que reivindica a imaginação radical e constrói um senso de coragem cívica. Ao mesmo tempo, o discurso sobre a definição do ensino superior como uma esfera pública democrática forneceria a plataforma para avançar para a questão maior do desenvolvimento de um movimento social em defesa dos bens públicos. Um passo nessa direção seria que jovens, intelectuais, acadêmicos e outros continuassem ofensivos contra o que Nichol (2008, p. 50) descreveu como a campanha liderada pelos conservadores “para acabar com a influência democratizante do ensino superior sobre a nação”.

Segundo, acredito que os educadores precisam considerar a definição da pedagogia, se não a própria educação, como central para a produção de esferas públicas democráticas que promovam uma cidadania informada. Pedagogicamente, isso aponta para modos de ensino e aprendizagem capazes de encenar e sustentar uma cultura de questionamento e possibilitar o avanço do que Case (2014, p. 2) chama de “momentos de graça na sala de aula”. Momentos de graça, nesse contexto, são entendidos como momentos que possibilitam uma sala de aula se tornar um lugar para pensar criticamente, fazer perguntas desafiadoras e assumir riscos, mesmo que isso signifique transgredir normas estabelecidas e procedimentos burocráticos.

Pedagogias de graça na sala de aula devem fornecer condições para que alunos e outras pessoas reflitam criticamente sobre os entendimentos do senso comum do

mundo e comecem a questionar seu próprio senso de agência, seu relacionamento com os outros e com o mundo em geral. Isso pode estar ligado a imperativos pedagógicos mais amplos que perguntam por que temos guerras, desigualdade maciça e um estado de vigilância. Há também a questão de como tudo se transformou em mercadoria, juntamente ao enfraquecimento de uma política de tradução que impede o colapso do público no privado. Isso não é apenas uma consideração metódica, mas também uma prática moral e política, porque pressupõe o desenvolvimento de estudantes comprometidos com a crítica, que podem imaginar um futuro no qual a justiça, a igualdade, a liberdade e a democracia sejam importantes.

Tais práticas pedagógicas são ricas em possibilidades de entender a sala de aula como um espaço que rompe, envolve, desestabiliza e inspira. A educação como espaço público democrático não pode existir sob modos de governança dominados por um modelo de negócios, especialmente aquele que sujeita os professores a um modelo de relações trabalhistas do Walmart, projetado “para reduzir custos de trabalho e aumentar a servidão de trabalho”. (CHOMSKY, 2014, p. 3) Nos EUA, mais de 70% dos professores ocupam cargos temporários em regime parcial de trabalho; muitos sem benefícios e com salários tão baixos que dependem do auxílio de programas sociais para sobreviver. O corpo docente precisa ter mais segurança, cargos efetivos, empregos em período integral, autonomia e o apoio necessário para atuar como profissionais. Embora muitos outros países não imitem esse modelo de servidão do corpo docente, ele faz parte de um legado neoliberal que está cada vez mais ganhando força em todo o mundo.

Terceiro, os educadores precisam desenvolver um programa educacional abrangente, que inclua ensinar os alunos a viver em um mundo marcado por vários modos de alfabetização sobrepostos, que se estendem da cultura impressa à visual e às culturas da tela. O que é crucial reconhecer aqui é que não é suficiente ensinar os alunos a serem capazes de interrogar criticamente a cultura da tela e outras formas de representação auditiva, de vídeo e visual, eles também devem aprender a ser produtores culturais. Isso sugere o desenvolvimento de esferas públicas alternativas, como periódicos *on-line*, programas de televisão, jornais, zines e qualquer outra plataforma na qual diferentes modos de representação possam ser desenvolvidos. Essas tarefas podem ser realizadas mobilizando as plataformas e os recursos tecnológicos com os quais muitos estudantes já estão familiarizados. Ensinar produção cultural também significa trabalhar com um pé nos aparatos culturais existentes, a fim de promover ideias e pontos de vista pouco ortodoxos que desafiarão os espaços afetivos e ideológicos produzidos pela elite financeira, que controla as instituições dominantes de pedagogia pública na América do Norte. O que muitas vezes se perde por muitos educadores e progressistas é que a cultura

popular é uma forma poderosa de educação para muitos jovens e, no entanto, raramente é abordada como uma fonte séria de conhecimento. Como Aronowitz (2004, p. 17) destaca, “teóricos e pesquisadores precisam vincular seus conhecimentos da cultura popular e da cultura no sentido antropológico - isto é, na vida cotidiana, com a política da educação”.

Quarto, acadêmicos, estudantes, ativistas da comunidade, jovens e pais devem se engajar em uma luta contínua pelo direito dos estudantes de receber uma educação crítica, formidável e gratuita, não dominada pelos valores corporativos, para que os jovens tenham voz na formação de sua educação, o que significa expandir e aprofundar a prática da liberdade e da democracia. A educação em faculdades e universidades, se levada a sério como um bem público, deve ser virtualmente gratuita, pelo menos para os pobres, e totalmente acessível para todos os demais. Esta não é uma demanda radical; países como Alemanha, França, Noruega, Finlândia e Brasil já oferecem esse serviço público e gratuito para os jovens.

A acessibilidade ao ensino superior é especialmente crucial quando os jovens são deixados de fora do discurso da democracia. Muitas vezes, carecem de empregos, educação decente, esperança e qualquer aparência de futuro melhor do que a herdada por seus pais. Enfrentando o que Sennett (2006, p. 28) chama de “espectro da inutilidade”, lembremos como o capital financeiro abandonou qualquer visão viável do futuro, incluindo uma que apoiaria as gerações futuras. Esse é um modo de política e capital que “come seus próprios filhos” e lança seu destino aos caprichos do mercado. A ecologia do capital financeiro fomenta investimentos de curto prazo porque fornecem retornos rápidos. Nessa perspectiva, jovens que precisam de investimentos a longo prazo são considerados onerosos.

Quinto, os educadores precisam capacitar os alunos a desenvolver uma visão abrangente da sociedade que se estenda além de questões únicas. É somente através da compreensão das relações e conexões de poder mais amplas que jovens e outros podem superar práticas desinformadas, lutas isoladas e modos de uma política específica que sabota a luta coletiva. Em resumo, ir além de uma orientação de questão única significa desenvolver modos de análise que conectam os pontos histórica e relacionalmente. Também significa desenvolver uma visão mais abrangente da política e da mudança. A chave aqui é a noção de tradução – isto é, a necessidade de traduzir problemas privados em questões públicas mais amplas.

Sexto, outro sério desafio enfrentado pelos educadores que acreditam que faculdades e universidades devem funcionar como esferas públicas democráticas é a tarefa de desenvolver um discurso de crítica e possibilidade, ou o que chamei de discurso de esperança crítica. Ao assumir esse projeto, educadores e outros devem tentar criar condições que deem aos alunos a oportunidade de se tornarem

cidadãos críticos e engajados, que têm o conhecimento e a coragem de lutar para tornar a desolação e o cinismo pouco convincentes e a esperança prática. A crítica é crucial para romper com as premissas do senso comum, que legitimam uma ampla gama de injustiças, mas criticar não é suficiente. A falta de um discurso simultâneo de esperança pode levar a um desespero imobilizador ou, pior ainda, a um cinismo pernicioso. Razão, justiça e mudança não podem florescer sem esperança. A esperança fala em imaginar uma vida além do capitalismo e combina um senso realista de limites com uma visão elevada de exigir o impossível. A esperança crítica explora nossas experiências mais profundas e anseia por uma vida digna com os outros, uma vida em que se torna possível imaginar um futuro que não imita o presente. Não estou me referindo a uma noção romântica e vazia de esperança, mas a uma noção de esperança informada que enfrenta obstáculos e realidades concretas da dominação, que dá prosseguimento à tarefa contínua de “manter o presente aberto e, portanto, inacabado”. (BENJAMIN, 1997, p. 10)

O discurso da possibilidade busca soluções viáveis e é crucial para defender as esferas públicas em que os valores de cidadania e o engajamento social permitem uma compreensão mais imaginativa de um futuro que leve a sério as demandas de justiça, equidade e coragem cívica. A democracia deve incentivar, e até exigir, uma maneira de pensar criticamente sobre educação – uma que conecte equidade à excelência, aprendizado à ética e agência aos imperativos da responsabilidade social e do bem público. Meu amigo, o falecido Howard Zinn, insistiu, com razão, que a esperança é a disposição de “sustentar, mesmo em tempos de pessimismo, a possibilidade de surpresa”. (ZINN, 1997, p. 21) Como acréscimo a esse apelo eloquente, eu diria que a história está aberta. É hora de pensar de outra forma, a fim de agir de outra maneira, especialmente se, como educadores, queremos imaginar e lutar por futuros alternativos e construir novos horizontes de possibilidade.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. Personal responsibility under totalitarian dictatorship. In: ARENDT, Hannah. *Responsibility and judgment*. New York: Random House, 1964.

ARONOWITZ, S. Against schooling: education and social class. *Social Text*, Durham, v. 22, n. 2, p. 13-35, 2004.

ARONOWITZ, S. What kind of left does America need? *Tikkun*, Durham, v. 29, n. 2, p. 46-49, 2014.

- BENJAMIN, A. *Present hope: philosophy, architecture, Judaism*. East Sussex: Psychology Press, 1997.
- BRECHT, B. Writing the truth: five difficulties. In: BRECHT, Bertold. *Galileo*. New York: Grove, 1966. p. 133-150.
- CASE, K. The other public humanities. *The chronicle of higher education*, Washington, DC, 13 jan. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3G4LlWt>. Acesso em: 17 dez. 2019.
- CHOMSKY, N. The death of American universities. *Jacobin*, New York, 13 jan. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3pg8LZZ>. Acesso em: 17 dez. 2019.
- DORFMAN, A. Trump's war on knowledge. *The New York Review*, New York, 12 out. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3DXQQeI>.
- EAGLETON, T. *The idea of culture*. Malden: Blackwell Publishing, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder, 1972.
- GIROUX, H. The vital role of education in authoritarian times. *Truthout*, Sacramento, 26 jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3kgooxa>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- GIROUX, H. *American nightmare: facing the challenge of fascism*. San Francisco: City Lights Books, 2018.
- GIROUX, H.; EVANS, B. *Disposable futures: the seduction of violence in the age of spectacle*. San Francisco: City Lights Books, 2015.
- HILL, S. B. *Against the Neoliberal University*. Mullumbimby-Australia: Ngara Institute, Publicado na Internet em 06 de abril de 2016. Acesso em 17/06/2020, disponível via: <https://www.ngarainstitute.org.au/articles/2016/4/6/against-the-neoliberal-university>
- HORKHEIMER, M. Die Juden und Europa. *Zeitschrift für Sozialforschung*, v. 8. Paris: Librairie Félix Alcan, 1939. Disponível em: <https://ia902600.us.archive.org/3/items/ZeitschriftFrSozialforschung8.Jg/ZeitschriftFrSozialforschung81939-40.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- LEVITAS, R. Introduction: the elusive idea of utopia. *History of the Human Sciences*, Thousand Oaks, v. 16, n. 1, p. 1-10, 2003.
- MOHANTY, C. On race and voice: challenges for liberal education in the 1990s. *Cultural Critique*, Minneapolis, n. 14, p. 179-208, 1989.

NICHOL, G. Abandoning Their Mission. *Chronicle of Higher Education*, Washington, DC, v. 55, n. 10, p. A50, 2008.

OLSON, G.; WORSHAM, L. Staging the politics of difference: Homi Bhabha's critical literacy. *JAC: A Journal of Composition Theory*, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 361-391, 1998.

SENNETT, R. *The culture of the new capitalism*. Connecticut: Yale University Press, 2006.

SINGER, N. The Silicon Valley billionaires remaking America's schools. *The New York Times*, New York, 6 jun. 2017. Disponível: <https://nyti.ms/3BWZDgA>. Acesso em: 21 jun. 2020.

WILLIS, P. *Learning to labor: how working-class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press, 1981.

ZINN, H. *The Zinn reader: writings on disobedience and democracy*. New York: Seven Stories Press, 1997.

Ataques do neoliberalismo às políticas públicas e direitos sociais: desafios para a resistência e a agência na práxis de trabalhadores da saúde e da educação

Yansy Aurora Delgado Orrillo

Elaine Lourenço Cordeiro

Gustavo de Oliveira Figueiredo

O complexo panorama em que se encontra a maioria dos países da América Latina nas duas primeiras décadas do século XXI nos revela uma situação de grave crise política, econômica e social. Sem que tenham conseguido solucionar, durante a Era Moderna, seus históricos problemas de desigualdade social e ameaças à democracia, muitos países da região entraram na contemporaneidade precisando se defender dos ataques neoliberais a seus esforços por construir nas últimas décadas do século XX as condições necessárias à implantação de um Estado de bem-estar social.

Como consequência, atualmente atravessam um período de forte instabilidade com movimentos de massas, golpes de Estado e protestos contra a exploração capitalista da maior parte da população pelas elites. As sociedades latino-americanas são marcadas por terror, violência, pobreza, desigualdade social e perda da dignidade humana. As políticas neoliberais, com seu discurso oriundo das técnicas de gestão privada, se infiltraram no setor público com grandes tentáculos, violando os direitos sociais e desmontando os serviços básicos que atendem às necessidades reais da maior parte da população. Sabemos que os principais setores ameaçados são a educação, saúde e a assistência social – direitos sociais que estão sendo aniquilados.

Se, antes da virada do milênio, o neoliberalismo se comportava mais como uma ideologia que disputava a narrativa econômica e os métodos de gestão do governo,

atualmente, as forças neoliberais abandonaram o campo democrático e passaram a agir com agressividade e violência, realizando um verdadeiro massacre nos ideais humanistas, republicanos, socialistas e democráticos, atuando também no âmbito da organização social e da produção cultural, utilizando-se de uma linguagem violenta para imprimir terror e medo nas nossas subjetividades, constituindo-se no que Giroux (2015, 2018, 2019) vem denominando de “autoritarismo neoliberal” e “fascismo neoliberal”.

De acordo com o autor, vivemos numa era neoliberal que destrói as mais importantes instituições democráticas, valores e relações que nos conectam. Isso é evidente na concentração exagerada de poder e riqueza entre os mais ricos, que representam cerca de 1% da população. O autoritarismo político recebe apoio na corrupção das empresas e leva os ditadores a acreditarem que estão acima da lei e que podem descumprir a Constituição. Viola-se a prerrogativa republicana de separação entre os poderes, implementam práticas institucionais autoritárias, fazem manipulações políticas e promovem guerras. Censuram a cultura, se deliciam com a fusão de violência e poder para impor a crueldade a populações inteiras. São pobres, mulheres, imigrantes, crianças, negros, indígenas, LGBTQ+ etc. A política da despolitização, com sua reconfiguração da esfera social, individualiza, apaga a memória histórica, intimida o pensamento crítico e agride a identidade intercultural e social coletiva. A possibilidade de mudança exige agentes preparados para uma reestruturação radical da sociedade. (GIROUX, 2019)

Enquanto isso, no Brasil, a partir do golpe de Estado em 2016, que depôs a presidenta da República eleita, nunca mais houve paz, uma vez que tal fato impediu a continuidade das forças de esquerda, representadas pela aliança formada em torno do Partido dos Trabalhadores.

O país ficou dividido entre as forças da elite, que apoiaram o golpe, e as forças progressistas, alinhadas às massas populares. O ataque ao projeto social implementado nos governos de esquerda desde 2002, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, foi interrompido à força. A sociedade não concordou, e os gritos de “*fora Temer*”, “*golpistas*” e “*ditadores*” tomaram o país em multitudinários protestos em que a população deixava claro que não iria concordar com o golpe de Estado.

Com isso, cresce o fenômeno das evidências falsas – agora chamado *fake news* – vazamentos de casos do judiciário para a mídia conservadora que precedem e sucedem ao golpe, mas nada é tão prejudicial à coesão social quanto a institucionalização da violência. Ao institucionalizar a violência, resultando em ampla insegurança, o golpe reforça o antigo clima da cultura do silêncio. No Rio de Janeiro, a fracassada experiência de intervenção militar não consegue recuperar o controle territorial do Estado, perdido para as máfias (drogas, armas, religiões, políticos,

juizes, promotores, empresas, milícias, polícia, bandidos etc.). A situação é muito grave no Brasil.

Estatísticas comprovam que se vive um clima de guerra civil, inclusive com mais mortes que em muitos conflitos de guerra formalmente declarada ao redor de todo o mundo. Assim, os conflitos armados, mortes por causas externas relacionadas à violência (assassinatos, agressões, balas “perdidas” etc.) atingiram índices alarmantes. A violência do Estado não para de assassinar pessoas negras e/ou pobres nas favelas do Brasil. Houve, somente no ano de 2016, mais de 155 mil mortes no país por causas externas. Eliminando desta conta as mortes por acidentes de trânsito e suicídio, alcançamos o número grotesco e surreal de *110 mil mortes no país por eventos relacionados à violência*. (BRASIL, 2016)

Como afirma Arendt (1994), a administração centralizada nas mãos das elites subjuga os poderes dos entes federativos e o Poder Executivo mina os poderes do Congresso, legítimos representantes do povo. O resultado desta monopolização do poder é o ressecamento e esgotamento de todas as fontes autênticas de poder no país, fazendo com que nossa linguagem não faça mais distinção entre palavras-chave tais como *poder, vigor, força, autoridade* e, por fim, *violência*. A autora faz um alerta para a necessária distinção entre poder e violência: “Somente quando os assuntos públicos deixam de ser reduzidos à questão do domínio é que as informações originais nos assuntos humanos reaparecem, em sua autêntica diversidade”. (ARENDR, 1994, p. 36)

Ainda segundo Arendt (1994), o poder político corresponderia à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto, pois o poder nunca é propriedade de um só indivíduo; pertence a um grupo e é resultante da ação em comum, fundada na livre troca de opiniões divergentes que depende de um acordo sempre frágil e temporário de muitas vontades e intenções. O poder é uma capacidade humana de viver em sociedade sob a modalidade da ação, do discurso e da persuasão, e não da violência e do comando autoritário. Portanto, a violência é diretamente oposta ao poder, pois é um mero instrumento destinado ao alcance de um objetivo que não depende do debate e de justificativas. Em síntese, onde o poder não é legítimo e se enfraquece, cresce a violência necessária ao domínio, não mais pelo campo das ideias, mas da força bruta capaz de ameaçar, calar, machucar e exterminar, como no fascismo. (ARENDR, 1967)

É deste modo que o governo ilegítimo, colocado à força na presidência da República em 2016, promove rapidamente a destruição da coesão social e a forte escalada de violência, com dura repressão aos protestos, imposição de censura à educação e à cultura, extermínio da população negra e/ou pobre das periferias urbanas. O golpe não estaria completo sem que pudesse continuar no poder se

travestindo de uma máscara democrática. O documentário brasileiro nominado ao Oscar em 2020, *Democracia em Vertigem*, da diretora Petra Costa, aporta relevante contribuição a estes argumentos ao coletar imagens das manifestações e trazer a público entrevistas esclarecedoras com diversas personalidades políticas envolvidas no golpe de Estado.

Por outro lado, já nas eleições presidenciais de 2018, as empresas privadas articuladas em torno da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo apoiam a farsa montada pelo sistema judiciário e pelas grandes corporações da mídia hegemônica, articulados ao redor da operação lava-jato, e impedem a candidatura do representante das forças populares, que tinha mais de 70% das intenções de voto e que venceria qualquer outro candidato, de acordo com as principais instituições de pesquisa de opinião. Tudo apoiado pelas elites financeiras, pelas organizações da mídia conservadora, como a Bandeirantes, a Record, o SBT, e, principalmente, pelas organizações Globo, mas também por muitos partidos políticos de direita, como o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o Progressistas (PP), o Partido Social Liberal (PSL) e o Democratas (DEM), além de grandes corporações multinacionais e pelo capital financeiro internacional, todos interessados em implementar a pauta neoliberal, apesar do desejo contrário da população. (GIROUX; FIGUEIREDO, 2020)

Assim, os partidos de direita e ultradireita, que formaram uma aliança fascista contra o Brasil, chegaram ao poder em 2018, articulados em torno do governo Bolsonaro. Desde então, o país vive um momento histórico de enormes retrocessos na cultura, na educação, na saúde e nas políticas sociais. Esse cenário de perda de direitos que ameaça as condições de vida da população, especificamente daqueles historicamente excluídos, desnuda o que Giroux (2018) conceitua de “democracia no exílio”, uma realidade contemporânea no Brasil e em diversos outros países do mundo. Os governos legitimam assim formas de violência que tornam os sujeitos descartáveis. Esta é uma onda global na qual os estados reprimem o povo através de mecanismos, às vezes de violência simbólica, mas hoje, mais do que nunca, essa violência é explícita, cínica e está marcada nos corpos dos oprimidos. É preciso estar alerta à normalização dessas políticas autoritárias e, como afirma o autor, devemos compreender que mesmo com a democracia no exílio, também surgem possibilidades para agir contra o poder hegemônico constituído, criando redes de resistência e movimentos de agência coletiva contra o fascismo e contra as formas cruéis de dominação, colonização e opressão.

A metáfora do exílio é extremamente importante porque precisamos tornar visível como uma democracia é violada dentro de uma política fascista. O conceito de “exílio” é simbólico e real, pois deixa claro que hoje, nos países capitalistas,

a maioria das pessoas está excluída da liberdade e do acesso aos direitos sociais. As pessoas que sofrem têm muitas restrições e poucas opções; as pessoas que não sofrem têm poucas restrições e muitas opções. Esse é o poder do capital! Esse é o poder da riqueza, é o que a riqueza faz. Quando se trata de uma privação, a agência é enormemente restringida e se dedica, em grande parte, a simplesmente sobreviver, sobreviver para não morrer de fome, morrer ou simplesmente permanecer vivo, colocando em prática uma política de descartabilidade das vidas humanas. (GIROUX, 2018)

Como afirmam Giroux e Figueiredo (2020), fica, portanto, comprovado que capitalismo não é sinônimo de democracia. Observa-se em toda América Latina que os direitos trabalhistas e sociais são negados e estão ameaçados pelos modos de gestão neoliberal, que privatizam os bens públicos e implementam medidas que protegem o lucro das empresas e massacram os cidadãos. Fatos surpreendentes e definitivos aconteceram em Honduras, Paraguai, Brasil, Peru, Bolívia onde, financiados pelo capital internacional, golpes políticos derrubaram presidentes democraticamente eleitos. Também frequentes são as ameaças sofridas pelo peronismo na Argentina, chavismo na Venezuela, petismo no Brasil. No Equador, a população se revoltou contra os pacotes econômicos do presidente Moreno e, no Chile, a população foi às ruas em protestos desde setembro de 2019. Assim, o que surge na ausência das instituições democráticas são narrativas políticas fascistas e ideologias econômicas neoliberais. Essa nova formação política e monstruosidade punitiva são definidas pela cultura da vaidade e do consumo, pela crueldade, mercantilização, fanatismo religioso, controle tecnológico e privatização de empresas, bens e serviços públicos. (GIROUX; FIGUEIREDO, 2020)

Como reflexo deste crescente autoritarismo, a sociedade se sente coagida, e o medo se transforma em política de dominação. Além disso, a linguagem de ódio e as declarações bizarras funcionam como um verdadeiro espetáculo que age como uma técnica militar de guerra denominada “diversionismo”. Enquanto o povo é enganado e ludibriado por mentiras, *fake news* e declarações absurdas, o fascismo neoliberal vai se capilarizando na sociedade e naturalizando a violência, o terror e a política de ajuste fiscal que, por meio de reformas constitucionais, medidas provisórias, decretos e leis, vão reduzindo o direito à educação pública, à saúde, à moradia, à habitação, aos direitos trabalhistas, à cultura livre de censura etc. (FIGUEIREDO, 2020)

Nas áreas de saúde e educação a política de descartabilidade também está aumentando. Desde o golpe de 2016, foram implantadas arbitrariamente diversas reformas, como a Lei nº 13.467 de 2017, que aprova a reforma trabalhista; a Emenda Constitucional nº 95, que determina congelamento dos investimentos públicos por

20 anos, e a Portaria nº 3.292 de 2017, que alterou o modo de repasse dos recursos federais para o financiamento do Sistema único de Saúde (SUS). Já na educação, é implementada com pouquíssimo debate uma nova base curricular comum, também é uma reforma do ensino médio que enfraquece os eixos de formação humana e de pensamento crítico para exercício da cidadania em detrimento do desenvolvimento de competências para atender às necessidades de mão de obra para o mercado de trabalho. Este posicionamento também fica evidente nos frequentes ataques às políticas de cotas para ingresso nas universidades públicas e aos cortes de financiamento de bolsas para estudantes, tanto as do tipo assistencial quanto as bolsas de iniciação à pesquisa e extensão. Como a resistência individual, que está cercada por mecanismos de controle, perda da autonomia e desumanização pode potencializar o desenvolvimento de uma agência coletiva e social mais ampla?

É importante discutir algumas tensões provocadas pelas políticas neoliberais nas áreas da saúde e da educação. Além dos impactos que provocam na desumanização da população, está também em curso uma ingerência perversa no cotidiano do trabalho, modificando radicalmente as práticas sociais e a subjetividade dos trabalhadores, imprimindo-se uma nova forma de atuação profissional nessas áreas. Estas e outras ações comprovam a implantação de uma lógica neoliberal que promove a austeridade fiscal em detrimento das políticas públicas e autoriza o incremento dos interesses privados na espoliação da esfera pública, o que já está repercutindo na redução do financiamento para a saúde e educação pública, não só no âmbito federal, mas também nos estados e municípios.

Além disso, todas as profissões relacionadas ao bem-estar social e ao bom funcionamento do setor público estão sendo desvalorizadas, atacadas e colocadas em condição de vulnerabilidade. Pode até parecer que o pensamento perverso venceu, mas concordamos com Giroux e Figueiredo (2020) quando afirmam que esta foi só uma vitória temporária, fundamentada em mentiras espalhadas por tecnologias digitais e robôs. Nesse sentido, a luta continua num equilíbrio vivo entre a agência e a resistência; entre as iniciativas individuais e os movimentos sociais mais amplos. Precisamos restaurar o equilíbrio emocional, enfrentar o medo do medo e nos sentirmos livres novamente para, com coragem, lutar pela democracia e pela igualdade social. Não podemos perder a esperança de uma democracia radical que valorize os direitos sociais, fortaleça as forças de resistência e promova as condições para a constituição de formas renovadas de movimentos sociais, manifestações populares e agência coletiva.

Provavelmente temos um importante papel a desempenhar para construir práticas e discursos que sirvam de suporte aos movimentos sociais e às redes de resistência frente ao franco avanço de estratégias do fascismo neoliberal que constrange

as lutas democráticas. Como fazer para produzir e fazer circular amplamente o discurso democrático por meio das novas linguagens e mídias? Como estimular discursos e práticas transgressores ao sistema para fazer frente à produção cultural hegemônica que forma sujeitos individualistas e submissos ao sistema?

RESISTÊNCIA E AGÊNCIA NA PRÁXIS DE TRABALHADORES DA SAÚDE PÚBLICA

As políticas neoliberais inseridas nas áreas de educação e saúde têm modificado a forma de organização do setor público através de modelos de performance, produtividade etc. Além disso, os serviços públicos passam a ser produtos de mercado sob a lógica da mercantilização e a iniciativa privada toma posse na nova gestão pública. Todavia, esse fenômeno não só ocorre no Brasil, também em outros países do mundo. É preciso compreender as características locais frente às novas formas de dominação. A realidade concreta está longe de albergar os binarismos entre acomodação e resistência como formas de agir frente às políticas autoritárias recentes. O que observamos é uma grande complexidade de formas de agir e uma diversidade de fatores que influenciam nisso.

No cenário brasileiro, o modelo gerencialista está se encarnando no serviço público de forma acelerada. Esse modelo modifica tanto a estrutura organizacional (burocratização, privatização, performance) como a cultura dos trabalhadores. (BALL, 2006) No âmbito da saúde pública, normativas recentes, como a alteração da Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), em 2017, a Portaria nº 2.979, de 2019, servem de ponto de apoio à redução e reorganização do financiamento público e ao desmonte de programas como a Estratégia de Saúde da Família (ESF), que são postos em cheque. Além dos ataques ao SUS, a desestruturação da saúde pública inicia pelos níveis de atenção mais fragilizados.

Gostaríamos de ilustrar esta situação analisando o cenário do município do Rio de Janeiro, onde a Proposta de Lei Orçamentária Anual (PLOA) para 2019 revela cortes que atingem diretamente o nível da atenção primária, com o fechamento de unidades de saúde, a redução do número de equipes de saúde da família e a demissão em massa de profissionais de saúde, principalmente os agentes comunitários de saúde (ACS) e agentes de combate a endemias. Eles são a “base da cadeia” de trabalhadores na atenção primária à saúde, os que vivenciam diretamente os efeitos da implementação de normativas recentes, cuja condição de vulnerabilidade não é natural, ou seja, respondem a mecanismos de opressão e descartabilidade do governo.

Em estudo de caso recente sobre os impactos do neoliberalismo no processo de trabalho e na subjetividade dos profissionais de saúde, a primeira autora deste capítulo, Orrillo (2019), se aproximou da realidade de vida e do contexto de trabalho dos ACS e acompanhou ao longo do período de 2017 e 2018 o processo de desestruturação da saúde pública no Rio de Janeiro e ações tomadas por esses profissionais. Esse período esteve marcado por greves, protestos, mobilizações no nível local e nacional. Os resultados mostraram um contexto de precarização do trabalho e alguns paradoxos na crise emergente na área da saúde. Ao analisar os processos de reação contra as reformas neoliberais, o estudo constatou a ambiguidade experimentada pelos agentes, às vezes se acomodando à implantação do modelo gerencialista e outras vezes recriando o processo de trabalho para poder articular espaços e práticas de resistência, tanto no plano individual quanto no coletivo.

Nesse sentido, resulta complexo identificar uma “pureza” nos comportamentos de acomodação e/ou resistência. Pode-se dizer que alguns comportamentos refletem formas de reprodução do modelo hegemônico: realização de atividades administrativas e burocráticas de forma muito automatizada e pouco reflexiva, uma forçada adaptação a maiores responsabilidades com a crescente intensificação do trabalho e uma certa normalização quanto à precarização das condições de trabalho. Por outro lado, apesar de encontrarem-se cercados pelas exigências do modelo gerencialista, existem formas de transgressão: relativa autonomia na organização individual do trabalho, formas de organização coletiva não prescritas, aumento do potencial criativo nas estratégias de mobilização social. (ORRILLO, 2019)

Um exemplo mais específico nesse cotidiano e trabalho dos ACS foi a greve realizada (e acompanhada pela pesquisadora) em 2017, a partir do atraso de salários dos profissionais de saúde de atenção básica, especialmente dos ACS. Sobre a greve, cabe refletir que, ainda que seja um mecanismo necessário de reivindicação de direitos e, na melhor das hipóteses, uma ação política coletiva de resistência, também funcionou como mecanismo de desestabilização dos trabalhadores, cujo contexto de trabalho (processo de trabalho, condições de trabalho e relações intersubjetivas) se tornou mais precário. Contudo, isso merece mais uma reflexão, já que a figura da greve assumida pelos trabalhadores é um “dispositivo” institucional que prevê determinados “modos de fazer” essa greve, ou seja, não é uma forma de protesto construída pelos ACS naquele momento, ainda que nos microespaços e relações esses “dispositivos” também tenham sido reinterpretados, mas parcialmente. De modo geral, é necessário compreender mais aprofundadamente os sentidos e significados da luta coletiva, já que aparecem conflitos: há um grande desejo de mudança da realidade, mas com limitações provocadas pela precarização

das condições de trabalho oriundas do modelo gerencial encarnado na vida dos trabalhadores. (ORRILLO, 2019)

Desde o movimento de Reforma Sanitária nos anos 1970, foram mais de 40 anos de luta pela saúde universal e de implementação de políticas defensoras da atenção primária, da saúde da família e da inserção de ACS nos serviços de saúde, consideradas modelo para muitos países da região, porém, as ameaças contra sua existência são reais e se intensificam ainda mais. Assim, identificamos que os trabalhadores de saúde, em especial os ACS, atravessam um período de crise, de vulneração dos seus direitos. Elementos que parecem assegurar os direitos dos trabalhadores funcionam como facas de dois fios (como foi a própria greve); a terceirização dos serviços de saúde limita as ações de protagonismo político já que há uma perda de autonomia, intensifica o trabalho cotidiano através das exigências de aumento de produtividade e os pagamentos por desempenho, além de muitas outras ameaças e violações vindas do modelo neoliberal. Frente a esse contexto, como reagir e como lutar? Os ACS nos mostram que o caminho é minado, mas existe um grande potencial de agência, sobretudo naqueles profissionais que estão perto dos que mais sofrem e cuja consciência social permite de alguma forma possibilidades de agência que transitam nos micros e macro espaços sociais.

RESISTÊNCIA E AGÊNCIA NA PRÁXIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A educação como direito social inalienável está assim assegurada na Constituição de 1988 (Constituição Cidadã), entretanto, diferentes entendimentos coexistem quando o tema é educação de qualidade. Concebendo as pessoas como seres inconclusos, tendo a humanização como vocação para ser mais, tal qual Freire (1987) nos apresenta, os caminhos que levam às distorções dessa vocação tendem a se afastar do que entendemos por educação de qualidade. A educação é de qualidade quando está referenciada no social, busca a transformação das relações de opressão na sociedade através da participação de todos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que respeita e valoriza as diferenças.

Trazer à discussão as distorções da humanização é nos remetermos aos modos de opressão que vivenciamos cotidianamente na nossa realidade. Muitas dessas opressões mantêm relações estreitas com acentuadas desigualdades sociais. São inúmeros os avanços científicos que podem curar ou facilitar a vida humana em diversos aspectos, mas o acesso aos mesmos é para poucos. A produção de alimentos é farta, mas a miséria e a fome batem à porta de muitos.

Na educação formal, a realidade não é diferente. Para a grande maioria da população, sua parcela mais necessitada, as escolas públicas apresentam comumente estruturas deficitárias, recursos materiais e humanos escassos, turmas numerosas ao mesmo tempo em que, geralmente, os professores são submetidos a controle de resultados sem ter oportunidade de boa formação continuada, boas condições de trabalho, remuneração justa. Essas e outras incoerências são abordadas por muitos pesquisadores, que observam a raiz do problema, em grande parte, na ideologia capitalista de mercado.

No Brasil, a educação, a partir da década de 1990, passou a ser alvo de forte interferência de organismos internacionais ligados à economia. Baseados na Teoria do Capital Humano, tais organismos valorizavam a educação como investimento que as pessoas faziam em si mesmas, na intenção de, no futuro, melhorarem sua renda e suas condições de vida. Na concepção do Banco Mundial, o retorno econômico era o principal indicador de qualidade de educação. Essas mudanças ocorreram no contexto do neoliberalismo, que se manifesta até hoje, ainda que em governos mais progressistas tenha havido maior cuidado com as questões sociais. (CORDEIRO, 2018)

O neoliberalismo se caracteriza por “[...] pregar que o Estado intervenha ao mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas no mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado”. (SILVA, 1999, p. 26) De acordo com Demo (2009), é intrínseco ao capitalismo aguçar as desigualdades, entretanto, o grande problema é o mercado se impor como fim da sociedade. Em períodos de governos de ultradireita, como agora no Brasil, é esperada a intensificação de políticas que se alinhem ainda mais aos interesses do mercado e se afastem daquelas que visam às garantias dos direitos sociais universais, como educação, saúde e segurança.

Acirrando essa situação, foi identificado por Giroux (2018) que o fascismo não está confinado ao passado, está em ascensão, inclusive na América Latina. De acordo com o autor, na sua forma atual, a política neofascista apresenta uma retórica populista que abrange formas extremas de nacionalismo, o culto ao líder, o racismo sistêmico, uma cultura do medo, um ódio à dissensão e um absoluto desdém pela verdade. Esse uso da linguagem como ferramenta, para humilhar a oposição e grupos considerados descartáveis, infla seus seguidores à violência, normaliza o ódio e atinge frontalmente princípios básicos da democracia.

No governo Bolsonaro, já houve inúmeras polêmicas que envolveram seus discursos com alegação de serem homofóbicos, misóginos, machistas, racistas entre outros. Especificamente no campo da educação, o governo comunga da ideologia de *Escola sem Partido*, que, carregada de partidarismo e ideologia, demoniza Paulo

Freire e defende uma educação neutra, como se isso fosse possível. Intenta a retirada do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de se democratizar a escola. Nessa forma de conceber a função da escola, o trabalho do professor se realiza de modo reduzido por uma concepção de educação limitada, afastando-se do espectro da educação como ato político, de ouvir todas as vozes, de respeitar as diferenças, de ver o ser humano como um todo.

Analisando o contexto atual, Giroux (2019) indica que a normalização do neoliberalismo, à qual estamos submetidos, nos alimenta com a ideia de que não há alternativa, assim, torna-se difícil imaginar uma sociedade que não seja regida pela lógica e valores do mercado. Nessa concepção, o capitalismo e o mercado são sinônimos e os seres humanos só podem ser concebidos como capital humano.

Transformar essa realidade é uma tarefa humanista e histórica, pois a realidade não nos é dada, mas construída por nós, seres históricos que somos, na dialética entre a objetividade e a subjetividade. Para isso, no entanto, é preciso compreender, ter consciência dos processos da construção dessa realidade, buscando as incoerências nela contidas. De acordo com Gadotti (1983), a dialética, sendo uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo, é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Partindo do princípio da contradição para a lógica dialética, os objetos e os fenômenos estão em movimento e todo movimento é causado por elementos contraditórios que coexistem numa totalidade estruturada. O processo de tomada de consciência da realidade passa pela ação e reflexão dos homens sobre o mundo e é fundamental para sua transformação.

Compreende-se, então, que a educação escolar não deve prescindir da participação e das experiências de vida de cada um – professores, estudantes, comunidade escolar – ao longo do processo de aproximações sucessivas de olhares sobre a realidade, que ocorre através de questionamentos, observação crítica das verdades tão transitórias, em busca de transformação da realidade a fim de que todos tenham oportunidades de colaborar, ser, viver. Se assim não for, será, quiçá, um processo de ensino, de “educação bancária”, de arremedo da educação. Colaborando com esse diálogo, Giroux (2019) ressalta a importância da educação e da cultura para haver democracia. Segundo o autor, “a educação ou pedagogia pública não oferecem garantias políticas na criação de indivíduos e movimentos que possam lutar contra os atuais ataques à democracia, mas não haverá resistência sem tornar a educação central em qualquer luta política”. (GIROUX, 2019, p. 93)

Elaborando uma relação sobre qualidade e educação, Demo (2000) sugere que a qualidade é resultado da criação humana para a qual cabe o desafio de construir e participar. Desse modo, para Demo (2000, p. 16), “não há como chegar à qualidade

sem educação, bem como não será educação aquela que não se destinar a formar o sujeito histórico crítico e criativo”. Esse diálogo nos aproxima da pedagogia política de Giroux (2015) na qual a tríade conhecimento, pensamento crítico e responsabilidade social é fundamental para que alunos se tornem agentes de transformação social.

Em pesquisa sobre a qualidade da educação básica na educação pública, Cordeiro (2018) revelou que a integralidade da formação humana é valorizada pelos professores quando afirmam que uma educação de qualidade visa à formação integral e inserção social de todos os estudantes. A inclusão social também está relacionada à representação social dos professores, comprovando a valorização que os sujeitos de pesquisa dispensam a uma formação do educando na direção de uma educação que pensa o aluno, sujeito-estudante, como uma pessoa cheia de potencial a ser descoberto, trabalhado, com possibilidade de “ser mais”. (FREIRE, 2013) A escola é um espaço social que tem a importante função de promover a formação integral dos sujeitos.

A educação básica de qualidade, de acordo com os resultados de Cordeiro (2018), deve: 1. incluir uma filosofia compreensiva que vise à formação integral e inclusão social de todos os alunos; 2. dispor de professores éticos, bem formados, com salário digno e estimulante, além de condições de pesquisa e educação permanente; 3. oferecer condições adequadas de trabalho ao professor e de estudo aos alunos, com infraestrutura física, administrativa e número adequado de recursos humanos; 4. garantir o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade e promover a diversidade cultural; 5. implementar currículo diversificado, integrado e com direito da participação estudantil nas tomadas de decisão da comunidade escolar.

Ainda Cordeiro (2018) identificou que a representação social dos professores sobre a qualidade da educação básica se relaciona com a ideia de “empenho” pela construção de um espaço com relações democráticas. A possibilidade de participação da comunidade nos diversos fóruns de decisão é algo muito caro aos professores. Freire (2001, p. 38) comenta que “a democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública”, portanto, o empenho pela construção de um espaço com relações democráticas é um importante parâmetro de qualidade para a educação básica.

ESPECTRO DE POSSIBILIDADES ENTRE A ACOMODAÇÃO, A RESISTÊNCIA E A AGÊNCIA

Os novos processos de dominação exigem refletir sobre as formas de reação frente a essa dominação. Desse modo, é fundamental nos adentrar na compreensão que a teoria crítica da educação desenvolve sobre a noção de resistência que é problematizada por Giroux (1985) para repensar os processos de acomodação e resistência, considerando que os mecanismos de reprodução da lógica dominante nunca são completos e enfrentam elementos de oposição que devem ser melhor compreendidos. Além de forças externas, esses mecanismos apresentam elementos internos como parte da autoafirmação dos grupos oprimidos.

Observamos que as políticas neoliberais ingressam no modelo de gestão pública através da incorporação de diversos mecanismos, chamados também de “tecnologias políticas”, como o *gerencialismo e a performatividade* (BALL, 2005), que influenciam também as subjetividades dos trabalhadores. Em outras palavras, as mudanças perversas que trazem essas políticas autoritárias e favorecem interesses de alguns grupos de poder, ocorrem tanto no plano organizacional quanto na própria cultura.

Analisando o cotidiano do trabalho docente entre professores da educação básica, Jardim, Brandão e Figueiredo (2018) afirmam que a práxis, como um trabalho que integra ação e reflexão, tão necessária à prática educacional, se enfraquece no cotidiano das escolas devido ao pragmatismo necessário para a sobrevivência. Os autores relatam que os poucos momentos de encontro entre os professores acabam se transformando em muro de lamentações, sem uma consistência teórica capaz de mobilizar os professores para uma ação política coletiva consistente. Ainda assim, seria um erro desconsiderar os esforços empreendidos pelos professores para criticar as políticas neoliberais que comprometem o funcionamento das escolas, que estimulam a competitividade, que naturalizam a lógica da performatividade e tornam o trabalho docente cada vez mais precário.

Nesse sentido, Giroux (2015, 2019) ressalta a importância da “agência humana” frente à lógica do capital e das práticas sociais dominantes, em que os sujeitos se acomodam, mediatizam e resistem. Cabe salientar que essa capacidade de agência humana retrata processos de dominação não estáticos, nos quais os sujeitos dominados que agem não podem ser vistos como seres passivos. Apesar das diversas estratégias que o modelo neoliberal utiliza para capilarizar suas formas danosas de exercer o poder, possibilidades de agir contra esse poder estão se produzindo em diversos níveis, desde o individual, passando pelos pequenos grupos, até o coletivo e social mais amplo.

Considerando que os sujeitos não são seres passivos frente aos processos de dominação, cabe analisar a natureza dos processos de resistência para entender como ela se movimenta, mediatiza e se articula na cultura dos grupos de oposição (frente à lógica dominante). Para isso, é necessário desvelar o sentido das condutas de oposição, ou seja, conhecer sua intencionalidade, seja vinculando a conduta à interpretação que possam dar os próprios sujeitos, seja pela análise das condições históricas e sociais em que se desenvolve o comportamento.

Para Giroux (2004), as condutas de oposição, no sentido da resistência, estão relacionadas com a lógica da moral e da indignação política. Essas práticas seriam comportamentos contra-hegemônicos que têm um sentido emancipatório e que procuram desarticular as diversas formas de dominação na sociedade. Pelo contrário, à medida que os comportamentos de oposição desconsideram as contradições sociais e se unem à lógica da dominação, desembocam na categoria da acomodação e conformismo. Mas como isso ocorre na prática? Como aplicar estes conceitos na realidade concreta? Como superar o medo e agir?

É importante destacar que essa agência, materializada em práticas de resistência, não necessariamente se expressa em ações políticas de movimentos coletivos, muitas vezes são nos cenários “micro” que a luta acontece. Assim Giroux, além de reconhecer as lutas sociais, de classes e de diversos grupos oprimidos como formas legítimas de resistência, salienta que “é preciso mencionar que a resistência não é o fim da ação, senão um fato prático no cotidiano das escolas”. (GIROUX, 2016, p. 3)

Estes são momentos nos quais, por exemplo, aparentes formas de acomodação se tornam as únicas possibilidades de resistência. Nos imaginários sociais dos mais excluídos na contemporaneidade, essas tensões são ainda mais gritantes. Cabe aqui a tradução de uma entrevista recente em que Giroux afirma que a resistência é uma necessidade e que não devemos desconsiderar a agência coletiva que se manifesta por meio de movimentos em todo o mundo:

A questão não é mais se a resistência é possível, é uma necessidade. Isso é diferente. Você está no meio de um ataque mundial a democracias em todo o mundo, incluindo o país mais poderoso do mundo, os Estados Unidos, então a questão é: este é absolutamente um ponto de virada na história que deve ser realizado e acho que estamos vendo movimentos, quero dizer, estamos vendo elementos de alguns deles na Espanha, com o Podemos, com a geringonça da esquerda em Portugal, as manifestações em Hong Kong, vimos movimentos como o Occupy Wall Street, o Anonymous, o Black Lives Matter. Teve a Primavera Árabe, os protestos na América Latina. O movimento ambiental é massivo em todo o mundo agora, devido ao fato de que o planeta pode não estar aqui em dez anos

nesse ritmo, certo? Há vários movimentos que aprecio muito, porque são movimentos que sugerem o desenvolvimento do interesse compartilhado que atravessa fronteiras, a fim de criar uma aliança progressista entre diversos movimentos. Além disso, outro movimento potencialmente unificador que pode tecer os fios de vários movimentos inclui o movimento de guerra antinuclear. Precisamos de um movimento forte contra a possibilidade de uma guerra nuclear, com certeza. Mas acho que um movimento que tem enormes possibilidades é o movimento contra o neoliberalismo. Nunca vimos nada como o neoliberalismo em termos de seu poder e escopo de opressão. É em todo o mundo, certo? Não é apenas centrado em um ou dois lugares, quero dizer que há um movimento global de oposição, pois causou enormes danos em todo o mundo, e acho que cada vez mais você associa isso às interseções de raça, classe, gênero e ataques à reprodução reprodutiva feminina, direitos humanos, você sabe, ataques a provisões sociais e a um estado de bem-estar social. E você também já percebe um movimento contra o neofascismo em ascensão. (GIROUX apud FIGUEIREDO; SIQUEIRA, 2020, p. 17)

Nos micros e macro espaços/ações de resistência, surgem tensões, contradições, disputas e muitas emoções envolvidas. O reconhecimento de processos de acomodação e/ou resistência se encontra atravessado por cotidianos em que a representação da realidade e a construção de narrativas se mostram confusas, complexas, carregadas de fatores que influenciam a agência humana. Por isso, vem sendo importante na obra mais recente de Giroux (2016, 2018, 2019) o apelo que ele faz a uma agência humana crítica que possibilite formas de resistência mais amplas, resistência organizada, com consciência crítica em defesa da democracia radical, para quem a educação e a cultura são frentes importantes na luta pela transformação social. Como Freire (1987) já dizia, é necessário aumentar o nível de consciência crítica para nos libertar da condição de oprimidos. Ainda nas dificuldades do cotidiano, é preciso apostar nas mudanças em prol da igualdade e da justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações de acomodação, resistência e a potencial agência no cotidiano dos trabalhadores da saúde e da educação estão inseridas na sua práxis, nos discursos, nos modos de se relacionar e até nos modos de viver de cada um desses sujeitos. São um espectro de possibilidades muito amplo que permeiam a vida de trabalhadores

da saúde e professores, sempre atravessadas por tensões. No entanto, apesar das dificuldades na luta contra o autoritarismo do sistema, há enorme potencialidade de resistência individual e agência coletiva. São estas ações no âmbito da micropolítica que mantêm viva a esperança de mudança social. Diversos grupos estão se levantando e fazendo com que suas vozes sejam ouvidas no mundo inteiro. É necessário continuar com esta luta, tecer laços de afeto, articular redes de resistência e promover ações coletivas de oposição.

As duas primeiras décadas do século XXI nos revelaram um clima sombrio para a ampliação de formas de vida democráticas. O autoritarismo político fez renascer velhas formas autoritárias de governo que difundem terror e violência. No Brasil, a situação não é diferente, ao contrário, é um exemplo importante de implantação do fascismo neoliberal, agravando a crise política, social e econômica que tem gerado mais desigualdade social num país onde a violência já é umas das principais causas de morte.

Apesar desse panorama, reforçamos a ideia de que as políticas públicas não são implementadas de forma neutra, estática, sem possibilidades de contestação; dito de outro modo, as políticas são recontextualizadas na prática, e é nesses espaços em que se concretizam os atos cotidianos de resistência e agência. É no cotidiano e no exercício dialético entre ação-reflexão que é possível mobilizar a força social necessária para enfrentar o medo e reagir à lógica hegemônica de dominação do neoliberalismo.

Nesse sentido, a potencialidade da resistência e da agência transita entre o espectro individual e o coletivo, não de forma dicotômica, mas no sentido de complementariedade. Assim como acontece na visão de mundo das populações nativas dos Andes na América Latina, é importante considerar o alerta de Segato (2016), quando afirma que, para superar as relações binárias entre acomodação-resistência, objetividade-subjetividade, teoria-prática, será preciso compreender que a capacidade de agência implica a produção de linguagens diversas, narrativas complexas e um espectro amplo de possibilidades de resistir e formas de agir.

Quando, em 1992, Paulo Freire, no auge de sua maturidade e consciência política, escreve o livro *Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2011), o autor resgata a importância da experiência vivenciada nos círculos de cultura, quando afirma que lhe impressionava naquele momento politicamente tão rico o tempo sem limite que demandavam os populares para dizer sua palavra e expor suas necessidades e a importância da linguagem como um caminho para a invenção da cidadania e para a imaginação do *inédito-viável*:

Era como se, de repente, rompendo a ‘cultura do silêncio’, descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-lo. Era como se começassem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno da análise de sua realidade, terminasse por mostrar-lhes que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma antecipado, na sua imaginação. E não vai nisto nenhum idealismo. A imaginação e a conjectura em torno de um mundo diferente do da opressão são tão necessárias aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis quanto necessariamente fazem parte do trabalho humano que o trabalhador tenha antes na cabeça o desenho, a conjectura do que vai fazer. [...] Aí está um dos principais desafios da educação democrática e popular, da Pedagogia da Esperança, possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua própria linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, profile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. (FREIRE, 2011, p. 56)

Assim, podemos considerar a agência humana como um caminho para a luta social e a construção de novas utopias, em que um novo mundo seja possível. Urge resgatar uma linguagem de esperança e a motivação para a luta com ações, desde os contextos específicos locais até as lutas sociais mais amplas para garantir os direitos humanos, sociais, culturais e políticos conquistados com esforço no século passado.

É necessário, portanto, transmitir esperança de mudança, através da educação e da cultura, através da mobilização de movimentos sociais, promovendo não mais somente o pensamento crítico, mas a capacidade de agir sobre a realidade para transformá-la. No entanto, os desafios são muitos, a violência do poder autoritário das forças neoliberais é agressiva e a linguagem de ódio e desesperança se espalha como uma praga pelo mundo. O desafio colocado por Freire permanece: precisamos criar o “*inédito-viável*”.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. *Truth and politics*. New York: The New Yorker, 1967.

ARENDDT, H. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

BRASIL. *Sistema de Informações sobre Mortalidade: indicadores de mortalidade por causas externas associadas à violência*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo Sem Fronteiras*, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.
- CORDEIRO, E. L. S. *A qualidade da educação básica numa escola pública federal: estudo de representação social com professores do ensino fundamental*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- DEMO, P. *Educação e qualidade*. 5. ed. Campina: Papirus, 2000.
- DEMO, P. *Qualidade humana*. Campinas: Armazém do Ipê, 2009.
- FIGUEIREDO, G. O. Críticas ao autoritarismo neoliberal e as lutas por democracia: Henry Giroux em defesa de uma práxis educativa radical. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2014558, p. 1-6, 2020.
- FIGUEIREDO, G. O.; SIQUEIRA, V. H. F. A democracia está no exílio: enfrentando o desafio do autoritarismo neoliberal – uma entrevista com o professor Henry Giroux. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, e250032, 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GIROUX, H. *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Ciudad de México: Editorial Era, 1985.
- GIROUX, H. *Teoría y resistencia en educación*. Ciudad de México: Siglo XXI, 2004.
- GIROUX, H. *Dangerous thinking in the age of the new authoritarianism*. New York: Taylor and Francis; Routledge, 2015.
- GIROUX, H. *Escuela y teorías de la resistencia*. OVE, [s.l.], 5 set. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Z8iPjr>. Acesso em: 22 dez. 2019.

GIROUX, H. *American nightmare: facing the challenge of Fascism*. San Francisco: City Lights Books, 2018.

GIROUX, H. *The terror of the unforeseen: rethinking the normalization of Fascism in the Post-Truth Era*. Los Angeles: Los Angeles Review of Books, 2019.

GIROUX, H.; FIGUEIREDO, G. O. Por uma práxis educativa radical na luta em defesa da democracia: desafios contemporâneos para as teorias da resistência e da agência no século XXI. *Revista Práxis Educativa*, Ponta grossa, v. 15, p. 1-25, 2020.

JARDIM, E. C. R. S.; BRANDÃO, R. E. A.; FIGUEIREDO, G. O. Contribuições das ideias de Paulo Freire para uma crítica da educação brasileira na conjuntura contemporânea. In: SANTÓRIO, L. V.; LINO, L. A.; SOUZA, N. M. P. (org.). *Política Educacional e dilemas do ensino em tempo de crise: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores*. Rio de Janeiro: Editora Livraria da Física, 2018. p. 465-500.

ORRILLO, Y. A. D. *Política, trabalho e formação de agentes comunitárias/os em uma unidade de saúde da família no município do Rio de Janeiro*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Raio de Janeiro, 2019.

SEGATO, R. L. Colonialidad y patriarcado moderno. In: SEGATO, R. L. *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños, 2016.

SILVA, T. T. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

Racismo, conservadorismo e o desmonte da seguridade social brasileira

Carmen Corato

Sandra R. Vaz da Silva

Thayane Vieira

INTRODUÇÃO

No ano de 2018, Henry Giroux já apontava as bases de uma crise política e ideológica que, embora histórica na realidade americana, deixava os Estados Unidos muito próximos a um estado fascista, o que se deu em razão do governo do então presidente do país, Donald Trump. (GIROUX, 2018) Entre os inúmeros elementos que alicerçaram a afirmação do intelectual – o racismo, a misoginia, o desprezo pelo estado de direito política de morte é, sem dúvida, a manifestação mais atual e profunda que o mundo vem vivenciando. O avanço da extrema-direita, alicerçado em um discurso de tortura autorizada pelo Estado, da defesa do armamento e do profundo ódio à democracia (GIROUX, 2017), vem ascendendo pelo mundo.

Nosso entendimento é que foi a partir do profundo recesso econômico, inaugurado em 2008 nos países do centro do capitalismo e que se espalhou nos países ditos periféricos, que o capitalismo tem manifestado diariamente suas impossibilidades civilizatórias e, para tanto, o ultraconservadorismo reaparece como um meio pelo qual a burguesia e seus ideólogos buscam sustentar a manutenção dessa ordem. O caso brasileiro, que elegeu Jair Bolsonaro no ano de 2018, é mais um episódio que mostra que a crise política e ideológica que está em curso vem acompanhada da política de morte e do encarceramento em massa das populações ditas “perigosas” – análise que desenvolveremos neste trabalho.

Nesse raciocínio, pretendemos apresentar a realidade brasileira com o objetivo de promover uma reflexão sobre o desmonte da Seguridade Social e os impactos de tais medidas na população negra. Tem-se como principal determinante deste fenômeno a ofensiva neoliberal – como semblante atual e multifacetado do conservadorismo, articulada ao caráter autocrático-burguês do Estado (FERNANDES, 1975), instituído e alinhado historicamente à burguesia nacional, que apresentou suas características desde muito cedo na defesa de uma democracia restrita, com caráter ultraconservador, reacionário e particularista.

Consideramos que o conservadorismo é o fio condutor da formação social brasileira que, perpassando o colonialismo de base escravista e adensando a sua forma fascista na era Vargas, permeou todo o projeto de modernização e industrialização pesada no Brasil, com o reacionário regime ditatorial civil-militar, alcançando o período de redemocratização e de contrarreformas do Estado, chegando ao estágio de maior ascensão com o golpe de 2016 e a eleição de 2018.

Com a aparente possibilidade de “democratização da política”, estabelecida no imaginário político com a transição democrática nos anos 1980 do século XX (IASI, 2019), foi possível adensar as lutas sociais de caráter progressista contra as forças conservadoras na Assembleia Constituinte. Isso possibilitou a construção de uma perspectiva democrática, participativa e de universalização de direitos sociais na denominada “Constituição Cidadã” de 1988, que inclui a política de Seguridade Social.

Conforme divulgado na Carta de Maceió (2000) – elaborada e aprovada pela delegação de assistentes sociais reunidos no XXIX Encontro Nacional CFESS/CRESS, com o objetivo de publicizar o posicionamento de assistentes sociais brasileiros na luta em defesa da Seguridade Social pública no Brasil –, foi um grande avanço no processo de redemocratização do país a concepção de seguridade social desencadeada no final dos anos 1970, e estabelecida na Constituição Federal de 1988 (CF88). Esta, embora restrita à saúde, previdência e assistência social, possibilitou, de forma democrática e descentralizada, alargar o processo de socialização da política através da participação e do controle social, via conselhos e conferências, nas três esferas governamentais.

Mesmo tendo sido palco de disputas entre projetos societários, o que resultou em diferentes conflitos e alianças, e embora tenham vencido os interesses das elites econômicas em diálogo com o capital internacional, concordamos com Silva (1975) quando afirma ter sido possível incorporar algumas reivindicações da classe trabalhadora em um sistema de seguridade social que:

[...] universaliza o direito à saúde, até então restrito aos trabalhadores inseridos no mercado com vínculos formais, que mantém a previdência

social para os contribuintes e inclui a assistência social como um direito de cidadania destinado a quem dela necessitar, independente da contribuição. (SILVA, 1975, p. 154)

Ocorre que a seguridade social em sua implementação cotidiana, à medida que fica cada vez mais politizada, vai se tornando campo de disputa de projetos societários. É disputada, sobretudo, pelo projeto hegemônico “liberal-corporativo”, conforme vigência nos EUA e Europa. Quando se efetiva no Brasil, vai assumindo um caráter regressivo em função das medidas neoliberais adotadas a partir dos anos 1990.

De acordo com Silva (1975), o projeto “liberal-corporativo” é aquele que, apesar de defender a democracia representativa, compreende a necessidade de constituição de canais que garantam interesses privados/particulares da classe dominante e de determinadas categorias profissionais. Defende a transferência de instituições e serviços públicos às iniciativas privadas, de modo a fortalecer, construir parcerias, privatizações, mercantilizações, práticas solidárias e assim por diante. Seus defensores compreendem que tais medidas aumentam a eficácia e a eficiência dos recursos públicos, de modo a conservar a ordem social vigente. Por outro lado, a perspectiva oposta, qual seja, a “democracia de massas”, é aquela de substantiva democratização possível, de “articulação entre democracia representativa e participativa, e busca ampliar e efetivar os direitos de cidadania para as maiorias trabalhadoras, como uma das mediações para construir uma nova ordem societária, sem qualquer tipo/forma de discriminação, opressão e/ou exploração”. (SILVA, 1975, p. 153)

Após a década de 1980, a realidade brasileira se confrontou com o amadurecimento das condições de socialização política e, ao mesmo tempo, da “dinâmica de direitos ao bom desenvolvimento da economia capitalista”. (IASI, 2019, p. 141) Esse fator culminou no desenvolvimento completo do capitalismo brasileiro que, de modo subordinado e dependente do capitalismo monopolista e imperialista, garantiu o adequado funcionamento da economia do país, articulado a uma agenda de Estado macroeconômica e de desenvolvimento econômico, gerando um contexto ainda maior de concentração/centralização monopolista e aumento das desigualdades. (IASI, 2019)

Assim, ao contrário da forma como as políticas sociais vêm se delineando, como políticas setorializadas, pragmáticas, focalistas e privatistas, a seguridade social é a forma mais qualitativa de um padrão de proteção social que pode assegurar cobertura universal nas diferentes situações em que vivem a população brasileira. Por outro lado, é importante destacar e problematizar a forma com que o sistema

de seguridade social alcança a realidade da população negra, uma vez que suas especificidades não estão contempladas nesse modelo de universalização pela qual é materializada e, menos ainda, com o processo de desmantelamento que vem ocorrendo. Os dados estatísticos mais atuais e pesquisas sobre o racismo institucional evidenciam essa realidade.

Diante deste quadro, a população negra, que nunca alcançou a democracia em sua plenitude, vem sendo a maior afetada, à medida que o Estado assegura os direitos sociais de forma integral a um grupo muito seletivo; atua de forma minimalista para garantir a proteção social dos mais pobres – vale dizer que a população negra corresponde a 75% dos 10% mais pobres (IBGE, 2019); destina uma política genocida àquelas(es) que são vistas(os) como perigosas(os).

A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL

Abordar a questão racial no Brasil tem como pressuposto uma concepção de sociedade em que os conceitos raça e racismo sejam compreendidos de forma inerente à estrutura. Isso porque, historicamente, tais concepções estiveram (e ainda estão) integradas à organização econômica e política de nossa sociedade (ALMEIDA, 2018) desde sua formação. Assim, ao contrário de conceber o racismo como fenômeno patológico ou individual, é importante percebê-lo em seu processo relacional, político e histórico.

Outro componente que pretendemos demonstrar é que o racismo estrutural, à medida que vai se integrando ao campo econômico e político de uma sociedade, com participação do Estado, vai adquirindo bases institucionais. Desta forma, é importante apreendermos o racismo institucional a partir da estrutura racista, constituída historicamente na sociedade brasileira.

O racismo institucional é aquele que resulta do funcionamento das instituições. (ALMEIDA, 2018) Ele está diretamente ligado ao processo de desvantagem e privilégios estabelecidos a partir da noção de raça e se afirma sob parâmetros discriminatórios que são adotados no cotidiano das instituições através de preconceitos e discriminações que recaem em estereótipos racistas, falta de atenção, negligência e morte. Refere-se, portanto, a atividades por vezes anônimas nas instituições e ocorre à medida que a discriminação se institucionaliza e atravessa as diversas relações sociais. Essa forma de discriminação perpassa relações estabelecidas entre gestores, trabalhadores e usuários dos serviços em âmbito institucional, quando há dificuldade acentuada no acesso qualificado em função da origem étnico-racial, cor da pele ou cultura. (EURICO, 2013)

Embora a noção de raça tenha distintas concepções, Almeida (2018) mostra que seu significado sempre esteve relacionado ao estabelecimento de classificações, historicamente entre plantas e posteriormente entre seres humanos. Contudo, foi nas sociedades modernas que essa noção esteve atrelada a um sentido específico, inerente à constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. Tem relação com a expansão mercantilista, a descoberta de territórios e a compreensão de homem a partir da filosofia moderna. (ALMEIDA, 2018)

No Brasil, indígenas, africanos e africanas e descendentes desses indivíduos, além de escravizadas(os) e aviltadas(os) em sua dimensão física, moral e espiritual, foram concebidas(os) pela ciência racista como povos sem cultura, sem moral, sem perspectiva civilizatória, intelectualmente inferiores, incapazes e, portanto, legados à dominação daqueles que seriam supostamente os superiores, tais quais os colonizadores, os latifundiários e a pequena burguesia nascente. Uma ideologia que se rearranjou no projeto de modernização brasileiro, em fins do século XIX e início do século XX, e fez com que essa população fosse encarada como expressão do atraso do país.

A história da formação social brasileira foi sendo construída com mecanismos de dominação e subordinação da(o) negra(o), em âmbito social e simbólico. Moura (1988) nos mostra os principais aspectos desses mecanismos a partir de dois períodos: Escravismo Pleno (1550-1850) e Escravismo Tardio (1851-1888).

O primeiro se refere ao período da chegada das(os) africanas(os) e vai até a extinção do tráfico negreiro com a África, por meio da Lei Eusébio de Queiroz, em 1850, instituindo-se como a fase de consolidação do escravismo no Brasil. Assim, por meio de permanente e crescente fluxo de africanas(os) escravizadas(os) e da criação de uma classe senhorial escravocrata, estabelecia-se tratamentos sub-humanos num sistema de controle social, que tinha o aparelho do Estado comprometido com a defesa dos interesses, segurança e privilégios dessa classe. Essa relação não possibilitava acumulação interna em nível de capital, mas a extrema exploração fez gerar um latifúndio escravista como única forma relevante de propriedade e o “modo de produção escravista moderno em sua plenitude”. (MOURA, 1988, p. 222)

O escravismo tardio se caracterizou como o período de produção escravista dinamizado e diversificado nas diferentes regiões do país, sobretudo entre o eixo do Rio-São Paulo. De maneira concentrada, a nova economia com traços capitalistas estabelecia o trabalho livre mediante permanência do regime de produção escravista, de forma subordinada ao capitalismo monopolista e ao mercado mundial. (MOURA, 1988) Em função disso e do desgaste econômico e político estabelecido com a resistência e rebeldia das(os) escravizadas(os), houve mudanças nos mecanismos reguladores.

Após proibição do tráfico negreiro, em 1850, novas estratégias de controle e medidas foram criadas no escravismo tardio para assegurar novas(os) escravizadas(os), tais como o tráfico interprovincial e o incentivo forçado (via estupro das mulheres negras) a terem filhos. Esses mecanismos buscaram driblar a luta abolicionista e manter os interesses dos grandes latifundiários. Um exemplo disso foi a Lei de Terras, modificada em 1850, que sancionou a obtenção de terras somente por meio da compra, não garantindo seu acesso à população negra, mantendo a velha estrutura fundiária e privilégios dos fazendeiros. Outro exemplo refere-se à Lei dos Sexagenários, criada em 1885, como garantia de liberdade aos escravizados com mais de 60 anos com o pagamento de indenização por mais três anos aos seus “proprietários”. Um fator limitante dessa Lei se refere ao tempo de vida das pessoas negras postas como escravizadas, visto que, em geral, não alcançavam a idade promulgada. Vale assinalar que a Lei dos Sexagenários tem uma importante semelhança com a reforma da previdência que, aprovada recentemente, estabelece o direito à aposentadoria para homens a partir dos sessenta e cinco anos e mulheres a partir dos sessenta e dois anos, que não tenham tempo mínimo de contribuição – uma realidade em que se encontra a população negra em grande maioria. A questão que trazemos é: como desfrutar da aposentadoria se é a população negra que mais morre, assim como poucos eram os escravizados que conseguiam alcançar a idade e o sustento para se libertar?

Todos esses acontecimentos durante o escravismo tardio podem ser entendidos como uma espécie de preparação para a transição capitalista em seus moldes clássicos – o uso da força de trabalho livre e assalariada na indústria, a configuração do Estado moderno etc. Para tanto, era necessária a abolição da escravatura, ocorrida em 1888, pois passara a ser entendida como o motivo principal do atraso da economia do país. No ano seguinte, em 15 de novembro de 1889, fora proclamada a República Brasileira. Junto com ela, criou-se o ideário de unidade nacional sem que houvesse diferenças entre brancos e negros, passando então a propagar a necessidade da construção da identidade brasileira (MOURA, 1994), ainda que saibamos que essa suposta identidade nacional nada mais foi que uma formalidade republicana.

À medida que o atraso econômico estivera atrelado ao passado escravista, as elites nacionais ideologicamente criaram uma política de branqueamento, em que o desenvolvimento seria assegurado com a extinção da população negra, sendo este um dos mecanismos reguladores que mais impactou no imobilismo social da população negra. Esse projeto modernizador teve como referência a força de trabalho do imigrante europeu e impulsionou o processo de divisão social e racial do trabalho, tendo como pano de fundo a imposição do lugar que a mulher negra e o homem negro ocupam nos distintos postos de trabalho.

No capitalismo, o preconceito de cor foi se dinamizando com base na construção de estereótipos que colocavam o negro como indolente e não persistente ao trabalho, ao passo que o trabalhador branco era visto como aquele perseverante, honesto, bem-educado e estável no emprego. (MOURA, 1988) Com isso, a predominância da branquitude em determinados setores, sobretudo relativos ao trabalho intelectual e qualificado, resultou em negra(os) e seus descendentes destinados à marginalidade, nos subtrabalhos, no trabalho não qualificado, no trabalho braçal, sujos e mal remunerados. Os dados estatísticos mais atuais demonstram que essa realidade continua acentuada. (DIEESE, 2021) Durante mais de 130 anos de abolição, a população negra se mantém majoritariamente na base da pirâmide, com as piores colocações e remunerações no trabalho.

Articulando Estado, pensamento social e literatura (primeira fase do romantismo), Moura (1988) aponta como foi se delineando o racismo na estrutura da sociedade brasileira, e os mecanismos de barragem da população negra que, mesmo com a Abolição, desdobra-se até a atualidade, desenhando os moldes racistas que configuram a desigualdade social no Brasil.

Assim, a construção de um pensamento social subordinado serviu para justificar, ideologicamente, o peneiramento econômico-social, racial e cultural em que a população negra estava submetida. O eixo condutor foi mediado pelas ciências sociais, que, assessorando a constelação de um pensamento social racista e eugenista, elaborava teorias e métodos discriminatórios que determinava a solução do “problema racial” brasileiro em diversos níveis e implicações. (MOURA, 1988) Mantidas no subconsciente brasileiro, essas concepções hierarquicamente racializadas reformularam os mitos raciais como reflexos do escravismo, conceberam uma visão culturalista sobre a população negra, distanciada da estrutura social, mitificada e inferiorizada. Seu caráter racista e eugenista foi se instrumentalizando nas políticas públicas para responder a situações de pobreza, delinquência, doença mental e saúde coletiva. (GÓES, 2018)

Tempos depois, a história do escravismo no Brasil foi se transformando numa versão romantizada que ocultou todas as suas contradições, em prol de uma convivência supostamente harmônica entre os diferentes povos e culturas. Essa concepção gerou a afirmação da existência de uma suposta “democracia racial” em função da miscigenação e é objeto de discursos, inclusive oficiais do Estado autocrático-burguês. Essa concepção, além de ter se tornado mito – o mito da democracia racial –, também desencadeou um processo de negação da própria identidade étnico-racial da população negra, através das diferentes denominações criadas para sua definição enquanto raça/etnia, de modo a se aproximar cada vez mais do padrão da branquitude para serem aceitas socialmente. Embora a democracia racial

seja um mito – pois de fato nunca existiu –, opera de forma muito eficiente e efetiva, já que aparentemente vivemos num país em que as diferenças raciais vivem harmoniosamente. Além disso, é importante esclarecer que, embora estudos científicos confirmem a inexistência de diferentes raças, utilizamos essa concepção na sua perspectiva sociológica, que a concebe como uma construção sócio-histórica.

Em síntese, o processo de modernização no Brasil esteve permeado por interesses da oligarquia fundiária que, visando a sua recomposição nas estruturas de poder de dominação burguesa, compactuou politicamente sua recomposição com o Estado, mantendo-se na dominação de classe e consolidando sua força política e econômica às custas da pauperização da população negra. Assim, a burguesia nacional expressou muito cedo a defesa de uma democracia restrita e seu caráter ultraconservador e reacionário, articulando “pelo alto” a formação de um capitalismo dependente que aliou interesses imperialistas e particularistas. (FERNANDES, 1973)

Por décadas essa elite estabeleceu uma cultura mandonista para se manter no poder, com mediações de favores paternalistas que adentraram as primeiras políticas públicas no país. Essa relação, embora tenha sido desconstruída a partir da Constituição Federal de 1988, culturalmente insiste em permanecer nas relações entre as políticas públicas e instituições, como é o caso do primeiro-damismo na política de assistência social, frequentemente combatido e denunciado pelos(as) trabalhadores(as) do Sistema Único de Assistência Social, assim como a perpetuação do coronelismo reatualizado e próximo ao agronegócio.

CONSERVADORISMO E NEOLIBERALISMO: AS BASES DO DESMONTE DA SEGURIDADE SOCIAL BRASILEIRA

O conservadorismo aqui assentido está envolto em um processo de crítica à modernidade sob a hegemonia burguesa (MBEMBE, 2018a), que incluiu o Brasil numa condição de economia dependente do capitalismo central (MARINI, 2005) e numa perspectiva desumanizante aos povos aqui encontrados – indígenas –, bem como africanas(os) sequestradas(os) em sua terra natal para se tornarem escravizadas(os) pelos portugueses. A leitura do tecido social brasileiro durante o período colonial, a partir da crítica ao projeto de modernidade burguês, não é inaugural, porém, não é divulgada, visto que uma das faces do conservadorismo no país é o apagamento das lutas e resistências das populações negras e não brancas como um todo.

Entende-se por conservadorismo a forma em que o pensamento elaborou – e ainda elabora – a manutenção da propriedade privada na ordem do capitalismo

mundializado, cuja expressão no Brasil implicou e é muito atual, na total impossibilidade de assegurar qualquer tipo de reparação econômica às negras e aos negros escravizados(os) durante os quase 400 anos da tenebrosa experiência escravocrata, que edificou toda a riqueza das elites dessa terra, tendo a força de trabalho negra como fonte exclusiva de produção de mercadorias. (CORATO, 2018)

O conservadorismo é um fio condutor na formação social brasileira, que teve seu início no estágio escravocrata, como determinante econômico para a produção de riquezas, e o racismo como expressão ideopolítica dessa fase, que foi se revestindo de outras facetas na Primeira República (1889-1930), adensando seu caráter fascista na era Vargas (1930-1945). No pós-abertura democrática (1945-1964), o conservadorismo se escondeu atrás do período desenvolvimentista em que o Brasil deveria se desenvolver para alcançar os efeitos do progresso do capitalismo. No entanto, somente as elites se beneficiaram e, quando as classes trabalhadoras se levantaram nos anos de 1950, questionando o modelo econômico, foram brutalmente impedidas pelo golpe civil-militar de 1964, momento em que o reacionarismo caminhou de mãos dadas com o conservadorismo.

O semblante atual e multifacetado do conservadorismo é o neoliberalismo, que saiu exitoso frente às lutas progressistas para a reabertura política em 1985. O Brasil entrou na década de 1980 com muitos paradoxos, sendo conhecida como a década perdida do ponto de vista econômico. O país atravessava um período de intensa recessão econômica, sofria as pressões pelo endividamento com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e saía da ditadura civil-militar numa grande crise política, enquanto, para o conjunto das classes trabalhadoras, havia um reescenso das lutas de massas que foram às ruas reivindicar as “Diretas Já”.

Ainda que as forças de esquerda não tenham direcionado a reabertura política, houve esperança de mudanças estruturais na sociedade em benefício das(os) trabalhadoras(es), que foram determinantes para que na Constituição Federal de 1988 fosse possível estabelecer elementos progressistas, tais como: a concepção ampliada de seguridade social; a liberdade democrática; os direitos sociais; a soberania; a igualdade; a rejeição ao pagamento da dívida externa e ao FMI; os direitos trabalhistas; a reforma agrária e urbana, entre outros. (COUTINHO, 2000) Contudo, o caminho político brasileiro na transição democrática permaneceu nas mãos dos segmentos burgueses que já se afinavam com as tendências neoliberais. A recém-nascida CF 88 foi sendo ameaçada na década seguinte, pela ofensiva do grande capital, sobretudo com a eleição de Fernando Collor de Mello e, posteriormente, de Fernando Henrique Cardoso. Este último integrou em seu programa de governo o pacote neoliberal sem nenhum tipo de constrangimento.

Se faz necessário apresentar que o entendimento acerca do neoliberalismo apresentado neste texto está intrinsecamente associado ao conceito de democracia representativa, e que ambos constituem o projeto de modernidade burguês no século XXI. O neoliberalismo é a forma política democrática da era dos monopólios após a grande e permanente crise do capital que segue desde 1973, cuja atuação do Estado consiste em assegurar a proteção social a um segmento populacional, enquanto para outra parte tem sido direcionadas políticas minimalistas e a necropolítica (MBEMBE, 2018b), como aprofundaremos adiante.

Como constam nos dados do IBGE (2019) ao se referir à política educacional, a proporção de pessoas brancas de 25 anos ou mais com ensino médio completo é de 55%, e a taxa de analfabetismo é de 3,1%, enquanto 9,1% da população negra são analfabetos e apenas 40% concluíram o ensino médio. No que tange aos cargos mais valorizados e precarizados, esses são os indicadores: 85% dos cargos de chefia no país são ocupados por homens brancos e a diferença salarial entre brancos e negros é 73,9%.

As ações estatais destinadas à população, na lógica neoliberal, impõem uma dicotomia entre sociedade e indivíduo, de modo que o Estado não deva se responsabilizar com os gastos sociais, cabendo a cada um a responsabilidade pelo seu destino social. O Estado precisa ser mínimo para o trabalho e máximo para o capital. (NETTO, 1993) As corporações capitalistas visam o fim das regulações estatais que protegem o mundo do trabalho – a liquidação dos direitos sociais –, ao passo que têm usurpado o fundo público, numa falácia de liberalizar a sociedade civil da “tutela” estatal, quando em essência visa desresponsabilizar o Estado de cumprir seu papel de mantenedor da força de trabalho. (NETTO, 1993)

No Brasil, dada a condição de economia dependente e do caráter conservador desde sua formação social, o neoliberalismo se reveste de particularidades. Nessas terras, não vivenciamos a experiência do Welfare State e tampouco tivemos ou temos grandes investimentos nos direitos sociais, que foram instituídos tardiamente, com a Constituição Federal de 1988.

Se nos países centrais o projeto neoliberal visou a uma reforma no Estado, visto que para essa corrente política a crise é causada pelo gasto excessivo com direitos sociais, entre nós, uma vez que não havia um Estado de Bem-Estar Social a ser desmontado, essa transição assumiu um caráter reacionário, em virtude do elitismo e da crise que o Brasil vivenciava desde os anos de 1980. Os recém-conquistados direitos sociais passaram a ser brutalmente atacados na década de 1990, sem sequer terem sido usufruídos efetivamente pelos usuários dos serviços sociais. O projeto de reforma de Estado, implantado pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e continuado pelos governos de Lula e de Dilma, assumindo contornos reacionários

com o atual presidente Jair Bolsonaro, visou de maneira exitosa, diminuir os gastos públicos destinados à proteção social.

Conforme a CF 88, são direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988) Logo, enquanto cidadãos e cidadãs, é preciso que se tenha assegurado todos os direitos no âmbito civil, político e social.

Todavia, temos algumas preocupações: por que uma fração importante do povo brasileiro, desde a Abolição da escravatura, em 1888, nunca obteve o status efetivo de cidadã e cidadão portador(a) de direitos? Por que o segmento populacional negro (pretos e pardos), ainda em 2020, não tem direito à vida? Por que são a maioria das(os) trabalhadoras(os) desempregada(os) e/ou informais? Por que ocupam os postos de trabalhos mais precarizados e pouco remunerados? Por que são as(os) que menos se aposentam? Por que são as(os) que mais sofrem e morrem por negligências no atendimento no Sistema Único de Saúde? Por que as mulheres negras são as que mais morrem durante o parto? Por que compõem a maioria das(os) encarcerada(os)? Por que são a maioria das(os) usuárias(os) da política de assistência social? Por que são a maioria que morre em confronto com as forças armadas do Estado? Por que são as(os) que menos acessam a escolarização (do ensino infantil à pós-graduação lato e stricto sensu)?

Alguns dados apontados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD; IBGE, 2018) mostram que a taxa de ocupação de trabalhadoras(es) negras (os), foi de 52,3% e entre as(os) brancas/os a taxa foi de 56,5%. Desses cargos ocupados, 47,3% de pretos e pardos trabalharam na informalidade, e, entre as(os) brancas(os), o número é de 34,6%. No que tange à renda média mensal dos pretos e pardos que trabalham em empregos formais, que é de R\$ 2.082,00, esse valor diminui pela metade quando essa população ocupa trabalhos informais, em que o valor é de R\$ 1.050,00. Por outro lado, a renda média dos brancos em postos formais é de R\$ 3.282,00 e, nos postos informais, é de R\$ 1.814,00, portanto, ainda que negros ocupem cargos com vínculo empregatício formal, a renda média salarial é muito próxima ao rendimento médio salarial das pessoas brancas que trabalham informalmente, o que expressa a tamanha desigualdade no mercado de trabalho. Os indicadores se tornam ainda mais assustadores no primeiro trimestre do ano de 2019, cuja cifra alcançou o total de 63,7% de negras(os) desempregadas(os) no país. (IBGE, 2019)

Sobre a educação no Brasil, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD; IBGE, 2018) aponta resultados relevantes acerca da população que tem acesso ao sistema educacional. No panorama geral, pessoas pretas e

pardas têm menor média de anos de estudos (8,4) quando comparadas a pessoas brancas (10,3). Quanto ao ensino básico obrigatório, o índice de pessoas negras com 25 anos ou mais de idade que o concluíram foi de apenas 40,3%, 15 pontos percentuais a menos em comparação aos brancos. Em relação às pessoas na faixa etária de 18 a 24 anos, a taxa de frequência escolar ao ensino superior é de 36,1% para pessoas brancas e somente 18,3% para pretas e pardas. Entre a população de faixa etária de 15 a 29 anos de idade, destaca-se o percentual de 65,2% pessoas pretas ou pardas que não frequentavam a escola ou curso de educação profissional ou de pré-vestibular, nem haviam concluído o ensino superior, contraposto a 33,9% de pessoas brancas em condições equivalentes. Na mesma faixa etária, o percentual de pessoas negras que não trabalhavam nem investiam em educação era de 25,8%, 7,3 pontos percentuais maior que das pessoas brancas. Em relação aos estudantes da educação de jovens e adultos, há uma enorme discrepância nos dados. A população negra corresponde a 73,7% dos alunos do ensino fundamental e, no médio, representa 65,7% do total, evidenciando como o acesso do povo negro à educação é restrigente.

Sabemos que não será possível responder a todas essas questões em um texto, e não é nosso objetivo encerrar o diálogo, porém, o que tem ficado evidente em nossos estudos é que o Estado intervém de formas diferentes para as frações habitantes nessas terras, e isso se dá em função do racismo institucional. Sendo assim, a máquina estatal: 1. assegura os direitos sociais de modo mais complementar a um grupo muito seletivo; 2. atua de forma minimalista para garantir a proteção social dos mais pobres; 3. destina uma política genocida – adotamos o termo genocídio, tal como apreendido por Nascimento (2016), que envolve um conjunto de ações do Estado direta ou indiretamente que visa extinguir práticas culturais, religiosas, de conhecimento e da vida propriamente dita àquelas(es) que são vistos como perigosas(os).

Quanto à primeira exigência, basta observarmos quais as características fenotípicas – a cor da pele, textura do cabelo, desenho labial e o formato do nariz – de quem ocupa os altos cargos públicos de poder do Executivo, do Legislativo, do Judiciário e das Forças Armadas (Marinha, Aeronáutica e do Exército), bem como quem está no centro do comando da produção de saber. Quem direciona as investigações nas agências fomentadoras à pesquisa, em suma, são homens brancos que precisam corresponder à heteronormatividade e se entenderem como cisgêneros. Nesse grupo, ainda estão inseridos os donos e representantes das grandes empresas nacionais, multi e transnacionais. No que tange ao segundo quesito, são, em sua maioria, trabalhadoras(es) que irão acessar de forma precarizada a seguridade social no Brasil, que tem sido desmontada diariamente, tornando-a seletiva, focalizada e restrita.

Por fim, o terceiro núcleo de pessoas cuja ação do Estado, através da política de (in)segurança pública, tem como finalidade exterminar uma enorme parcela da classe trabalhadora, visto que um grande número dessas pessoas componentes do exército industrial de reserva não tem possibilidades de reingressar (adultas e idosas) ou ingressar (jovens) no mercado de trabalho formal (haja vista sua destituição). Por isso essas pessoas são assassinadas diariamente em operações policiais nas favelas e periferias pelas ditas “balas perdidas”, entre outras formas.

Como é possível notar, a taxa de homicídio da população negra, em 2017, foi de 43,4 a cada 100 mil habitantes, enquanto a taxa de pessoas brancas ficou entre 15,3 e 16. (IBGE, 2019) Desse modo, uma pessoa negra tem 2,7 vezes mais chances de ser vítima de homicídio do que uma pessoa branca, o que significa dizer que a essa parcela popular tem sido direcionada à necropolítica, assim apreendida:

Propus que as formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror [...]. Propus a noção de necropolítica e necropoder para dar conta das várias maneiras pelas quais em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar destruição máxima de pessoas e criar ‘mundos de morte’, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de ‘mortos-vivos’. (MBEMBE, 2018b, p. 71)

Outro modo de expressão do genocídio tem sido as prisões, entendidas como a forma por excelência de punição social na modernidade, isto é, todas e todos que descumprirem as normas sociais terão como medida punitiva a privação de sua liberdade. Apesar disso, a questão que Borges (2019) nos suscita é que, no Brasil, o encarceramento tem sido em massa e seletivo para o povo negro, como mostram dados entre os anos de 2006 e 2014, em que se aumentou o número de prisões femininas em 567,4% e masculinas em 220%. Homens compõem 64% do público encarcerado, e quase 54% das(os) brasileiras(os) são negras(os). (INFOPEN, 2016)

Somente uma pequena parcela da população brasileira de fato adquiriu e usufruiu dos direitos civis, políticos e sociais nos marcos da democracia burguesa. É justamente nessa dicotomia que buscamos aqui precisar a ação do Estado: quem são as cidadãs e os cidadãos sujeitos de direitos e quem não são – nos ocuparemos em destaque com os últimos. Indispensável advertir que essa diferenciação não aparece explícita em nenhum documento público seja da ordem do Executivo, do Legislativo ou do Judiciário, mas, na forma em que se operam essas três esferas,

fica evidente que a população negra ou não estará presente expressa numericamente, ou quando estiver, será pelo processo de criminalização da pobreza.

O DESMONTE DA SEGURIDADE E SEUS IMPACTOS NA POPULAÇÃO NEGRA

Ao contrário do pensamento crítico hegemônico, que considera como estágio atual do capitalismo aquele com sinais de profunda barbarização da vida cotidiana, compreendemos que esse é o estágio da necropolítica, por ser marcado pelas diversas formas de arbitrariedades e desumanidades que desencadeiam o extermínio de grupos subalternizados, determinados para morrer (MBEMBE, 2018b), já que a barbárie compõe o projeto de modernidade, tendo os processos colonizadores ao longo do século XVI como uma de suas maiores manifestações. A barbárie não é um fenômeno hodierno, de fins do século XX, ao contrário, ela se reproduz e se amplia para atender aos interesses do capital. O que temos na atualidade é a expressão máxima do Estado burguês, que age para exterminar as populações não brancas e, que, no Brasil, assume a face da guerra contra negras(os) e indígenas.

De acordo com Oliveira (2012), desde os anos de 1990, a militância negra denunciava um documento da Escola Superior de Guerra, intitulado “Estrutura do Poder Nacional para o Século XXI”. Essa escola – que era reduto do pensamento ultraconservador e que contribuiu para a formulação da Doutrina de Segurança Nacional no período da ditadura civil-militar – construiu esse documento a partir de um grupo de estudos que servia aos interesses políticos das forças hegemônicas. O documento apontava que havia dois focos “perigosos” que colocavam em risco a estabilidade do sistema: os “menores” de rua e os cinturões de pobreza. Desse modo, a saída sugerida aos poderes instituídos é que utilizassem as Forças Armadas como mecanismo para enfrentar esse grupo de “bandidos”, com vistas a neutralizá-los e até mesmo destruí-los, sob a justificativa de manter a lei e a ordem.

A cidade do Rio de Janeiro foi o laboratório de todo o processo de militarização ocorrido a partir de então e segue como repositório das políticas de (in)segurança pública, vide a criação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) que operam nas comunidades, nas favelas e nos morros. Com deliberação do governo Dilma às Forças Armadas do Exército e da Marinha, essas unidades estiveram presente durante nove meses, em 2014, na favela da Maré e no Complexo do Alemão; também é possível citar a intervenção militar realizada pelo governo Temer em 2018; e, sobretudo, o ascenso do que ficou conhecido como a “bancada da bala”, que invadiu o parlamento travestido de “políticos e cidadãos de bem”, mas que tem forte aliança com as milícias cariocas.

Assim, a atual década fora inaugurada num profundo processo de retomada das forças conservadoras e reacionárias, fortalecidas na era Bolsonaro, que representa a ascensão e materialidade do projeto de extrema-direita no país (e com aliados pelo mundo), revestido de base ultraconservadora, dogmática e discriminatória. A atual era expressa o fundamentalismo bíblico neopentecostal que avançou nos últimos 20 anos no país, a base militar conservadora e nacionalista como garantia dos bons costumes e interesses patrióticos, que, exalando um anticomunismo deturpado e equivocado, opõe-se a qualquer perspectiva de proteção social e de combate às desigualdades sociais. Em razão disso, há uma base governista aliada aos interesses do capital hegemônico e imperialista, com a função de aprofundar as medidas de austeridade fiscal e guiar-se pela lógica do mercado econômico internacional de forma ortodoxa. (MARQUES, 2016)

Essa lógica implícita no governo Bolsonaro, na verdade, representa a continuidade processual de um modelo gestado pelo golpe de 2016 – caracterizado pelo impeachment de Dilma, presidente da República democraticamente eleita, em 2014, mas destituída de seu cargo, em 2016 – sobretudo, por um “falso consenso” no âmbito da sociedade civil, com votação na Câmara dos Deputados. Essa votação esteve permeada por interesses particularistas, e o impeachment, dotado de inconstitucionalidade, arbitrariedades e contradições. (MARQUES, 2016)

O impeachment representou o fim do pacto construído pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), através de uma política de conciliação de classes que unia interesses da classe dominante, do mercado mundial e da massa trabalhadora no âmbito político-social, mas sem seu acesso efetivo à riqueza socialmente produzida, ou seja, sem uma mudança estrutural.

Com isso, o que antes havia se desenvolvido entre os governos Lula e Dilma, de forma articulada ao mercado econômico-financeiro, resultou numa seguridade social com políticas sociais de assistencialização focalizada na pobreza, ao passo da destituição de sua perspectiva universal. Promoveu também um processo contínuo de privatizações, que vai desde parte da estrutura pública estatal às políticas sociais que passaram a terceirizar serviços fundamentais (e que deveriam ser universais) no âmbito da educação, saúde, cultura e assistência social, sobretudo via organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), fundações e organizações sociais. (MARQUES, 2016)

O golpe de 2016 representou crítica ao caráter desenvolvimentista, e burguesia nacional, expressando seus interesses particularistas e conservadores, escolheu “pelo alto” a mudança e opção pelo “grande bloco de composição burguesa (capital financeiro, as novas frações rentistas, o *agrobusiness* e o capital produtivo)”. (MARQUES, 2016, p. 59) A justificativa se deu pelo esgotamento do modelo

em curso, cuja necessidade era a substituição por outro padrão que “recuperaria a credibilidade no governo”.

Como consequência, tivemos o aprofundamento do ajuste fiscal ou Novo Regime Fiscal que vem privilegiando um mercado destituído de qualquer proteção formal aos trabalhadores, assim como o saque ao fundo público. Com isso, as restrições às políticas de seguridade social e a inviabilização dos direitos sociais são uma realidade, sobretudo com a aprovação da Emenda Constitucional 95, que congela os gastos públicos por 20 anos, e a Contrarreforma da Previdência Social.

Concordamos com Marques (2016) que as conquistas feitas pelos governos do PT são inegáveis. Conforme a autora aponta, há de se reconhecer o projeto de combate à extrema pobreza e a expansão do assalariamento formal, contudo, em âmbito dos direitos sociais, manteve-se a lógica mercantil, rentista e focalista das políticas sociais. Nesse sentido, a autora considera um “reformismo social” o que os governos do PT fizeram, visto que não afetaram a estrutura tributária e distribuição de riqueza.

Sobre a população negra, consideramos que algumas medidas possibilitaram avanços, na medida em que houve a incorporação de ações efetivas na agenda pública, como a construção das Políticas de Ação Afirmativa, com perspectiva de iniqüidades e justiça social. Vale destacar que o reconhecimento da gestão petista no combate ao racismo se deve especialmente ao movimento negro organizado que, desde o final da década de 1970, vem colocando suas demandas de maneira incisiva e articulada no cenário público. Outro determinante diz respeito à Conferência de Durban, em 2001, que desencadeou a construção de tais políticas, com o protagonismo do movimento negro.

No ano de 2009, por meio da Portaria nº 992, do Ministério da Saúde, foi criada a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra com o objetivo de promover a saúde dessa população, priorizando a redução das desigualdades étnico-raciais, o combate ao racismo institucional e a discriminação nas instituições e serviços do Sistema Único de Saúde (SUS). Contudo, no ano de 2019, essa política completou dez anos e ainda encontra resistência e desconhecimento por parte de gestores e profissionais do SUS, ficando evidente a não incorporação do que prevê seu plano operativo. (FAUSTINO, 2017) Um exemplo disso é que 80% da população atendida pelo SUS é negra, de acordo com dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) do ano de 2015, o que pode ser verificado nas filas dos hospitais, nas macas e nos dados acerca dos atendimentos médicos (ou não atendimento).

Conforme aponta Silva e demais autores (1975), 60% das mortes maternas e um quarto das ocorrências de violência obstétrica são de mulheres negras, sendo que 74% desses casos acontecem em instituições públicas de saúde. Em caso

de abortamento, 60% das mulheres não recebem orientações médicas ou de outros profissionais da saúde. Cerca de 62% das mulheres que morrem durante os processos de parto são negras e, entre as consequências disso, estão a negligência no atendimento e outras formas de violência obstétrica contra essa população. (FIOCRUZ, 2018)

Com isso, queremos demonstrar que, mesmo com a criação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, há uma permanência no negligenciamento do trato e das especificidades da saúde da população negra atendida pelo SUS, assim como nas suas condições de vida, que implicam neste agravamento.

O racismo institucional é determinante nos atendimentos cujo contexto é aquele em que os serviços públicos de saúde estão cada vez mais terceirizados e restritos quanto ao atendimento. Dada a diminuição do número de técnicos e especialistas, os funcionários não recebem de forma estável os seus salários, a ambulância não chega a tempo ou nem mesmo chega às comunidades e periferias quando solicitadas e não há materiais e medicamentos suficientes.

Sobre o aborto, mulheres negras têm duas vezes e meia mais chances de morrer do que as mulheres brancas. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (FIOCRUZ, 2019), o índice de aborto provocado em mulheres pretas é de 3,5%, o dobro do percentual entre as brancas (1,7%). São as mulheres negras o estrato mais pobre da sociedade, são elas, em sua maioria, que não têm condições financeiras para custear um procedimento seguro, logo, recorrem a métodos caseiros e ficam mais vulneráveis a riscos e complicações.

Outro ponto relacionado ao racismo institucional é a forma de tratamento às mulheres negras, que, ancoradas em estereótipos e valores discriminatórios, são apontadas como irresponsáveis, impossibilitadas intelectualmente, incapazes de compreender as orientações médicas, impedidas de se expressarem e de tomarem decisões sobre seus corpos e sua saúde, desqualificadas de quaisquer possibilidades. (SILVA et al., 2018)

A falta de investimentos em pesquisas, matérias e práticas voltadas à atenção à saúde da população negra se desdobram na negligência do cuidado e na permanência do racismo institucional. O grande desafio frente ao desmonte do SUS é a resistência na sua permanência e na permanência das políticas públicas.

No que remete à assistência social, outra política que compõe o tripé da seguridade social brasileira, ao ser reconhecida no âmbito dos direitos sociais a partir da CF 88, apresenta inúmeros desafios. A partir desse reconhecimento, instituiu-se a Lei Orgânica da Assistência Social (BRASIL, 1993), que estabelece normas e critérios que organizam a política de assistência social para assegurar as necessidades básicas de seus usuários. Uma vez que se trata de um direito social para quem dela

necessita, isto é, todas(os) que não conseguem prover seu sustento e o da prole com a venda da força de trabalho podem acessá-la; e, nesse escopo, enquadram-se os trabalhadores desempregados e informais e os inaptos ao trabalho.

Ocorre que existe uma justaposição entre a assistência e a previdência social, na qual esta última é destinada exclusivamente aos trabalhadores formais contribuintes, ao passo que a primeira se destina aos incapacitados ou inaptos às atividades laborativas ou àqueles com renda insuficiente que não podem acessar a previdência. Em última instância, ambas são políticas públicas que abordam as relações do mundo do trabalho no capitalismo. (BOSCHETTI, 2016)

No cenário brasileiro atual, a assistência assume uma centralidade frente às demais políticas da seguridade social, visto que o desemprego tem aumentado exponencialmente, e, para o desespero, não há perspectivas de que os trabalhadores reingressem no mercado de trabalho. Assim, a assistência passa a ser o modo pelo qual deve se enfrentar a pobreza, que nada mais é do que o “mito da assistência social” (MOTA, 2010), já que não será por meio de qualquer política social que a pobreza será erradicada, considerando que a origem da pobreza e da riqueza se encontra na produção social e na apropriação privada desta mesma.

Como vimos, a maior parcela das pessoas desempregadas, subempregadas, trabalhadoras(es) informais no Brasil são negras e compõem o público usuário da rede de assistência social, cujo atendimento é minimalista, focalizado, restrito frente à demanda real dessas(es) cidadãos(as). Os programas de Benefício de Prestação Continuada (BPC) e Bolsa Família (PBF) são os mais acessados entre as(os) usuárias(os) da assistência social, e o acesso a eles se dá por meio da transferência de renda. O BPC, como é denominado, é um benefício articulado junto ao Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), portanto, é gerido pela rede da Previdência Social, já o Bolsa Família está sob responsabilidade do Ministério de Desenvolvimento Econômico e Social (MDS).

Os cortes com os gastos sociais têm atingido diretamente essa política, tornando-a ainda mais insuficiente e ineficaz, porém, segue de acordo com o projeto neoliberal de desresponsabilizar o Estado frente às mazelas da questão social, aumentando ainda mais as expressões de pauperização da população negra, que, além de seguir desempregada, tem deixado de acessar tais serviços devido ao aumento das condicionalidades, burocracias e exigências do PBF.

Segundo dados do MDS (2015), 75% das famílias que recebem o Bolsa Família são chefiadas por negras, logo, o contexto de precariedade, burocratização e dismantelamento dos serviços recaem na realidade cotidiana dessa população majoritariamente. Além disso, existe a ausência nos documentos orientadores do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Centro de Referência em Assistência

Social (CRAS) e Programa de Atenção Integral à Família (PAIF), do reconhecimento da desigualdade racial e da centralidade no seu enfrentamento e eliminação do preconceito e discriminação racial. Como nos mostra a pesquisa de Costa (2017, p. 58), “esses documentos não consideram estas dimensões como centrais no trato com as famílias, distanciando-se ainda da consideração quanto à sua percepção como relações complexas e entrelaçadas, denotando a transversalidade da abordagem de forma perene, rasa”. Essa dimensão, uma vez secundária ou invisibilizada, rebate diretamente no trato com a população que utiliza os serviços e demanda intervenções no que tange à temática.

No que diz respeito à previdência social, é importante mencionar que se, no Brasil, nunca houve pleno emprego, o trabalho como um direito social foi reconhecido tardiamente, na medida em que se integrou ao tripé da seguridade social como sistema de proteção social, a maior já implementada na história brasileira. De acordo com Granemann (2016), uma média de 70% dos beneficiários da previdência social recebem até três salários-mínimos, no máximo, no que se refere às aposentadorias e pensões.

Lourenço, Lacaz e Goulart (2017) busca demonstrar que ao mesmo tempo em que ocorreram avanços no sistema de previdência social, como o alargamento do seu conceito para além do seguro social – o que tornou possível inserir trabalhadoras(es) rurais e beneficiários do BPC, ou seja, milhares de brasileiras(os) pobres asseguradas(os) pela previdência social de maneira universal e distributiva – a questão atual é seu desmonte, sob a justificativa de uma crise fiscal do Estado. De acordo com Granemann (2016), o que na realidade se desenha é uma particularidade da exploração do trabalho que o Estado irá entregar aos capitais de diferentes maneiras para assegurar a reprodução do capital.

De acordo com Lourenço, Lacaz e Goulart (2017, p. 472), a crise fiscal do Estado se justifica sob o argumento de “baixo crescimento econômico, desemprego, queda na arrecadação e desequilíbrio nas contas públicas”, contudo, o que os autores destacam é que tais medidas correspondem a requisições do capitalismo mundializado e financeirizado, que necessita garantir o aumento das taxas de acumulação, sobretudo após a crise econômica de 2008. Em consequência disso, há um processo de destituição da seguridade social e da proteção ao trabalho para ascensão do capital financeiro.

Diante da crise, a saída encontrada foi o crédito e a propaganda para movimentar e aquecer o consumo, de modo que as famílias foram se endividando e a previdência social, junto com o capital bancário-financeiro, sobretudo nos governos de Lula e Dilma, investiram no crédito consignado como crescimento seguro junto ao “sistema de aposentadorias e pensões do Regime Geral de Previdência Social (e

executado pelo INSS), Regime Próprio de Previdência Social (RPPS) e com a folha de pagamentos da força de trabalho ativa ou em aposentadoria e pensão empregada pelo Estado brasileiro [...]”. (GRANEMANN, 2016, p. 175)

Outro mecanismo encontrado para responder ao capital é a transferência do fundo público para pagamento de juros da dívida pública, de modo a beneficiar aqueles que detêm os títulos da dívida – o capital financeiro, como se configurou nos governos FHC, Lula e Dilma. Além disso, há a previdência privada que, ao gerar monopólio no setor, irá modificar a lógica das relações de trabalho e aprofundar a destituição dos direitos previdenciários, na medida em que a previdência complementar desencadeia necessidades de mudanças no que se refere à revisão dos direitos trabalhistas.

Com o avançar do modelo ortodoxo de medidas, a destituição dos direitos sociais faz materializar diferentes ataques sob normas jurídico-formais, como: 1) o congelamento dos gastos sociais, que irá reorganizar o uso do fundo público e alterar todo o sistema de seguridade social, utiliza dos recursos das políticas sociais para novos espaços de investimentos de interesse do capital; 2) a contrarreforma da previdência, na desconstrução dos direitos que foi iniciada desde os anos de 1990 com o governo FHC, passando pelos governos de Lula e Dilma, alcançando seu aniquilamento nos governos Temer e Bolsonaro.

Até o Governo Dilma, o desmonte da previdência social já era uma realidade efetivada através da modificação do tempo de trabalho por tempo de contribuição (EC 20/98), aumentando o primeiro e diminuindo valores a serem recebidos; o “rebaixamento dos direitos da força de trabalho empregada pelo Estado” (GRANEMANN, 2016, p. 180) para benefício da previdência complementar através da EC 41/03. Foi no governo da presidenta que se elaborou um diagnóstico prevenido a necessidade da contrarreforma da previdência com a justificativa de que esta seria deficitária. Em função do golpe, o Governo Temer assumiu essa bandeira, sendo efetivada no Governo Bolsonaro, com a EC 103/19. Em síntese, essa emenda constitucional representa o maior ataque aos direitos trabalhistas e prevê outros como: denominação de alterações sobre a idade mínima na aposentadoria, sendo 62 anos para mulheres e 65 anos para homens; cálculo modificado e analisado conforme média de contribuições previdenciárias ao longo da vida; novo cálculo no valor da pensão por morte.

Como afirma Behring (2019), a “emergência não é fiscal, é social”, pois se trata do maior ataque aos trabalhadores do setor público e do setor privado. Conforme enfatiza a autora, trabalhadores sem carteira assinada e sem direitos já somam 11,8 milhões, e o número de ambulantes aumentou em 510%, conforme dados do

PNAD/IBGE, que ainda mostra que, desde o ano de 2015 até 2019, 1 milhão de pessoas é levada por ano para abaixo da linha da pobreza.

Concordamos com Behring (2019) quando afirma que o que nós denunciemos ser precarização do trabalho, aquele cada vez mais destituído de direitos e proteção, a bancada ultraconservadora, elitista, racista, meritocrática e ortodoxa encara como empreendedorismo. Essa realidade coloca 63,7% de negros na condição de desemprego, 47,3% no trabalho informal – enquanto 34,6% são pessoas brancas –, e 75% da população negra entre as(os) mais pobres. (IBGE, 2019) Tais dados demonstram os impactos da contrarreforma da previdência sob a população negra, vez que demonstram a complexa realidade desta população que, inserida nos marcos da democracia burguesa, de capitalismo dependente e completamente desenvolvida, como afirma Iasi (2019), na prática é mantida fora. Destarte, os direitos sociais e a democracia burguesa continuam sendo mantidos para a branquitude, enquanto a necropolítica é destinada para pretos e pobres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto pretendeu analisar o desmonte da política de seguridade social no Brasil e seus impactos na população negra. Tendo por eixos investigativos o racismo e o conservadorismo como traços fundantes de nossa formação social, procuramos apontar a forma como estes agem sob a população negra de modo a perpetuar a desigualdade racial e a retirada de direitos sociais. Quando o capital se encontra em momentos de defensiva, os direitos sociais são restritos à branquitude e, à medida que as crises ameaçam o processo de acumulação, a forma de intervenção é a completa retirada dos direitos. No atual momento, essa realidade aparece através de uma democracia restrita (IASI, 2019) face à necropolítica, aliada ao caráter ortodoxo com que o Estado brasileiro – autocrático burguês – vem implementando a agenda neoliberal.

Desse modo, apresentar elementos que articulem o racismo e a negação de direitos é importante para que possamos avançar na pauta pela universalização dos direitos sociais como forma de manutenção da vida da classe trabalhadora, em um momento em que sua permanência vem sendo desmontada, mas conta com lutas sociais e resistências por sua continuidade, ampliação e atenção à diversidade.

Como destaca Faustino (2017), se a diversidade de grupos e interesses específicos for encarada sob uma episteme binária, escolheremos apenas afirmar o que seria “uma particularidade totalizante, cega aos interesses comuns que a cercam ou a negação dessas particularidades em nome de um objetivo pseudocomum – como

a universalização do acesso – que nem sempre é capaz, por si, de abranger a diversidade a ela implícita”. (FAUSTINO, 2017, p. 38) No entanto, corroboramos com o entendimento de que não será a ampliação dos direitos em sua forma burguesa que assegurará vida plena e digna às(aos) trabalhadoras(es), mas sim que assegurará apenas as necessidades mais vitais: comer, beber, vestir e morar; garantias essas que a força de trabalho branca, em sua maioria, sempre acessou desde as experiências de Welfare State (guardadas as proporções dos países de economia central e de economia dependente), apesar de conviver com a precariedade, exploração do seu suor e pobreza.

A luta por direitos encerra em sua máxima expressão a emancipação política, porém, não é possível pensar em alcançar a emancipação humana se a população negra, a maioria da classe trabalhadora no país, sequer tem direito à vida (direito esse assegurado aos segmentos brancos desde o século XVII) e aquelas(es) que vivas(os) estão não possuem moradias dignas, alimentos saudáveis e adequados, não acessam ao ensino laico, público e de qualidade, têm desdobramentos na sua saúde, entre outros. Queremos com isso destacar a imprescindível tarefa de racializar todas as nossas análises, pesquisas, investigações e, conseqüentemente, a proposição, implementação, execução, monitoramento e avaliação das políticas públicas como um todo para se avançar no combate ao racismo institucional.

Ressaltemos que esta pesquisa não objetiva invalidar as três categorias centrais da razão moderna (COUTINHO, 2010), quais sejam, o historicismo, o humanismo e a dialética. O desafio aqui empregado é considerar a legitimidade da modernidade – e a corolária necessidade de se tornar hegemonicamente antirracista –, visto que é ela que opera no mundo, sem, no entanto, deslegitimar todos os outros saberes também científicos, pois se avalia que em muito tem contribuído para analisar essa ordem social. É fundamental dialogar com a produção de conhecimento decolonial africano e afrodiaspórico, uma vez que ambos são componentes da produção do conhecimento no Brasil, que tem a questão racial negra como determinante em nossa formação social.

Nossa crítica à categoria do humanismo, em que o projeto de modernidade, tendo a razão instrumental em sua expressão hipertrofiada para valer-se como única e exclusiva forma de concepção de mundo, divide o mundo entre aqueles que são considerados humanos e aqueles que não são. Entre estes últimos, encontram-se os povos nativos das Américas e da África – entre outros –, que foram submetidos às péssimas condições do trabalho escravizado, sob a ideologia dominante do racismo, visto que eram tratados como animais pelos colonizadores.

Queremos reforçar que a concepção de humanismo que se encontra expressa na dimensão não antirracista da modernidade foi o que justificou e ainda “legítima”

variadas vertentes teóricas na atualidade, cujo desfecho desastroso culmina na ocorrência de práticas que visam eliminar todas(os) que ameaçam a dita civilidade branca. Dito de outro modo, o humanismo moderno hegemônico e burguês abarcou somente uma pequena parte das pessoas, desumanizando um grande quantitativo, não somente do ponto vista teórico, mas conjugando com ações de extermínio dos seres supostamente “não dotados de humanidade”, cuja referência dessa dita humanidade é o europeu ocidental.

Nesse sentido, se queremos edificar uma sociedade humanamente emancipada, a razão dialética deverá se tornar hegemonicamente antirracista, visto que no Brasil anualmente muitas(os) negras(os) têm morrido pelas mãos genocidas do Estado. Se à classe trabalhadora interessa o fim da exploração capitalista, é preciso urgentemente agir de forma a desnaturalizar o extermínio que a população negra – constituinte dessa classe – vem sofrendo, uma vez que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado, o que totaliza 63 mortes por dia e chega à absurda cifra de 73 mil jovens que morrem por morte violenta por ano. (ONU BRASIL, 2017)

A questão racial negra é determinante na análise da formação social no Brasil desde 1500 até a atualidade, visto que compreender as contradições que hoje nos cercam está necessariamente imbricado em apreender o racismo como determinante da desigualdade social, e tem em seu fundamento a superexploração da força de trabalho, conseqüentemente, a produção social da riqueza e de sua apropriação privada pela burguesia, o fundamento da pobreza e da riqueza no capitalismo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BEHRING, E. A emergência é social, não fiscal. *Esquerda Online*, São Bernardo do Campo, 11 nov. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3lUsYm5>. Acesso em: 7 dez. 2019.
- BORGES, J. *Encarceramento em massa*. São Paulo: Pólen, 2019.
- BOSCHETTI, I. *Assistência social e trabalho no capitalismo*. São Paulo: Cortez, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.674/2, de 7 de setembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 8 dez. 1999.

- CFESS/CRESS. Carta de Maceió. XXIX Encontro Nacional CFESS/CRESS, na cidade de Maceió (AL), 2000. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/encontronacional_cartas_maceio.pdf.
- CORATO, C. *As expressões do (neo)conservadorismo no Serviço Social brasileiro na atualidade*. 2018. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- COSTA, G. Assistência Social, no enlace entre a cor e gênero dos(as) que dela necessitam. *Revista O Social em Questão*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 38, p. 227-246, 2017.
- COUTINHO, C. N. *Contracorrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.
- COUTINHO, C. N. *O estruturalismo e a miséria da razão*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- DIEESE. Brasil: a inserção da população negra no mercado de trabalho. 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/graficosPopulacaoNegra2021.pdf>. Consulta em: 06 dez de 2021.
- EURICO, M. C. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 114, p. 290-310, 2013.
- FAUSTINO, D. M. A universalização dos direitos e a promoção da equidade: o caso da saúde da população negra. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 3831-3840, 2017.
- FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente. Instituto Fernandes Figueira. Mortalidade Materna. Rio de Janeiro, 2018.
- FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). Portal de Boas Práticas em Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente. Principais Questões sobre Aborto Legal. Instituto Fernandes Figueira. Rio de Janeiro, 2019.
- GIROUX, H. Challenging the Neoliberalism at the root of Trump's Authoritarianism. *Truthout*, Sacramento, 7 dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3C2rM5J>. Acesso em: 29/05/2020.

- GIROUX, H. Trump, Kavanaugh and Path to Neoliberal Fascism. *Truthout*, Sacramento, 11 out. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Z16k2t>. Acesso em: 29 maio 2020.
- GÓES, W. L. *Racismo e eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl*. São Paulo: Liber Ars, 2018.
- GRANEMANN, S. O desmonte das políticas de seguridade social e os impactos sobre a classe trabalhadora: as estratégias e a resistência. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 171-184, 2016.
- IASI, M. Cinco teses sobre a formação social brasileira (notas de estudos guiadas pelo pessimismo da razão e uma conclusão animada pelo otimismo da prática). *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 136, p. 417-438, 2019.
- IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica*, Rio de Janeiro, n. 41, p. 1-12, 2019.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: outras formas de trabalho, 2018.
- INFOPEN. *Relatório InfoPen*. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/Infopenjun2016.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2019.
- LOURENÇO, E. A. S.; LACAZ, F. A. C. GOULART, P. M. Crise do capital e o desmonte da Previdência Social no Brasil. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 130, p. 467-486, 2017.
- MARINI, R. M. Dialética da dependência. In: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, J. P. (org.). *Ruy Mauro Marini: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2005. p. 137-250.
- MARQUES, M. G. O fim do ciclo PT: do colaboracionismo de classe à ortodoxia neoliberal. *Revista Ser Social*, Brasília, DF, v. 18, n. 38, p. 48-67, 2016.
- MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1 Edições, 2018a.
- MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018b.
- MOTA, A. E. (org.). *O mito da assistência social: ensaios sobre Estado, política e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MOURA, C. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.
- MOURA, C. O racismo como arma ideológica de dominação. *Revista Princípios*, São Paulo, n. 34, 1994.

- NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- NETTO, J. P. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1993.
- OLIVEIRA, D. O racismo e a transformação social do Brasil. *Revista Fórum*, [s. l.], 26 jun. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3C3K0Ut>. Acesso em: 7 dez. 2019.
- ONU BRASIL. *Campanha vidas negras*. ONU Brasil, 2017. Disponível em: <http://vidasnegras.nacoesunidas.org/>. Acesso em: 9 dez 2021.
- SILVA, R. R. A seguridade social em disputa no Brasil. *Praia Vermelha*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 147-174, 1975.
- SILVA, T. F. R.; FIGUEIRA, J. M. R.; SILVA, R. V. Racismo institucional e saúde da mulher negra: reflexões acerca dos direitos sexuais e reprodutivos, os serviços de saúde pública e o serviço social. *Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*, Vitória, v. 16. n. 1 p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22655>. Acesso em: 22/02/2022.

Contradições e limites da cultura: possibilidades da educação em tempos de regressão da consciência

Valdelúcia Alves da Costa

Wanda Lúcia Borsato Silva

INTRODUÇÃO

Este texto analisa os avanços tecnológicos na contemporaneidade e, consequentemente, a produção de tempos anticivilizatórios, expressando as contradições quanto ao desenvolvimento social e humano, a regressão da consciência e da racionalidade humana. Assim, a questão que se apresenta se refere à problematização e ao enfrentamento da cultura e de sua mercantilização em uma sociedade que se volta mais à educação e à formação para adaptação e reprodução social do que à emancipação e à humanização dos indivíduos. Para tal, consideramos o pensamento de Adorno e Horkheimer na reflexão e análise das questões relativas à cultura e à educação à luz da Teoria Crítica da Sociedade. Também nos aproximamos do pensamento de Giroux, com destaque à identificação com os pensadores alemães na crítica ao capital, à cultura e instrumentalização da escola e à ideologia que perpassa a vida na sociedade em seu movimento de regressão da consciência do indivíduo.

A educação e a formação, sob a égide do capital em uma sociedade desigual, impõem desafios e lucidez em prol do alcance do objetivo precípua da educação, que é o de se contrapor à violência, ao possibilitar a formação que considere o indivíduo e sua emancipação na sociedade democrática. Assim, “[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”. (ADORNO, 2000, p. 156)

Em tempos tão pouco esclarecidos como os atuais, como afirmado por Adorno (2000, p. 119), “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la”, dependendo, para isso, da elevação do nível de consciência dos indivíduos quanto ao elemento determinante da barbárie, trazendo-o às pautas de discussão política para sua visibilidade e enfrentamento. A reflexão de Adorno quanto a se evitar a repetição de Auschwitz é obscurecida pela necessidade da conscientização dessa terrível ameaça, mas faz-se urgente tentar devido ao fato de que a estrutura capitalista da sociedade e seus membros, responsáveis pela atual situação, seguem sendo e agindo da mesma maneira, inconsciente e individualista.

Esse cenário cultural capitalista, que transforma tudo em mercadoria, impõe que as políticas públicas de educação demandem ser entendidas como elementos dialéticos em uma sociedade contraditória, ou seja, são possibilidade de combate e superação desse estado de coisas, reconhecendo e evidenciando os limites sociais sem perder a esperança racional por uma vida justa e digna.

Nessa perspectiva, a cultura, a educação, as políticas públicas e os direitos humanos assumem protagonismo na luta pela afirmação da sociedade democrática por intermédio da experiência reflexiva e da conscientização a respeito da educação política, humana e emancipadora, sem ignorar os limites sociais que obstam a educação e a formação, capazes de tornar os indivíduos livres pensantes, contraditoriamente, em uma sociedade não livre.

Em tempos de barbárie social, como os vividos na atualidade que se voltam ao ressurgimento do fascismo, o declínio da civilidade é evidenciado no campo social e político da *irracionalidade autoritária* inerente ao *homem autoritário*:

Em contraste com o fanático de velho estilo, esse último parece combinar as ideias e habilidades típicas da sociedade altamente industrializada com crenças irracionais ou antirracionais. Ele é ao mesmo tempo esclarecido e supersticioso, orgulhoso de ser um individualista e sempre temeroso de não ser igual aos outros, ciumento de sua independência e inclinado a se submeter cegamente ao poder e à autoridade. (HORKHEIMER, 1950, p. ix, tradução nossa)¹

.....
1 In contrast to the bigot of the older style he seems to combine the ideas and skills which are typical of a highly industrialized society with irrational or anti-rational beliefs. He is at the same time enlightened and superstitious, proud to be an individualist and in constant fear of not being like all the others, jealous of his independence and inclined to submit blindly to power and authority.

O referido autor avalia que mesmo frente à sociedade altamente industrializada, com avanços substanciais no campo das ciências, o tipo de estrutura de caráter acima citado permeia o atual espaço social, em frontal retrocesso ao desenvolvimento de atitudes e valores voltados às necessidades humanas de estima e respeito.

A fragilidade de identificação com a cultura, suprimida pela equivalência que se esgota na reprodução de si mesmo, arrebanha a consciência do indivíduo que, irrefletidamente, acata o que lhe é oferecido por essa mesma cultura que não cumpre com o prometido. Nesse contexto, cabe à educação a função de desvelamento dessa trama, que obsta ao indivíduo a experiência crítica com a cultura e o livre pensar. O desafio à educação emancipadora se faz nos contornos sociais que ora se apresentam, cuja perspectiva produtivista da moderna sociedade industrial, fortemente amparada no tecnicismo (re)produz falsas necessidades de consumo que se apresentam como valores culturais inerentes ao mundo moderno, sem os quais, assim se proclama, o indivíduo não constituirá sua identificação com a cultura vigente; tampouco a civilização alcançará patamares mais desenvolvidos.

Nesse viés instala-se, no pensar de Adorno (2005, p. 2), a pseudoformação (*Halbbildung*) apoiada na produção e reprodução da cultura nos mesmos moldes das mercadorias ofertadas sob a égide da racionalidade técnica, com viés de uniformidade e perda de autenticidade. É evidente que os avanços que se fizeram pelo predomínio da razão, por meio da ascendência do homem sobre a natureza, da evolução das ciências e do desenvolvimento tecnológico, contribuíram para dar vida ao ideal emancipatório do esclarecimento pretendido pelo Iluminismo. Em contrapartida, também representaram a deformação desse mesmo ideal por intermédio não somente da preponderância da razão instrumental, mas da perda da reflexão sobre a própria razão e dos limites aos quais se encontra submetida:

Para ele [o homem pseudoformado], todas as palavras convertem-se num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído e de imputar-lhes a culpa que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência. Uma pseudocultura que, por oposição à simples incultura, hipostasia o saber limitado como verdade não pode mais suportar a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual é a lei social, a manifestação e a essência. Contudo, a pseudocultura, em seu modo, recorre estereotipadamente à fórmula que lhe convém melhor em cada caso, ora para justificar a desgraça acontecida, ora para profetizar a catástrofe disfarçada, às vezes, de regeneração.

A explicação na qual o desejo do indivíduo aparece como uma potência objetiva é sempre tão exterior e vazia de sentido como o próprio acontecimento isolado, ao mesmo tempo pueril e sinistro. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 161)

Considerando Horkheimer e Adorno (1985), é possível afirmar que a escola, como instituição educativa, se encontra submetida às estruturas sociais. Consequentemente, o enfrentamento do desafio da práxis pedagógica que se contraponha (sem negar) às condições objetivas sociais e, assim, intervir com autonomia sobre o existente marcado por mecanismos de dominação, opressão, anomia e indiferenciação dos indivíduos. Desse modo, a problematização e análise crítica das condições sociais, o potencial conscientizador e emancipatório da educação não podem estar ausentes das discussões necessárias às políticas educacionais, uma vez que, para Adorno (1995, p. 189), “somente a tomada de consciência da social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa”.

O referido autor nos adverte sobre a primazia do objeto não se sobrepor ao sujeito, ou seja, é no ato reflexivo e no fortalecimento do potencial subjetivo de análise crítica das situações objetivas que será oportunizado ao indivíduo o desenvolvimento do pensar emancipado. É fato que as políticas, sejam em quais situações se apresentem, não são ingênuas, por serem resultantes de forças, circunstâncias e contextos sociais e culturais nas quais são concebidas e produzidas.

Quanto a isso, Giroux (2018) avalia a forma como a sociedade estadunidense vem se configurando ao longo de anos sob a égide do capitalismo neoliberal, profundamente entrelaçado às relações de poder e que, no governo de Donald Trump, revelou seu lado mais sombrio, com fortes sinais de exclusão de grupos de afrodescendentes e latino-americanos, como também o flagrante desrespeito às mulheres e à classe de professores de escolas públicas. Logo, segundo o citado autor, é essencial entender as condições que tornam possível às pessoas internalizar e naturalizar formas de autoritarismo, dominação e violência, impondo-se a questionar a história sepultada no passado e as pedagogias de opressão vigentes.

É esse o contexto social que temos em foco, ou seja, a face sombria e ameaçadora da onda totalitária que paira sobre vários países, entre os quais se encontra o Brasil. Saliente-se que em Adorno (2000) se observa o resgate do passado como processo de desvelamento e elevação do nível de consciência, uma vez que o desejo de dele se libertar requer esclarecimento, por não ser possível viver a sua sombra, o que expressa sua presença nas condições objetivas materiais, sob as quais a vida segue na contemporaneidade.

Logo, a elaboração crítica do passado se reveste de esclarecimento no enfrentamento e superação dos elementos mantenedores e reprodutores do status quo reinante. Considerando a ideia de que no passado está a explicação para o estado das coisas no presente, chega-se à constatação de que a reificação da memória obsta aos indivíduos o esclarecimento essencial à elevação do nível de consciência crítica e conseqüente autonomia no pensar. A banalização do passado e sua negação contribuem para o afastamento do reconhecimento das condições objetivas materiais mantenedoras e reprodutoras da ideologia da dominação e do obscurecimento da consciência na sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, refletir sobre o passado é central no impedimento de sua repetição ao propiciar a reflexão crítica capaz de subverter a cultura de dominação e segregação impostas às minorias, pois, para Adorno (2000, p. 48), “a elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu”. Nesse sentido, Giroux (1986) enfatiza a *consciência histórica* como componente fundamental de uma pedagogia crítica e avalia que estruturas de dominação social e política se evidenciam justamente em momentos em que a história é negada ou desconstruída, com total predominância de *amnésia histórica e social*.

Como exemplo do compromisso que recai sobre a educação, nos remetemos ao massacre de judeus, entre outros povos, ocorrido em Auschwitz, Alemanha, durante a 2ª Guerra Mundial. Adorno alerta para o perigo de uma regressão do homem à barbárie por adesão cega ao modelo de produção capitalista sobre a formação dos indivíduos nas modernas sociedades de consumo. Para Adorno (2000, p. 119), a meta da educação é que:

Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem as condições que a geraram.

Isso posto, o citado autor incita à reflexão sobre quão limitada é a possibilidade de se mudar pressupostos de cunho objetivo (sociais e políticos), afirmando a necessidade de constituição de subjetividades esclarecidas, que se contraponham à corrente da formação massificada de seres heterônomos e idênticos no pensar, em prol de consciências capazes de falar *com a própria boca*. A esse respeito, Adorno (2000) enfatiza a necessidade de se reconhecer os mecanismos sociais que levam os indivíduos a cometer atos contrários à consciência desses mesmos mecanismos, ou seja, é necessário se contrapor à ausência de consciência em um movimento contrário à incapacidade de autorreflexão.

Esse despertar reforça a necessidade do desvelamento de mecanismos de opressão para que não mais se reproduzam em consequência do despertar da consciência. Para tal, o autor considera o tempo social como espaço de formação humana, o que pode remeter ao tempo-espaço da escola como lócus privilegiado para o tensionamento e a problematização das questões sociais, como também sobre as possibilidades de criação e desenvolvimento de condições propícias ao desenvolvimento de consciências críticas à estrutura social e à redução da cultura às condições inerentes a essa estrutura.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: POSSIBILIDADES E LIMITES SOCIAIS IMPOSTOS À FORMAÇÃO

A partir da década de 1980, a sociedade brasileira participa da abertura política pelo fim da ditadura militar e, a exemplo dos demais países do Terceiro Mundo, é levada a se inserir no contexto de uma política econômica capitaneada pela liberação das forças do mercado, proposta do Estado mínimo, com prioridade à iniciativa econômica dos agentes privados. O rápido avanço das inovações tecnológicas implica em mudanças nas organizações industriais, no sistema de trabalho e gerenciamento das produções.

Concomitante a esse expressivo avanço tecnológico, as redes de comunicação globalizam as informações e instauram a percepção de *mundo sem fronteiras*. A liberação e expansão dos mercados financeiros tornam os Estados nacionais reféns de políticas econômicas globalizadas, o que força as políticas internas dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento a ajustes a esse modelo econômico, com repercussões nas diversas instâncias sociais, entre as quais a educação:

Essa forma atual de expressão histórica do capitalismo, sob o predomínio do capital financeiro, conduzido de acordo com as regras de neoliberalismo desenfreado, num momento histórico marcado por irreversível processo de globalização econômica e cultural, produz cenário existencial em que as referências ético-políticas perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação. (SEVERINO, 2006, p. 303)

A avaliação do autor nos leva a observar que o processo ideológico, desencadeado pelo modelo econômico, se impõe fortemente sobre as políticas educacionais e delas retiram a credibilidade e as possibilidades de ordenamentos emancipatórios,

uma vez que não sejam condizentes com direcionamentos estruturais vigentes na moderna sociedade de consumo. Logo, os diversos reordenamentos no sistema educacional brasileiro, ocorridos desde a década de 1980, contribuíram tão somente para reafirmar a mitificação da escola como responsável pelo fracasso do não ordenamento nacional social e econômico.

Tal fato significa que se expandiu a oferta de educação formal, elevou-se de forma significativa o número de alunos nas escolas, porém, a imagem cunhada é aquela de que a equidade econômica e social não se concretiza porque a qualidade da escola não atende às demandas sociais. Nesse contexto, prospera a subjetivação do fracasso da educação e ideias recorrentes da necessidade de transformações, mudanças e atualizações pedagógicas, o que contribui para camuflar a realidade da situação.

Embora o reconhecimento de conquistas sociais importantes, com a superação do Regime Militar e avanços sociais advindos pela Constituição da República Federativa (BRASIL, 1988), o quadro que então se delineia no Brasil com o capitalismo tardio é aquele de preparar o país para a competitividade. Concomitante ao cenário social e econômico que se instaura, acentua-se a participação de organizações não governamentais, entre as quais a burguesia industrial, por meio de institutos, fundações e ONG na produção de políticas públicas de educação, em nome da premente necessidade de *educar para desenvolver*, em sintonia explícita com o mercado, tendo à frente organismos multilaterais, tais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), como estudado por Rodrigues (2006).

Para o referido autor, as iniciativas privadas no campo educacional se revestem de claros interesses da lógica do capital sobre a educação: o de gerar e legitimar quadro de valores necessários à produção capitalista, atestando os interesses dominantes, quer pelo conhecimento ofertado, quer pela validação da dominação na estrutura socioeconômica, ou seja, é a materialização dos interesses do capital no campo da formação humana.

Sob a força do braço hegemônico do capital que, a partir das décadas de 1980 e 1990, o capitalismo brasileiro é inserido em uma nova fase: a do padrão de acumulação flexível, a reboque do discurso da urgência de uma economia competitiva. Assim, afloram-se as influências da burguesia industrial sobre as políticas educacionais no Brasil.

No limiar do século XXI, não obstante a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder pela eleição à presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, com permanência por dois mandatos (2003-2010) e a continuidade do mesmo partido político pela

eleição de Dilma Rousseff (2011-2015), observa-se o alinhamento entre políticas desenvolvidas ao final do século XX e ao longo da primeira década do século atual.

Embora avanços no campo social, com a redução em 65% da condição de pobreza da população, conforme avaliação feita pela Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação por meio do Mapa da Fome, em 2013, a expressa conciliação que nesse período se fez entre as lideranças de oposição e o bloco no poder contribuiu para minimizar os impactos de políticas públicas de educação bem sucedidas no período, bem como para solapar a continuidade de iniciativas outras para a melhoria da educação brasileira. Com o golpe de agosto de 2016, que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff, fortes ataques se impuseram à educação, sendo esse também o responsável pela derrocada econômica do país.

Frente ao quadro político que então se abre, o governo de Michel Temer (2016-2018) contribuiu para graves retrocessos na educação pública ao restaurar os efeitos da Desvinculação de Receitas da União (DRU) sobre o orçamento federal da educação, permitindo que sejam empregados pela União até 30% de receitas vinculadas à educação em outras despesas. Em continuidade estabeleceu o congelamento, por 20 anos, de investimentos em políticas sociais, inclusive na educação. (CARNEIRO, 2019) Os reflexos dessas medidas não tardaram a aparecer: precarização de serviços, meritocracia e desqualificação de professores.

O atual presidente, Jair Bolsonaro, iniciou sua gestão em janeiro de 2019 com frontais ataques às universidades públicas, às agências de pesquisa e a organismos de apoio à ciência e tecnologia, tendo também feito insinuações sobre a baixa produtividade dos professores com declarações midiáticas da necessidade de maior controle sobre essas instituições, o que fere frontalmente os princípios da democracia social e política.

A centralidade no controle e contingenciamento de mecanismos de produção e divulgação de conhecimentos e ideias é um frontal desrespeito à emancipação humana, modelando, formatando pessoas e obstruindo a possibilidade de formação de consciências livres e pensantes.

Em continuidade às ações acima apresentadas, a providência seguinte foi o corte de R\$ 5,839 bilhões no Ministério da Educação (MEC), que, em números absolutos, foi a pasta que sofreu o maior contingenciamento de gastos de um total de mais de R\$ 29 bilhões de cortes em áreas sociais.

Os retrocessos e ataques à educação podem ainda ser observados por várias medidas tomadas pelo atual governo ao longo de seu primeiro ano de vigência. Assim destacamos: a extinção de secretarias importantes para políticas públicas na área da educação como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e a Secretaria de Articulação dos Sistemas de

Ensino (Sase) que prejudica a relação com estados e municípios no monitoramento do Sistema Nacional de Educação; a mudança na política do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pela censura imposta ao afirmar que o governo passaria um *filtro* nas provas antes de sua aplicação como forma de validar o conteúdo existente; os atrasos nos repasses do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para as instituições e no aditamento de milhares de contratos, impossibilitando estudantes até mesmo de ir às aulas; ameaças constantes à autonomia universitária e grotescas declarações sobre professores e estudantes da área de humanidades; corte na educação integral, que reduzirá de 45% de escolas públicas para 13,8%; ainda a defesa da militarização das escolas, por intermédio do Programa Nacional das Escolas Cívico-militares. (BRASIL, 2019)

No lastro dessas reflexões pensamos ser tempo de resistência e elevação da consciência, em virtude da ameaça à regressão a tempos sombrios e à barbárie social. Afirmam Horkheimer e Adorno (1985, p. 34): “Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução. Desse modo, o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar”.

Frente a esse contexto sócio-histórico, tomando-se por referência a sociedade brasileira contemporânea, observa-se indícios de barbárie pelo fosso social entre ricos e miseráveis e o alarmante crescimento da violência que atinge, sobretudo os estratos excluídos de cidadãos e cidadãs. Segundo dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), o número de miseráveis vem crescendo no Brasil desde o ano de 2015 e, atualmente, soma 13,5 milhões. O alto índice de desemprego (12,5 milhões de trabalhadores), o encolhimento dos programas sociais e a falta de reajustes em subvenções, como o Bolsa Família, aumentam o abismo social e empurram à extrema pobreza um contingente significativo de brasileiras e brasileiros.

Ainda de acordo com o IBGE (2019), os estados das regiões Norte e Nordeste são os mais atingidos, destacando-se a população negra e parda sem instrução ou com escolaridade de ensino fundamental incompleto. Observa-se que os filhos de famílias que queiram superar as baixas condições sociais, impostas na atualidade, acabam sendo paralisados pela limitação econômica familiar, com alto índice de evasão escolar nesse estrato da população devido à necessidade de luta pela subsistência. Ainda, segundo o IBGE (2019), 11,8% dos jovens mais pobres abandonaram a escola sem concluir o ensino médio no ano de 2018, índice oito vezes maior que o dos jovens ricos.

Outro aspecto importante é o que se refere à violência. Levantamento do Atlas da Violência, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2019)

e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, revela que no ano de 2017 foram assassinadas 65.602 pessoas no Brasil, revelando que as mortes violentas acometem majoritariamente os jovens negros, com destaque para a população masculina na faixa etária de 15 a 19 anos. Logo, adolescentes em idade contemplada com a educação básica (ensino fundamental e médio).

O recente relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018 é indicador dos reflexos do que acima apontamos. Com foco avaliativo em estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 15 anos, o PISA tem por objetivo a produção de indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes.

Não obstante nossa crítica a uma avaliação externa descolada de elementos estruturais e condições objetivas materiais dos entes avaliados, a recente avaliação apontou que, *embora discreta melhora*, o desempenho dos alunos brasileiros se encontra *estacionado*, fato que corrobora o entendimento de que sem sérios investimentos em políticas públicas sociais de base e políticas de educação comprometidas com transformações conjunturais continuaremos a (re)produzir o fracasso de nossos alunos.

Segundo Giroux e Simon (2011), é necessário o resgate da educação crítica com potencial de libertação das amarras do obscurantismo a que a sociedade está exposta e submetida, ou seja, consideram como questão política e pedagógica se conceber a sociedade na qual as questões humanas tenham prevalência sobre as questões do capital e do mercado, cuja concentração de riqueza e poder em poucas mãos produz extrema desigualdade e miséria humana. Assim afirmam os autores em tela: “Queremos argumentar a favor de uma pedagogia crítica que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes”. (GIROUX; SIMON, 2011, p. 109)

Processo histórico e cultural, a educação traz em si potencial de produção de semelhanças e diferenças entre os indivíduos. Se as relações de identidade e aproximação são mediadas pela cultura, as diferenciações e peculiaridades dependerão das construções subjetivas oportunizadas pelas experiências individuais e diversidade de situações a que o indivíduo é exposto e instigado a vivenciar. Em condições heterônomas de opressão à fragilidade na oferta de experiências com potencial emancipatório, evidencia-se, conforme Adorno (2000, p. 132), o conceito de *consciência coisificada*: “Esta é, sobretudo uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo”.

No atual cenário educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2017a), referente à educação infantil e ao ensino fundamental, e a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017b), que instituiu ordenações para a reforma do ensino médio, colocam em xeque os rumos da educação brasileira básica, com reflexos sobre a educação superior.

Considerar a legitimidade da BNCC como política de potencial reforma educacional e elemento transformador da educação nacional requer aprofundamento em questões de fundo, entre elas, as relações sociais instituintes e instituídas no atual cenário mundial e, mais especificamente, o brasileiro e as demandas que recaem sobre a organização do sistema educacional, em resposta a expectativas, cujas bases se encontram profundamente comprometidas pela desigualdade social histórica da moderna sociedade, seja em nível nacional ou mundial.

Embora não nos contrapondo às reformas, necessárias ao processo educativo, faz-se urgente a crítica a “que ou a quem” as denominadas novas propostas pedagógicas se destinam e em quais fundamentos se sustentam, recorrendo a Adorno (2005) que, ao analisar o processo formativo do indivíduo na sociedade de classes, alerta acerca do poder da realidade social extrapedagógica sobre as reformas educacionais, submetidas às condições objetivas materiais.

Argumentos diversos enfatizaram a pouca discussão e participação de professores nessa proposta e o fato de o pouco destaque aos campos humanos e científicos negarem aos alunos o desenvolvimento do pensar crítico e as possibilidades de análise da sociedade sob dimensões várias. Assim, o foco na linguagem e matemática, segundo estudiosos e críticos, tenderia atender a requisitos impostos por avaliações externas, mais especificamente o PISA, coordenado pela OCDE, o que nitidamente influencia a forma como a educação brasileira é vista no exterior e, por consequência, o Brasil em sua totalidade.

Vale a observação sobre as orientações metodológicas da BNCC se encontrarem embasadas em habilidades e competências a serem atingidas pelo aluno ao longo de sua trajetória escolar. Com o apoio em termos como igualdade, diversidade e equidade, são definidas dez competências gerais para a educação básica, segundo as quais o tratamento didático deve se fazer e as metas de aprendizagem devam ser alcançadas, o que nos faz recorrer a Apple (2011, p. 85): “todos os indivíduos, sem exceção, têm direito de escalar o Monte Eiger ou o Monte Evereste, desde que, evidentemente, sejam ótimos alpinistas e disponham de recursos institucionais e financeiros para fazê-lo”.

A centralidade nas competências torna explícito o foco na avaliação. Nesse contexto, o currículo se faz submetido à condição de medir, comparar, competir, testar conhecimentos e padrões, como se possível fosse avaliar uniformemente o

conhecimento adquirido pela diversidade humana que constitui os diferentes indivíduos. Consta-se a retomada de conceitos que emergiram nos anos 1990 e se julgavam superados.

Em seus estudos, Marcuse (1982, p. 23) analisa a supressão da liberdade do pensar naquilo que classificou como *civilização industrial desenvolvida*:

De fato, o que poderia ser mais racional do que a supressão da individualidade na mecanização dos desempenhos socialmente necessários, mas penosos; a concentração de empreendimentos individuais em organizações mais eficazes e mais produtivas; a regulamentação da livre competição; a redução de prerrogativas e soberanias nacionais entre sujeitos econômicos desigualmente equipados; a redução de prerrogativas e soberanias nacionais que impedem a organização internacional dos recursos?

O autor alerta sobre o frontal ataque ao direito ao pensamento livre e às escolhas individuais em atendimento à ordem social favorável à manutenção da sociedade de classes, cujos produtos são previamente selecionados e ofertados em atendimento à racionalidade do capital e impostos como socialmente necessários. Desse modo, o que podemos constatar em relação às entrelinhas da BNCC é que esse processo nos conduz a reconhecer que os direcionamentos filosóficos e pedagógicos se encontram afinados com as necessidades da sociedade (e dos indivíduos) tal qual ela se apresenta na atualidade.

Outro dado passível de observação é aquele referente aos interesses do capital econômico, evidenciados pelas várias instâncias de extenso poderio econômico, que aqui exemplificamos como aquelas que compõem o Movimento Todos pela Educação. Fundado em 2006, esse movimento tem entre seus mantenedores e apoiadores a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Bradesco, o Instituto Unibanco, a Fundação Lemann, o Instituto Natura, Itaú Social etc.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teiceira (INEP, 2016), em 2016, cerca de 49 milhões de estudantes estariam na educação básica, sendo que em torno de 40 milhões na rede pública. Temos, por conseguinte, uma colossal fonte de comércio e larga indústria de consumo a se materializar no lastro da BNCC, seja no mercado para livros didáticos, na oferta de materiais instrucionais, ofertas de consultorias a estados e municípios por meio de seminários e cursos para capacitação de professores, entre outros, como indicativos de sustentação ao atendimento de direcionamentos da atual política educacional que se apresenta. Para a sociedade capitalista, o fato de a oferta de educação ser pública ou privada não é motivo de maior importância, desde que o conjunto

de valores e princípios norteadores ofertados não subverta a ordem ou questione o sistema vigente.

Frente às reflexões acima, com base em estudos de Giroux e Simon (2011, p. 107-108), consideramos que, embora com lapso temporal de cerca de 40 anos, a educação brasileira projeta propostas feitas à educação estadunidense ao final da década de 1980:

Na última década, o discurso educacional na América do Norte concentrou-se essencialmente em duas questões conexas. De um lado, a reforma educacional foi associada aos imperativos das grandes empresas. Sob essa perspectiva as escolas passaram a ser alvo de treinamento para diferentes setores da força de trabalho; passaram a ser vistas como provedoras dos conhecimentos e das habilidades ocupacionais necessárias à expansão da produção interna e do investimento externo [...]. De outro lado, testemunhou-se, ao final da década de 80, uma surpreendente ascensão da ala culturalista da Extrema Direita [...] apelando para uma ‘tradição ocidental’ de definição restrita, transmitida através de uma pedagogia livre das incômodas preocupações com equidade, justiça social ou a necessidade de formar cidadãos críticos.

Conforme esses autores, a redução da educação à legitimação de interesses econômicos e a grupos da classe dominante, assim como a obstrução à criticidade no pensar, é uma forma de agressão ao potencial democrático da educação.

Para Adorno (2005), a cultura da supremacia do capital é forma de manutenção do domínio de homens sobre homens, construindo-se necessidades sociais subjetivas que jamais serão satisfeitas em sua plenitude, porque outras se fazem e se sobrepõem. O modo como o indivíduo se apropria da socialização é um processo contínuo de apropriação da cultura. Logo, em um sistema sociocultural em que possibilidades de reflexões problematizadoras sobre o contexto social reinante são obstadas, resta ao indivíduo constituir-se de modo pseudoformado, frágil na sua subjetividade e docilmente adaptado e indiferente às necessidades humanas de seus semelhantes. Desse modo, “as tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformam em caricaturas”. (ADORNO, 2005, p. 13)

Referindo-se ao avanço das forças produtivas do capitalismo, Horkheimer e Adorno (1985, p. 113) afirmam que “[...] a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança”. A afirmativa se relaciona ao instigante painel traçado pelos pensadores frankfurtianos da passagem da razão emancipada, representada pelo pensamento iluminista, à razão instrumental do positivismo, representado pela sociedade industrial massificada, que os autores intitularam de “indústria cultural”.

AS CONTRADIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO CIVILIZATÓRIO E DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Segundo Adorno e Horkheimer, a dinâmica social que então se impõe é aquela obscuradora de subjetividades e do livre pensar, não favorável ao desenvolvimento da consciência crítica e identificação das contradições sociais. Consequentemente, algumas questões se impõem: Que tempo é esse em que se vive? Quais são as necessidades humanas e sociais desse tempo? Acerca de viver em uma época esclarecida, Kant (1985, p. 100), em seu ensaio “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”, responde: “Não, mas certamente em uma época de esclarecimento”. Nesse ensaio, o autor define a menoridade ou tutela e, desse modo, também a emancipação, afirmando que esse estado de menoridade é autoinculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Esclarecimento é a saída dos homens de sua autoinculpável menoridade.

Embora sutil, a diferença entre os termos *esclarecida* e *esclarecimento* não pode ser ignorada. Em pleno apogeu do Iluminismo, Kant observou que ainda faltava muito para que os homens fossem considerados indivíduos emancipados, ou seja, capazes de romper com a *menoridade autoinculpável*. Apesar disso, o autor afirmou a possibilidade por meio do esclarecimento, ou seja, pelo livre pensar o indivíduo poderá libertar-se de tal condição.

Valendo-nos dessas considerações e em resposta às questões anteriormente apresentadas, ousamos afirmar que o tempo em que vivemos é aquele no qual urge o esclarecimento. As necessidades desse tempo se assentam na premência do rompimento do homem com a *menoridade autoinculpável* no desenvolvimento de identidades autocríticas, sensíveis e transgressoras, aptas ao enfrentamento das condições objetivas vigentes.

Há urgência de identidades ousadamente humanas, entretanto, o comportamento estrutural da sociedade contemporânea revela um quadro pouco receptivo à constituição do caráter em perspectiva íntima e duradoura. As transformações ocorridas no universo das relações sociais, ancoradas no imediatismo da comunicação de massa, nos encontros frágeis em diálogos e interações pessoais e as consequências advindas desse delinear, repercutem na estrutura social, dando novos contornos ao posicionamento do indivíduo no contexto social.

Consequentemente, sob a égide do capital, a formação possível não propicia o desenvolvimento de caráter resistente, capaz de se contrapor à ordem social vigente. Nesse sentido, contribui para a disseminação e continuidade dos ideais totalitários do capitalismo tardio, aos quais os indivíduos têm que se identificar

passivamente sem a mínima resistência, como problematizado por Horkheimer e Adorno (1985).

Os referidos autores avaliam que a formação possível de um discípulo do capitalismo tardio/flexível é aquela atrelada à volatilidade nas relações, na perspectiva de rito de iniciação constante e, a reboque de constantes apelos da indústria cultural, não é oportunizado ao indivíduo o estreitamento de laços, a manutenção de vínculos, o tempo para o cultivo inter e intrapessoal, o que é passivamente aceito e internamente corruptível.

Essa volatilidade de tempo e espaço alimenta a flexibilização do caráter, demonstrada pela ausência de apego temporal em longo prazo e pela tolerância com a fragmentação. Dissolve-se, assim, a expectativa da fixidez, de possibilidade de constituição de estruturas subjetivas sólidas, uma vez que os caminhos percorridos sinalizam a transitoriedade. A nova ordem mundial que se vai constituindo ante a estrutura social, capitaneada pela supremacia do capital, impele o indivíduo à maleabilidade do caráter.

Reafirma-se que o capitalismo subverte a relevância do tempo. As relações que se roteirizam no valor de trocas comprometem a experiência: vale o curto prazo. A ideologia difundida é aquela de um eterno recomeçar, tal qual experimentar um novo produto recém-lançado pela indústria cultural. O ato de experienciar é subvertido, não é concebido como desafio ao crescimento interior e de possibilidades, mas, como experimentação, necessidade diária e vulnerabilidade constante.

Consequentemente, a experiência é obstada nas relações e observações no cotidiano da vida em sociedade, profícua em aquisições e conteúdos significativos para a formação humana, ou seja, aquela em que ao indivíduo não compete somente o aprendizado do sobreviver. Transcende-se a sobrevivência ao conscientizar-se como corpo detentor da subjetividade que lhe pode proporcionar discernimento para tomada de decisões frente às condições de produção e reprodução da vida, submetida ao capital e aos limites da sociedade administrada.

Sob tal perspectiva, podemos afirmar que nesse contexto decorrente de políticas para a educação previamente elaboradas e implementadas, as transformações sociais acontecerão a contento das proposituras sócio-históricas alinhadas às forças dominantes. Ocorre que, na estrutura da sociedade atual, o campo em que essas políticas transitam é atravessado por questões várias de ação e reação, um tanto contraditórias e/ou regressivas, do capital que a tudo domina, subjugando instituições e indivíduos, ou seja: “A vida modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência se esgota na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema e suas exigências se descarregam sobre os indivíduos tão dura e despoiticamente”. (ADORNO, 2005, p. 10) Assim, a oferta do pronto e acabado contribui

para a obstrução do potencial pensante do indivíduo, indispensável a transformações estruturantes e estruturais da sociedade, e, pela alienação da consciência, as condições existentes se enraízam e se reproduzem, obstruindo o livre pensar.

Estudos de Costa (2015, 2011) e Crochik (2011, 2015) sobre a atualidade da escola e seus atores revelam que, ao problematizarmos a função da escola dentro da sociedade como instância de formação, é provável observarmos que em determinadas organizações sociais em que os valores democráticos estejam ultrajados, as escolas presentes nestas sociedades estejam mais vulneráveis a uma deformação cultural que se baliza na “pseudoformação”. Isto é, uma formação regressiva que não permite ao indivíduo avanços para o livre pensar, porque cooptados por necessidades simbólicas e identitárias ditadas pela industrialização e mercantilização em escala universal. Segundo Crochik (2011, p. 14):

A formação do indivíduo por meio dessa perspectiva cultural – redução da cultura à mercadoria – seria propícia não ao desenvolvimento de uma interioridade, mas à contínua exteriorização ou projeção, posto que a identificação forjada com as imagens da publicidade que não se distinguem mais das mercadorias é, no capitalismo, voltada à reprodução do capital: ou como reprodução da força do trabalho ou como ampliação do lucro, e não objetiva que o indivíduo se torne diferente do que já é.

Se a formação do indivíduo se faz pela interiorização da cultura e se essa se expressa em raízes heterônomas e acríticas, a coordenação indivíduo-sociedade, a compreensão dos fatos e a elaboração de conceitos estarão sujeitas às possibilidades perceptivas que lhes são propiciadas. Logo, reduz-se a percepção do mundo às formas existentes, em obediência às instâncias pelas quais são gestadas.

Desse modo, apoiamo-nos na convicção de possibilidades, fruto da essência humana historicamente constituída, baseando-nos em Adorno (1995, p. 181) ao afirmar que o “[...] motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações”, portanto, cabe-nos considerar que se é nesse contexto cultural que nos encontramos. Também nesse mesmo contexto cultural encontram-se os elementos de sua superação, em um movimento dialético contrário à violência social e à regressão da consciência do indivíduo.

A DIALÉTICA DAS CONTRADIÇÕES E DOS LIMITES SOCIAIS NOS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA SOCIAL EMPÍRICA

Entre nossas pesquisas, destacamos os resultados obtidos em estudos recentes desenvolvidos sob os pressupostos teórico-metodológicos da investigação social empírica (HORKHEIMER; ADORNO, 1969), embasada na Teoria Crítica da Sociedade, respaldando a discussão no pensamento de Adorno (2010) sobre *para quê?* e *por quê?* a educação inclusiva e o combate à violência, considerando a centralidade da formação na superação de atitudes de violência na escola pública; cabendo problematizar as consequências sociais da educação homogeneizadora. As demandas por uma educação que se contraponha à violência, representada por Auschwitz, se agigantam na sociedade em um movimento de emancipação, em vez da reprodução das desigualdades sociais e da exclusão que legitimam o elitismo do sistema de ensino, possibilitando êxito para alguns e alienando tantos direitos sociais. Esse legado está arraigado nas escolas e no mundo do trabalho, não podendo ser superado exclusivamente pela implementação de pseudopolíticas sociais ou superado pelos idealizadores de pseudorreformas educacionais.

VIOLÊNCIA ESCOLAR: DISCRIMINAÇÃO, BULLYING E RESPONSABILIDADE

Entre nossos estudos, destacamos o projeto de pesquisa Violência escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade, em desenvolvimento desde janeiro de 2018, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por intermédio do edital Cidadania, Violência e Direitos Humanos, Processo nº 442702/2016-7. O projeto conta com a participação de uma rede com 27 pesquisadores de diversas regiões do Brasil, atuantes em 16 universidades, sendo 12 nacionais e 4 estrangeiras (Argentina, México, Espanha e Portugal), envolvendo os cursos de Pedagogia, Psicologia, Filosofia e Ciências Sociais.

Essa pesquisa tem por objetivo central analisar a manifestação do preconceito e do *bullying* no ambiente escolar, tendo por participantes professores e estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental de escolas da rede pública federal, estadual e municipal do município de Niterói (RJ) e está sendo desenvolvida em escolas públicas em Niterói (RJ), incluindo o Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense. Os participantes são estudantes, distribuídos entre meninos e meninas, necessariamente com estudante em situação de inclusão, na faixa etária entre

14 e 16 anos, matriculados no 9º ano do ensino fundamental e professoras(es) de Artes, Educação Física e Língua Portuguesa.

Os instrumentos de coleta de dados são questionário de caracterização das escolas para identificar o grau de inclusão e sua relação com a manifestação da violência escolar por intermédio do preconceito e do *bullying*; roteiro de entrevista semiestruturada para docentes, a fim de conhecer o que pensam sobre educação inclusiva e violência como resultante da cultura hierárquica na escola, o que contribui para sua manutenção; e um questionário aplicado aos(as) estudantes para conhecer suas opiniões sobre as causas da violência, na perspectiva dos agressores e de suas vítimas, em relação à manifestação do *bullying* e do preconceito.

Entre os resultados obtidos, destaca-se o fato dos(as) professores(as), em parceria com a UFF e as famílias dos estudantes, se disporem a enfrentar os possíveis determinantes sociais e escolares da violência, como as hierarquias e práticas autoritárias entre professores e estudantes, e a fragilidade da autonomia frente à autoridade docente. Esses resultados oportunizam possibilidades e contribuições à educação escolar:

- análise, discussão e reflexão sobre o exercício e os conteúdos curriculares da disciplina de Educação Física, ao considerar a educação para a sensibilidade e respeito às diferenças humanas e não exclusivamente voltada à competitividade e ao desenvolvimento da força e das aptidões físicas;
- debate em relação aos conteúdos curriculares das demais disciplinas, como Língua Portuguesa e Artes, além da Educação Física, sobre a violência na escola, na família e nas demais instâncias sociais, suas causas e contribuições diante da manifestação do preconceito e do *bullying* contra colegas considerados frágeis e potenciais vítimas da violência;
- discussão sobre as regras disciplinares impostas na escola para sua compreensão, sem desconsiderar os limites sociais e a autoridade de professores e gestores, sobretudo, quando impostos irracionalmente e não incorporados de maneira refletida, que pode contribuir para a formação rígida da personalidade das(os) estudantes, em um movimento contrário à educação solidária e inclusiva.

Conseqüentemente, a recomendação do convívio entre estudantes com diferentes capacidades e habilidades pode ser um antídoto contra a violência escolar e o sofrimento físico e psíquico dos estudantes considerados diferentes e inaptos à vida em sociedade. Por fim, o reconhecimento da formação como capaz de contribuir para a emancipação de professoras(es), ao considerar a possibilidade de sua

subjetivação por intermédio de experiências teóricas, investigativas e expectativas de vida presente e futura. Essa pesquisa, que tem como espaço principal as escolas públicas de Niterói, tem contribuído para encurtar os caminhos entre escola e universidade, proporcionando aproximação e parceria entre a Universidade Federal Fluminense (UFF), escolas públicas (municipais, estaduais) e o Colégio Universitário (UFF), como alternativas de pesquisa, ensino e extensão para enfrentamento e superação da violência escolar, expressa no *bullying*, no preconceito e em seus possíveis determinantes: as hierarquias escolares, a ideologia do autoritarismo, a fragilidade da autonomia frente à autoridade do professor, enfrentamento e superação por intermédio de estratégias pedagógicas da educação em direitos humanos, que seja emancipadora e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, analisamos o desenvolvimento civilizatório, considerando as contradições da técnica e sua racionalidade na busca de identificação de suas contradições dialéticas, como sendo uma exigência em tempos contrários ao desenvolvimento humano e que contribui para a regressão da consciência e da racionalidade humana, necessárias ao combate à violência, em suas diversas manifestações sociais.

Conseqüentemente, explicitamos os caminhos da problematização, do enfrentamento da cultura e sua mercantilização na sociedade, que se volta mais à educação e à formação para adaptação social do que à emancipação e à humanização em tempos de obscurantismo social, cultural e político. Para tal, consideramos o pensamento de Adorno, Horkheimer e Giroux como referências para crítica à sociedade capitalista, à indústria cultural, à educação, à instrumentalização da escola e à ideologia que perpassa a sociedade no movimento contrário à emancipação do indivíduo. Consideramos as experiências vividas no passado, na análise sobre a cultura, que mais tem contribuído à regressão social do que à elevação do nível de consciência do indivíduo, o que poderia tornar o indivíduo apto à experiência, com as contradições e os limites sociais, esses últimos considerados depositários tanto dos germes de seu aprisionamento quanto de sua emancipação.

Por isso, à educação faz-se o desafio de, em contraponto à frieza da materialidade do capital, potencializar ações para o fortalecimento da consciência esclarecida e resistente e, por conseguinte, do indivíduo humanizado, propenso não à negação do existente, mas à busca por sua superação. Os desafios postos à educação e, conseqüentemente, à formação de professores são aqueles inerentes ao

próprio capital e ao momento histórico. “Ninguém pode colocar-se como sujeito, a não ser como sujeito do instante histórico” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 66) e, assim, o cenário contemporâneo, tendo por referência o passado ainda não elaborado, demanda enfaticamente a observância dos direitos humanos.

À escola, como instância social implicada nos múltiplos movimentos inerentes às contradições que constituem e mantêm a sociedade de classes, e se constatando a demanda contemporânea por sua democratização, faz-se urgente conceber seu cotidiano como espaço onde não somente se transmitam conhecimentos e conteúdos curriculares, “[...] cuja característica de coisa morta já foi mais que destacada, mas a produção de uma *consciência verdadeira* (remetendo-se a Kant)”. (ADORNO, 2000, p. 141) É necessário considerar que a educação tem por objetivo precípua impedir a regressão da consciência do indivíduo ao patamar da produção e reprodução da barbárie social e, assim, sua formação autônoma e seu desenvolvimento como ser autoconsciente e consciente acerca dos limites sociais, implicando a percepção de sua relação com a cultura e as mediações que apoiam essa relação. Então, seu protagonismo se fará necessário.

Para tal, a concepção de educação de Adorno (2000, p. 121) contém elementos contributivos à reflexão, considerando que “[...] a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. Isso é, pela educação, ao indivíduo sejam possibilitadas oportunidades de esclarecimento, essenciais à percepção dos mecanismos ideológicos de controle e alienação, por intermédio da constituição de sua subjetividade suficientemente capaz de romper com a coisificação da consciência para combater a violência e a frieza burguesa, marcas da sociedade de classes presentes no estágio civilizatório contemporâneo (GIROUX, 2019). Isso remete ao potencial emancipador de uma pedagogia política que contribua com a rejeição da dominação, doutrinação e regressão impostas por diversas políticas públicas de educação, por intermédio da reflexão, da crítica e da resistência. Assim, Giroux (1986) considera essencial a distinção entre a *pedagogia politizadora*, cujos contornos sinalizam a dominação, e a *pedagogia política*, que incorpora princípios de formação crítica e emancipadora, capazes de conduzir os estudantes à luta por condições políticas transformadoras.

Tendo a educação como objetivo precípua elevar o nível de consciência do indivíduo, tornando-o apto à experiência, cabe-lhe também conduzir o indivíduo para além do imediatismo, do consumo e da reprodução do sempre-igual, proporcionando-lhe a promoção, a relação entre sua consciência e os instrumentos objetivos indispensáveis a sua participação e orientação social. Para isso, a clareza de qual indivíduo e para qual sociedade se está formando é fundamental ao ato educativo, uma vez que a ele impõe-se o compromisso de equipar o indivíduo de tal

modo que a educação não se restrinja à mera adaptação social, remetendo à emancipação e, conseqüentemente, à resistência à violência e à dominação, presentes na sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, salienta-se o papel do professor como protagonista no processo de transformação social, porém, ao nos debruçar sobre a formação docente no atual estágio civilizatório, evidencia-se que a razão instrumental e a racionalidade técnica contribuem para que, na escola, sejam reafirmados os limites impostos à sociedade administrada, cuja predominância é a adaptação e reprodução social do que há de pior na civilização – a barbárie em sua expressão máxima. Falamos do preconceito contra os grupos considerados minoritários – não por seu percentual quantitativo; antes pela estranheza que provoca em uma sociedade que padroniza pela educação e pela formação, em um movimento contrário ao desenvolvimento humano, que deve ser o da diferenciação e subjetivação.

Assim, conclui-se que os limites à formação docente são aqueles intrínsecos à própria lógica do funcionamento do sistema heterônomo vigente. A (re)produção realizada na práxis pedagógica expressa os obstáculos ditados pela hegemonia do capital à reflexão crítica sobre os mecanismos repressivos externos, podendo-se avaliar que, grosso modo, não é fruto da vontade ou mesmo da má vontade dos professores, mas do espaço-tempo em que se encontram, assim como das condições a que são expostos em seu processo de formação humana e docente.

Depreende-se disso o aspecto mediador da educação proposto pelos pensadores frankfurtianos, ou seja, a aptidão à realização do nexos com o exterior como experiência dialeticamente mediatizada, em que a aproximação ao objeto se distancie de padrões impostos como obstáculos ao pensar emancipado, em consonância com Adorno (2000, p. 143), ao considerar que “de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas, a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação”. Sob essa perspectiva, adaptação e conscientização não são excludentes, mas necessárias, se consideradas como possibilidade à reflexão crítica que ensejem transformação social e humanização das relações entre professores e alunos na escola.

Urgente é estarmos atentos ao que Adorno (2000) considera, ou seja, o compromisso histórico da educação em lutar contra a barbárie social que perpassa o processo civilizatório. Embora ainda frágeis, porém, não menos revolucionárias, podemos afirmar que as chances de mudança para melhor no cenário social e político que geram a barbárie são possíveis, desde que a educação e a formação se voltem para a dimensão subjetiva dos indivíduos, para o desenvolvimento de sua sensibilidade e para se evitar a regressão, à qual devemos nos contrapor.

Por fim, reafirmamos a educação como propulsora de emancipação e fortalecimento da democracia e, conseqüentemente, formadora de subjetividades resistentes à violência, ao preconceito e à discriminação na escola e demais instâncias sociais, valendo salientar que as contradições e os limites sociais podem ser considerados em sua dialética e, assim, não serem impeditivos à elevação do nível de consciência dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ADORNO, T. *Teoria da semicultura*. Porto Velho: Edufro, 2005.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017*. Brasília, DF: Ministério da Educação: 2017a.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 17 fev. 2017b.
- BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 6 set. 2019.
- CARNEIRO, W. Golpe de Estado no Brasil e seus impactos sobre a educação: PNE e Contrarreforma, o ensino médio em foco. In: LINO, L. A.; NAJJAR, J. (org.). *Planos de Educação: democracia e formação*. Curitiba: Appris, 2019. p. 101-117.
- COSTA, V. A. Possibilidades da formação e da pesquisa à educação inclusiva. In: COSTA, V. A. (org.). *Formação e pesquisa: articulação na educação inclusiva*. Niterói: Intertexto; Capes, 2015. p. 17-31.
- COSTA, V. A. formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. In: COSTA, V. A.; CARVALHO, M. B. W. B.; MIRANDA, T. G.; DAMASCENO, A. (org.). *Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva*. Niterói: Intertexto; Capes, 2011. p. 17-31.

- COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J.; NEVES, L. (org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 173-200.
- CROCHIK, J. L. (coord.). *Preconceito e educação inclusiva*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2011.
- CROCHIK, J. L. Educação inclusiva, subjetividade e direitos humanos: qual sua relação? In: SILVA, A. M.; COSTA, V. A. (org.). *Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 23-53.
- GIROUX, H. *Teoria Crítica e resistência em Educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIROUX, H. Trump, Kanavanaugh and the Path to Neoliberal Fascism. *Truthout*, Sacramento, 11 out. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3Eel0e1>. Acesso em: 11 out. 2019.
- GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-140.
- HORKHEIMER, M. Preface. In: ADORNO, T.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D.; SANFORD, N. (ed.). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper & Brothers, 1950. p. ix-xii. (Studies in Prejudice).
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. Sociología e investigación social empírica. In: HORKHEIMER, M. *La sociedad: lecciones de sociología*. Buenos Aires: Proteo, 1969. p. 118-129.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. (Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, 40).
- INEP. *Microdados do Censo Escolar 2016*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- IPEA. *Atlas da violência, 2019*. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

KANT, I. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *PISA 2018 results: what students know and can do*. Paris: OECD Publishing, 2019. v. 1.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Panorama de la seguridad alimentaria y nutricional*. FAO, OPS, WFP y UNICEF. Santiago do Chile, 2019. Disponível em: <https://www.fao.org/3/CA2127ES/CA2127ES.pdf>. Acesso em 28 nov. 2019.

RODRIGUES, J. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2006.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: NEVES, L. M. W.; LIMA, J. C. F. (org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 289-320.

O projeto iluminista contra a ignorância e o obscurantismo

Mauricio Abreu Pinto Peixoto

César Silva Xavier

INTRODUÇÃO

Quem não lê, mal fala, mal ouve, mal vê.
(Ênio Silveira)

A esfericidade da terra, o aquecimento global, assim como os benefícios das vacinas, vêm sendo negados de maneira cada vez mais ampla, em um processo por vezes entendido como consequência do aumento da ignorância. De fato, há ignorantes que tomam como verdadeiras algumas destas proposições, mas esse não parece ser o caso quando tratamos de negacionismos; pelo menos nos estratos ditos como “mais elevados” da sociedade.

Defensores e críticos do aquecimento global, por exemplo, não são ignorantes, ao contrário, ambos afirmam saber, e mais do que isso, afirmam como verdadeiras as suas próprias proposições. O ignorante não sabe, enquanto o obscurantista afirma saber. Neste sentido, a ignorância e obscurantismo estão em polos opostos do conhecimento.

O problema aqui é de que “conhecimento” se está falando. Ao referir-se à ignorância, geralmente fala-se da ausência de um conhecimento “verdadeiro”. Ao falar-se de obscurantismo, nega-se o caráter de “verdadeiro” ao conhecimento que o obscurantista afirma ter. A definição clássica de conhecimento se apresenta como crença verdadeira e justificada. (KNOWLEDGE, 2014) Importa aqui ressaltar o termo “justificada”, já que justificar significa tornar justa, adequada ou correta uma dada proposição. É isto que garante seu conteúdo de verdade.

Tradicionalmente, aceita-se haver quatro domínios do conhecimento, dos quais surgem proposições que alegam ser “crença verdadeira e justificada”: a teologia, a filosofia, a ciência e o senso comum. A veracidade dessas proposições se fundamenta em seu método predominante de produção, respectivamente, a saber: a revelação, o uso da razão, a subordinação aos fatos e a vivência. Se, por um lado, em todos os casos, a interpretação tem papel importante, não se pode dizer que estas proposições sejam meras opiniões, já que não produzem postulados de fé simples. Mesmo na teologia, embora não se coloque em dúvida a veracidade da mensagem divina, é possível criticar as interpretações que teólogos específicos fazem dela.

Em nenhum dos casos se trata de simplesmente acreditar ou não. Em nenhum dos casos cabe reduzi-las a opiniões e, portanto, igualá-las. Duas afirmativas quaisquer nestes domínios podem ser avaliadas se fazendo análise crítica de seu método de produção. Neste sentido, é possível admitir um movimento do menos perfeito, completo e preciso, para o mais perfeito, completo e preciso. É possível admitir evolução, por isso o ignorante deixa de sê-lo quando passa a saber algo. Então, a solução para a ignorância passa pela educação, por meio da qual, por diferentes processos, o ignorante se torna um conhecedor. Neste caso, em que pesem todas as dificuldades, o processo, em sua essência, é evolutivo. Trata-se de uma redução progressiva da ignorância em benefício do conhecimento.

Este indivíduo esclarecido é aquele almejado pelo movimento iluminista, em que, por meio da razão e da instrução, o sujeito passa de ignorante a esclarecido. Na linguagem comum, pessoas esclarecidas são aquelas que foram iluminadas, dotadas de conhecimento, de saber; livres de ideias retrógradas. É meta iluminista a busca da evolução, uso da razão e da liberdade. O Iluminismo defende que a humanidade pode evoluir com a tolerância, a divergência entre as ideias, exercitando o pensamento crítico e autônomo, apoiando as ciências como forma de conhecer o mundo, buscando a democracia como forma de exercer o poder. Assim, não é casual a definição de Kant: “Esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado”. (KANT, 1985, p. 100)

Assim prossigue o filósofo:

A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (*Aufklärung*). (KANT, 1985, p. 100)

No obscurantismo o processo é diverso. O obscurantista é um conhecedor, mas sua meta não é a difusão do conhecimento, é seu oposto, é a defesa da tradição e da norma. Ele afirma que o homem é um animal que precisa ser controlado. O saber não é algo a ser construído, mas revelado por uma autoridade superior, validado e justificado pela fé. Postula liderança e governos fortes. O obscurantismo, aqui definido, é uma “atitude, doutrina, política ou religião que se opõe à difusão dos conhecimentos científicos entre as classes populares”. (OBSCURANTISMO, 2009) No dizer de Nietzsche (1996, p. 27): “O elemento essencial na arte negra do obscurantismo não é que ele queira obscurecer o entendimento individual, mas que ele queira obscurecer sua imagem do mundo e obscurecer nossa ideia de existência”.

Por isso interessa ao obscurantista um tipo especial de ignorância, aquela que impede o conhecimento, mas que afirma que o mundo precisa ser explicado. Sua mais importante tarefa é produzir e distribuir crenças de modo que possam substituir o conhecimento.

Giroux (2019), com foco no governo Trump, disserta como a mentira e a ignorância maliciosa abrem margem para o autoritarismo e o fascismo. Mostra como a cultura do imediatismo e a espetacularização da realidade, com substituição do “pensar” pelo “ver”, favorece um ataque ao conhecimento, à razão e à tolerância.

Tomando por base o mundo ocidental contemporâneo, este texto procura ampliar esta questão e vai às origens do tema para enfatizar dois pontos. Em primeiro lugar, que o contexto atual é produto de um conjunto de ideias longamente presentes e debatidas. Importa ressaltar que ele não surge da ignorância pura e simples, que, embora relevante, não é mero produto de forças econômicas, ao contrário, aflora de um campo de batalha do intelecto. As ações de Trump e seus análogos, e para os limites do texto, não importa se sabem disso ou não, fundamentam-se e justificam-se por construções racionais de pensadores de estatura muito superior. Em síntese, não são produto da ignorância (maliciosa ou não). O perigo é maior. Resultam do conhecimento e da razão. Há uma batalha em curso, daí os termos “iluminismo” e “contra-Iluminismo/obscurantismo”.

O ILUMINISMO E SEUS INIMIGOS: UM COMBATE ATUAL

Poderíamos definir o obscurantismo como simples mistificação dos que querem conquistar ou se manter no poder, mas isto seria um erro, independentemente de suas naturezas últimas, realidade e verdade são construídas. Por isto importa, e muito, entender seus processos de construção, isto é, as ideias fundamentais de

ambas as correntes. A discussão nas seções seguintes é baseada em Tallis (1999), havendo exceções que serão sinalizadas à frente.

O Iluminismo: um apelo à razão e ao progresso

Uma forma de entender o hoje é olhar para ontem. O tempo é o ano de 1700, o local é a França. Foi ali que, em sua forma mais completa, desenvolveu-se o Iluminismo. Um movimento fundado na crença do “poder da razão, informada pela experiência empírica e correspondente rejeição ao preconceito irracional e argumento da autoridade”. (TALLIS, 1999, p. 3) Como diz o Tallis (1999, p. 5):

Isto não era meramente um posicionamento epistemológico, era também uma postura ética. A razão e a ciência empírica seriam elementos essenciais na luta contra as desigualdades e iniquidades que haviam aumentado desmesuradamente o sofrimento humano e o caminho para o progresso. A recusa em aceitar a validade de qualquer coisa para a qual não se pudesse ver nem a razão nem a evidência, era também uma rejeição da autoridade daqueles que até então haviam declarado serem os únicos detentores da verdade.

Beccaria, Voltaire, Diderot, Rousseau, Hume, Adam Smith, Kant, Newton, Spinoza, Leibnitz, entre muitos outros, formaram um grupo frouxamente conectado, no qual havia uma esperança de derrubar, uma a uma, as barreiras ao progresso por meio do conhecimento científico e de um programa universal de educação para disseminar a nova educação. É a *Encyclopédie*, uma das mais influentes obras deste período.

Fundamentalmente democráticos identificavam duas grandes barreiras à felicidade humana. A primeira consistia na ignorância sobre o mundo natural e sobre a maneira certa de governar a sociedade, de modo a promover a maior felicidade possível ao maior número possível de pessoas. A segunda consistia nos obstáculos colocados no caminho do progresso por aqueles cujos interesses eram ameaçados pelo desenvolvimento dos pobres.

O OBSCURANTISMO: A DEFESA DA TRADIÇÃO E DA AUTORIDADE

Em oposição ao Iluminismo, surge, quase ao mesmo tempo, outro grupo compartilhando críticas ao movimento, o Obscurantismo, contemporaneamente entendido

como “a prática de impedir deliberadamente que fatos ou detalhes completos de algo se tornem conhecidos”. (OBSCURANTISM, 2019) Estas definições não expressam adequadamente o movimento, muito embora possam descrever ações práticas de variados estratos sociais e políticos, já que ocultam o cerne das ideias contra-iluministas. De certa maneira, é a elas que se deve responder, já que está nas ideias o poder de mover o mundo.

As críticas atacaram o Iluminismo em quatro frentes: em sua epistemologia, no paradoxo dos valores naturais, na crença no homem como naturalmente bom e na defesa da cultura local em detrimento da universal.

O ataque à razão

O grupo negava à razão a possibilidade de fundamentar o caminho para o verdadeiro conhecimento e, principalmente, para a determinação de valores. Em seu nível mais fundamental, argumentaram que a razão apenas não é capaz de organizar a impressão dos sentidos em um mundo coerente. Não há como, pelo uso único da razão, distinguir uma impressão oriunda do mundo externo daquela formada na própria psique. Os obscurantistas afirmavam que a evidência dos sentidos e o uso da razão não era suficiente para fornecer ao indivíduo o conhecimento necessário para tratar questões importantes da vida. Pierre Bayle afirmava que era preciso a fé para justificar a existência de um mundo externo, e Pascal acreditava que “o coração tem razões que a própria razão desconhece”. (TALLIS, 1999, p. 9)

A resposta mais famosa a esta crítica veio de Kant em sua *Crítica da Razão Pura*. Somos nós que, em realidade, introduzimos ordem e regularidade nos objetos que chamamos de natureza. Nela, Kant demonstrou que a experiência, ela própria, era estruturada e sintetizada pela sensibilidade e compreensão humana, isto é, a experiência só é possível dentro de certos limites. Como diz Kant (2001, pg 284)

...Vimos, nomeadamente, que tudo o que o entendimento extrai de si próprio, sem o recurso da experiência, não serve para qualquer outra finalidade que não seja o uso da experiência...

...o entendimento, que apenas se ocupa do seu uso empírico, que não re-flete sobre as fontes do seu próprio conhecimento, pode, é certo, progredir muito, mas não pode determinar para si próprio as fronteiras do seu uso, e saber o que é possível encontrar dentro ou fora da sua esfera inteira, ...

A natureza é amoral

Em outra frente, a do paradoxo dos valores naturais, o argumento obscurantista é que não há nada na natureza que permita dela deduzir valores morais, em oposição ao conceito iluminista de valores naturais. O mundo natural não tem meios para valorar a si mesmo e, se somos parte da natureza, não é dela que tiramos nossa capacidade de gostar e desgostar ou ainda de estabelecer padrões éticos de um ou outro tipo.

Responde Tallis (1999, p. 413, nota 17) que:

Este estado duplo de humanidade e razão humana – com tanto parte e desvelador da natureza – situa-se no coração dos problemas da consciência e da liberdade, e é também a base da esperança no progresso. Há uma diferença fundamental entre escolher fazer algo com base em raciocínio explícito e fazer ajustes inconscientes para atenuar nossa queda quando caímos de uma escada.

O homem é mau

Outra oposição obscurantista é sobre a natureza do homem. Se para Rousseau, (2003, p. 9) “o homem nasceu livre e por toda a parte ele está agrilhoado”, para Maistre (1762 apud BERLIN, 2013, p. 108-113), “[...] salvação vinha pela fé, [...] e sendo a natureza humana incuravelmente má e corrupta [...], havia [...] a inapelável necessidade de hierarquia, obediência e sujeição, e acima de tudo o irracionalismo – como a base da vida social e política”.

Por mais que estas ideias possam parecer loucas e desvairadas, muitos outros partilharam delas. Mais do que isso, como aponta Berlin (2013), a combinação de militarismo, autoritarismo, irracionalismo, nacionalismo ligado ao sangue e ao solo, pessimismo e um ódio violento a determinados setores, pensamento este partilhado e repetido por muito tempo após sua morte, foi o que influenciou o fascismo em suas diferentes formas a partir do século XIX.

Há fortes argumentos a contrapor. Em primeiro lugar, seja o homem individualmente bom ou mau, a sociedade tem que ser melhor do que ele. Do contrário, faria inibir uma eventual benevolência essencial, ou então potencializar o ódio e a violência; em ambos os casos, levados a seu limite, essa potência tornaria impossível a convivência entre os homens.

Mesmo supondo que em essência o homem fosse mau, isso dificilmente seria argumento em defesa de autocracias de qualquer natureza. Se somos maus, é muito

perigoso permitir a qualquer um o exercício solitário do poder. Se somos maus, é melhor que o poder seja partilhado pelo maior número possível de pessoas, já que o exercício do poder de um indivíduo seria contrabalançado pelo de outro. Ainda mais perigoso seria que qualquer um destes indivíduos pudesse exercer o poder sem qualquer responsabilização e justificação dos seus atos.

Igualmente perigoso é deixar a fundamentação do poder a qualquer força abstrata, seja ela Deus, a história, o futuro remoto, ou qualquer outra coisa supra-humana que não pode concretamente responder pelos seus atos. Assim, quanto mais se acredita na ferocidade humana, menos se deve deixar a uns poucos o uso ilimitado do poder.

Os homens não são iguais

Para os iluministas, todos os homens são iguais e a natureza tem propriedades universais, por isso é possível compreendê-los por meio de métodos gerais e usar este conhecimento para o progresso e a felicidade. Maistre (apud Tallis, 1999, p. 18) afirmava ser essa uma falácia. Para ele, não havia um “homem universal”, apenas homens essencialmente diferentes conforme seu nascimento e cultura local. Para ele, assim como os homens, a natureza não compartilhava nenhuma propriedade comum. Há plantas, animais e pedras, cada um essencialmente diferente entre si e entre os outros. Apesar disso, e contraditoriamente, sua visão pessimista do mundo o fazia afirmar o contínuo, imutável e universal banho de sangue e violência entre tudo e todos.

Partilhado por outros pensadores contrailuministas, de variadas formas e intensidade, havia neste tópico dois componentes: o etnocentrismo e a oposição ao uso da razão. O primeiro atacando as aspirações iluministas, e o segundo defendendo o aprofundamento do irracionalismo.

A ideia central do etnocentrismo é que as culturas são essencialmente diferentes umas das outras. Não há uma evolução do passado para o presente, uma cultura anterior é essencialmente diferente da posterior. Pode haver ganhos e perdas na passagem de uma para outra, mas não há evolução, no sentido em que na cultura atual haja elementos comuns às do passado que tenham evoluído ao longo do tempo. Mais do que isso, as diferenças se fazem presentes tanto no que se refere ao tempo como também à geografia.

Há que se reconhecer alguma propriedade nesta afirmativa, a opor-se a uma globalização de princípios e valores, ignorando os componentes locais. Como afirma Berlin (2013), a falha em não reconhecer isso resultou em muitos dos ultrajes do século XX, um despotismo dirigido pela retórica do Iluminismo e a razão

esmagando tudo o que lhe era estranho. O problema disso, rebate Tallis (1999, p. 21), “é que não é ao iluminismo que se deve apresentar a conta. Em primeiro lugar porque a tolerância, principalmente em relação às crenças religiosas era um elemento chave no Iluminismo”. Continua o autor, ao citar John Stuart Mill (1859), que a tolerância à diversidade era uma pré-condição para a busca exitosa do conhecimento; a defesa dos direitos do acusado, feita por Montesquieu; a tolerância aos judeus, defendida por Lessing; a defesa dos direitos da criança, defendida por Rousseau; e os esforços de Voltaire em favor das vítimas da justiça. Neste sentido, é muito expressiva a afirmativa de Fénelon (1792): “Cada indivíduo pertence incomparavelmente mais à raça humana, à grande pátria, do que ao país onde nasceu” Tallis (1999, p. 22).

Rejeitar o universalismo traz problemas práticos. Se não há soluções universais e nem mesmo metas universais, então, estamos condenados a nossa circunscrita e imediata comunidade. Se assim é, como cooperar e colaborar para melhorar boa parte da humanidade que vive em condições piores do que as nossas (e não quer continuar assim)? Um governo democrático implica, para além das diferenças individuais e grupais, ações que visem ao conjunto da sociedade. Isso implica na possibilidade de diálogo e anuência a metas comuns. Se rejeitar o universal implica em afirmar o diferente, nada fala do limite entre um e outro. A menos que afirmemos que cada ser humano é uma identidade única, uma ilha solitária diferente e incompatível com o outro, faz-se necessário definir os limites e critérios para definir quem é igual e quem é diferente. Isto feito, seria então possível pensar e estabelecer soluções comuns a cada grupo de “iguais”. Então, como separar um ser humano do outro? Quais os critérios? Quem decide?

Importa aqui chamar a atenção para os problemas oriundos de uma negativa radical de valores comuns. Não se trata de ignorar diferenças, mas de afirmar que a inexistência de qualquer identidade entre os homens implica a impossibilidade de uma vida em sociedade, implica a negação a priori de qualquer tipo de governo ou liderança grupal, exceto da tirania absoluta e universal, limitada apenas pela magnitude do poder disponível ao tirano.

IGNORÂNCIA

Assim desaguamos na ignorância. De maneira simples e não controversa, o dicionarista Houaiss (IGNORÂNCIA, 2009) a define sob duas acepções: 1. estado de quem não está a par da existência ou ocorrência de algo; 2. estado de quem não tem conhecimento, cultura, por falta de estudo, experiência ou prática. Interessante

ressaltar que o dicionário também a define como aquilo relativo ao indivíduo sem malícia; puro, inocente.

Este é o primeiro tipo a considerar. O ignorante involuntário é o que ignora, mas o é apenas por algum tipo de insuficiência, teórica ou prática. Este é o tipo abordado pelo senso comum e para o qual se recomenda o ensino em qualquer de suas múltiplas formas. Abrir-lhe as portas do conhecimento de forma adequada o retira de sua condição.

Em contraste, há o ignorante deliberado (SELEME, 2019), que não tem conhecimento por opção, que nega a “crença verdadeira e justificada”. Não é que ele não saiba algo, ao contrário, afirma ter um “conhecimento” que é composto por um conjunto de crenças “alternativas” e as fundamenta em “fatos alternativos”, geralmente organizados em um sistema argumentativo falacioso. “Esta estupidez intencional [...] é uma bisonha indiferença aos fatos e à lógica [...] O ignorante deste tipo é desatento, não esclarecido, desinformado, e, o que surpreende, muitas vezes ocupa cargos importantes. Podemos concordar que nada disto é bom”. (FIRESTEIN, 2019, p. 15) O ignorante deliberado tem mais do que meras opiniões. Suas crenças são construídas racionalmente pelo acesso a fontes particulares específicas e validadas quase que exclusivamente pelo debate restrito aos pares. Note-se que a estrutura argumentativa não é defeituosa. O que aqui se aponta é a busca continuada de fatos, teorias e argumentos que têm por único objetivo a confirmação de uma crença prévia. Embora racional, não há no processo nenhum traço de pensamento crítico. É com muita propriedade que Caplan (2001, p. 1) afirma “que mesmo a ignorância racional é consistente com as expectativas racionais”.

Temos então como resultado a grande dificuldade de lidar com este tipo de ignorante, já que não se trata de ausência de conhecimento, mas da presença de um conjunto de crenças que nega ou desvaloriza os conteúdos do que se conhece como verdadeiro. Cabe ainda notar que nem sempre há negação de certos fatos. Eles são aceitos, mas sua interpretação o afasta do conhecimento. Mesmo quando a argumentação é falaciosa, esta não é reconhecida como tal, seja por incapacidade, seja por desatenção intencional.

A ignorância em seu lado sombrio

Não importa se o indivíduo é um ignorante involuntário ou deliberado, ambos sofrem as consequências de sua ignorância. Há consequências pessoais que afetam especificamente o indivíduo em seu desenvolvimento pessoal, profissional, cultural e social. Eles são, por exemplo, passíveis de serem vítimas de aproveitadores em

golpes financeiros ou perdem oportunidades de ascensão profissional e econômica devido à pouca informação e conhecimento.

É importante destacar que o desenvolvimento da própria comunidade pode ser afetado se for grande o número de indivíduos passíveis de perda de oportunidades e de serem enganados devido à falta de conhecimentos. Assim, há de se considerar que as consequências da ignorância para a sociedade e o desenvolvimento da comunidade podem estar relacionadas a uma questão: a quem interessa a ignorância? Manter a população desinformada pode ser uma estratégia para mantê-la sob controle. Quando a ignorância não produz o retrocesso, ela é responsável pelo atraso no progresso.

Para ilustrar como a ignorância é capaz de causar a estagnação de uma sociedade, citamos o exemplo da história da leitura no Brasil. Até a chegada da família real no país, qualquer produção impressa era proibida. (SOUZA et al., 1991) Este processo funcionava como meio para evitar a propagação de “ideias políticas progressivas e revolucionárias”. Desde 1512, com a sanção da lei oriunda do Concílio de Latrão, todo e qualquer texto para impressão na Europa deveria passar por uma avaliação litúrgica da metrópole, neste caso, Portugal. Assim, as administrações oriundas do modelo de monarquia absolutista mantinham a centralização do poder, atuando sobre a produção textual e intelectual da colônia. Percebe-se que a colonização do Brasil não só era exploratória, mas também inibidora de seu processo emancipatório.

Sob o ponto de vista global, temos visto que o negacionismo da ciência e a fabricação da ignorância nas áreas sociais, da saúde e meio ambiente tem resultado em situações alarmantes. No geral o crescimento dos discursos negacionistas, apesar de pouco fundamentados e geralmente refutados, servem para atrasar o debate acerca de assuntos de interesse da população. Desta forma, os interesses não comprometidos com a coletividade vigem por longo tempo.

Significativo exemplo contemporâneo foi a estratégia de desacreditar a ciência adotada pela indústria do fumo em favor de seus próprios interesses. Para manter a controvérsia ativa com o objetivo de se safar de processos judiciais e adiar a adoção, pelo governo americano, de ações restritivas em relação ao fumo, a indústria do cigarro se esforçou em produzir narrativas que desacreditassem evidências científicas que relacionassem o hábito de fumar com o desenvolvimento de câncer. Assim, por mais de 30 anos, a confusão provocada pela desinformação permitiu que a indústria continuasse a agir livremente sem a pressão da opinião pública e do governo. (LEITE, 2014)

Segundo o autor, estratégia semelhante tem sido adotada pelos governos e corporações ligadas a emissões de carbono na atmosfera. Políticos vinculados aos

interesses do mercado se movem ao sabor dos diferentes ambientes sociais de modo a permitir a consecução de suas metas políticas.

Neste sentido, a opinião pública é fator de relevo a modular seu comportamento. O aval da sociedade depende do que a população sabe (ou desconhece) sobre o tema. É aqui que se situa a batalha pela mente das pessoas. O aquecimento global é uma boa ilustração. Por um lado, a comunidade científica, preocupada com consumo e desenvolvimento desenfreados, vem produzindo conhecimento sobre o tema. Por outro, há a política de favorecimento a estudos e discursos pseudocientíficos que negam o papel do homem neste aumento de temperatura da terra.

A produção de conhecimento acerca da atmosfera e do clima planetário é algo meticuloso, complexo e relativamente lento, e o contraditório em ciência é uma ferramenta de validação do conhecimento, mas a velocidade e o ambiente de incerteza essenciais presentes na pesquisa científica séria, no geral, não atendem aos interesses dos governos e da mídia.

É dessas perspectivas que se beneficiam políticos e setores do mercado ao exigir certezas impossíveis para agir. Ainda mais, estimulam e favorecem a pseudociência, capaz de produzir afirmativas simples e seguras (mesmo que mentirosas), de fácil processamento pela mídia e por uma população com baixo letramento científico. Mais do que *fake news*, produzem uma narrativa de “pós-verdade”, que ao buscar para si a hegemonia da verdade instaura a confusão. Resulta daí a polarização da opinião pública.

Então as medidas para a redução das emissões que evitariam o agravamento dos eventos relacionados ao aquecimento global não são efetivamente implementadas. Ao contrário, parte da população, calcada na desinformação e nas narrativas pseudocientíficas, cria resistência contra movimentos e argumentos que apoiam a redução das emissões dos gases estufa. (LEITE, 2015) Iniciado a partir de estudos fraudulentos, o movimento antivacina é outro a produzir prejuízo. (HUSSAIN; AHMED; HUSSAIN, 2018)

A ignorância, fabricada normalmente por interesses escusos, é atualmente potencializada pela figura do orador político, que utiliza armas de sedução e persuasão, configurando-se no “homem de poder”. Seu discurso agradável encanta o público, mexe com sua emoção, apaixonava-o no lugar de instruí-lo e educá-lo. Não há formação integral que favoreça a cidadania nos indivíduos. No lugar, cria-se a imagem política que perpetua o fetiche pela facilidade de aceitação pela publicidade fabricada. (SILVA, 2004) Os danos provocados pela ignorância fabricada se tornam imensuráveis. A população perde em desenvolvimento pessoal, cultural, social e econômico. Sem direitos básicos, considera-se normal sua ausência ou, ainda pior, nem se sabe ao certo quais de fato seriam esses direitos.

O problema da ignorância tem solução?

É comum dizer que o combate à ignorância se faz com educação. Não queremos aqui dizer que essa afirmação seja falsa, mas é importante destacar que há modelos de educação que não estão voltados à emancipação humana. Conforme Freire, (2002, p. 38):

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvidas de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. [...] Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que a “bancada ruralista” aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional.

A solução não é simples, passa por variadas ordens e setores da sociedade. Assim como propõe Cassara (2017), passa necessariamente por um modelo de educação crítica, tanto da sociedade quanto da própria educação, que faça uma resignificação do social e que, além de fornecer respostas, leve o sujeito a pensar. O que se propõe é uma educação crítica de muitas faces, capaz de desvelar o que se esconde da sociedade por trás da aparente tranquilidade e que produza dúvidas e reflexões que levem a novas curiosidades. Uma educação que revele a possibilidade de transformação da sociedade a partir do conhecimento, que afaste qualquer forma de tentação totalitária e aponte para variadas direções do que realmente importa: respeito, cuidado, valorização da vida, das ciências, da arte, da filosofia e da literatura.

Como resolver o problema do ignorante deliberado?

O problema do ignorante deliberado não é algo tão fácil de resolver. Segundo Giroux (2019), a ignorância deliberada não é tão simples, apesar de ser, até certo ponto, inocente, sendo resultado da falta de conhecimento. Ela é maliciosa, “forjada na arrogância de se recusar a pensar muito sobre um determinado problema”. (GIROUX, 2019)

A produção e disseminação de desinformação não é algo novo, no entanto, a internet e as redes sociais potencializaram de forma assustadora a disseminação deste tipo de conteúdo. Assim, as narrativas desorientadas, carentes de fundamentação e de análise crítica, são alimentadas por uma enxurrada de conteúdos falsos e maliciosos, despejados diariamente na internet.

Sem se preocupar com a origem e os interesses das redes de desinformação que circulam na internet, o ignorante deliberado é atraído por notícias falsas uma vez que estas tendem a apelar para preconceções que eles já possuem. Por isso há menor inclinação para que sejam questionadas.

Na tentativa de neutralizar os danos provocados pela disseminação de notícias falsas e evitar que tais informações continuem a ser compartilhadas, surgem as agências de checagem. Estas, ao auditar as notícias e identificar conteúdos falsos, exagerados ou inconsistentes, trazem constrangimento àqueles que os produzem ou compartilham sem fazer previamente uma análise mínima de sua fundamentação e veracidade.

Buscar soluções através de intervenção legal pode ser uma alternativa para solucionar o problema de produção e disseminação de conteúdos falaciosos na rede. Segundo Rossini, da Universidade de Liverpool, países da União Europeia mantêm as empresas como grandes responsáveis pelo que circula em suas plataformas. Assim, na Alemanha, por exemplo, as empresas precisam ter muito cuidado, uma vez que são responsabilizadas e punidas com multas pesadas quando são utilizadas como veículo de disseminação de discursos odiosos. (COUTO, 2019)

Em agosto de 2019, o Congresso brasileiro derrubou o veto presidencial contra o Projeto de Lei nº 1978/11, que tipifica o crime de denúncia caluniosa com finalidade eleitoral. Deputados e senadores apoiaram o endurecimento da pena aos crimes de *fake news* e consideraram que elas vêm sendo utilizadas para vencer o debate com mentiras e práticas políticas baixas. Apoiadores do atual governo, no entanto, foram contra o projeto de lei e votaram em peso a favor do veto do presidente, mas foram derrotados.

Além da aprovação da lei contra as *fakes news*, foi instaurada Comissão Mista Parlamentar de Inquérito (CPMI) sobre a produção e divulgação de notícias falsas durante a campanha eleitoral de 2018. Esta comissão traz a promessa de punição àqueles que possam, de alguma forma, ter produzido ou colaborado com a disseminação de conteúdos mentirosos, tendo, com isso, obtido algum tipo de vantagem eleitoral. O que se notícia nos jornais é o esforço de certo grupo político para obstruir os trabalhos.

Checagem, controle e regulamentação de conteúdos na internet podem colaborar para a redução da circulação e disseminação de desinformação, conteúdos mentirosos ou desprovidos de fundamentação teórica e crítica, no entanto, não são, em sua essência, suficientes para resolver o problema. Isso ocorre porque a raiz do problema não está na disseminação, mas nas crenças e culturas acumuladas por este grupo de pessoas ao longo de suas vidas e a forma como lidam com as informações que recebem.

O problema do ignorante deliberado pode ser atenuado mediante o combate às ideias conspiracionistas e destrutivas. Uma das formas é a aproximação entre a comunidade acadêmica e a sociedade. Importa, então, produzir narrativas mais acessíveis e compreensíveis, assim como ocupar espaços hoje dominados por grupos cujas informações produzidas só contribuem para a desinformação e incertezas.

Faz-se necessário uma nova abordagem educacional que priorize os valores culturais, sociais e históricos, que valorize e fortaleça cada vez mais a história, a importância das descobertas científicas e o desenvolvimento da sociedade. Os setores públicos, as instituições de pesquisa e as mídias, tanto corporativistas quanto alternativas, devem se manter vigilantes e responder de forma incisiva a cada tentativa de reduzir o conhecimento acumulado ao longo dos séculos a simples questão de opinião.

Grande parte da população que acredita e compartilha absurdos considera estar agindo com razão e verdade. O grande desafio é pensar em um método, conduta ou postura que se contraponha ao discurso de ódio, seus reflexos na sociedade e repercussão nas redes sociais. Dialogar, argumentar e convencer são ações de grande importância neste momento de proliferação da desinformação. Tiburi (2015, p. 25) afirma que “precisamos tentar intensamente o diálogo que está tão esquecido e faz muita falta entre nós. O diálogo é uma prática de escala miúda que poderia inspirar escalas maiores”.

Como resolver o problema do ignorante involuntário?

O ignorante involuntário, aquele cuja ignorância se dá devido à falta de recursos e ao acesso ao conhecimento e à informação, em geral, não tem malícia nem planos para a propagação de sua ignorância. Sem conhecimento e sem participar conscientemente de redes tendenciosas de desinformação, o ignorante involuntário se mostra relativamente suscetível a escutar, a aprender, a adquirir informações criticamente fundamentadas. Ele pode mudar de opinião se convencido por argumentos adequados.

Nesse sentido, processos educacionais como os acima citados têm grande chance de lhe ampliar os horizontes, tornando-o mais crítico e autônomo, todavia, a educação, sendo parte de uma superestrutura mais ampla, não pode isoladamente propor-se como solução simples e direta. É necessário atentar para seus limites e condicionantes, tanto internos quanto externos. Ademais, também o indivíduo, membro de uma sociedade específica, não tem na educação pública ou privada seu único elemento formador, por isso processos educacionais devem ser pensados e executados levando-se em conta a constante interação e reciprocidade causal entre a educação, a sociedade e o indivíduo.

A situação é problemática e complexa, assim como suas tentativas de solução, no entanto há casos de sucesso. Apenas para tomar como exemplo um importante tema transversal – o meio ambiente –, há iniciativas em curso a partir da parceria entre entidades ambientais, ONGs e universidades com populações ribeirinhas ou populações nativas. Por meio da informação e educação ambiental, promove-se a recuperação de ambientes degradados, assim como a preservação da flora e fauna nativa. Populações dependentes dos recursos naturais das áreas onde habitam e retiram seu sustento têm sido receptivas à chegada de informações e técnicas para o uso consciente dos recursos.

Em Goiabeiras Velha (Vitória, ES), produzia-se panelas de barro, tendo como insumo a casca de árvores, o que podia matar a planta. Orientados por integrantes da Universidade Federal do Espírito Santo e entidades ambientais, os coletores da casca da planta passaram a não retirar mais do que 50% da circunferência dos caules. (REIS, 2013; SOUZA et al., 2018)

Ainda em relação ao meio ambiente, outro exemplo de combate à ignorância pura é o caso do trabalho desempenhado pelo projeto Tamar junto às comunidades de pesca no litoral brasileiro. Até a década de 1980, era comum entre as comunidades litorâneas matar tartarugas e coletar seus ovos para o consumo e venda nos bares praiheiros que serviam as tartarugas na forma de petiscos. A casca das tartarugas era vendida para a fabricação de artesanatos como pentes, armação de óculos, prendedores de cabelo etc. Apesar das dificuldades e resistência de parte das comunidades pesqueiras, atualmente estes hábitos predatórios são raros em comunidades atendidas pelo projeto Tamar. Isso se deve ao trabalho de orientação e oferta de alternativas para o sustento das famílias que vivem nessas comunidades. (BRUM, 2018; SILVEIRA, 2011)

Há solução, mas...

Claramente o presente texto é um arrazoado em defesa da educação, mas cabe acautelar-se contra o messianismo. A equação não é simples: [ignorante involuntário + educação = cidadão consciente, crítico e comprometido com os iminentes valores do iluminismo]. Parte da cautela já foi expressa ao tomar a educação como parte de um sistema maior. Há ainda considerações internas ao domínio educacional e em particular à educação em ciência.

Se aceitamos que “[...] a educação está fundamentalmente envolvida com a transformação de crenças e cultivo de conhecimento e entendimento...” (SOUTHERLAND; SINATRA; MATTHEWS, 2001, p. 29), então inevitavelmente precisamos nos debruçar sobre crença e conhecimento. Aqui, do ponto de vista deste texto, isso é importante, pois, do saber epistemológico, consciente ou não, decorre

consequências práticas; particularmente quando falamos de conhecimentos iluministas e crenças obscurantistas. O que diferencia estes dois conceitos? Por que entendemos um como superior ao outro?

Note-se que o ignorante involuntário “sabe” muitas coisas sobre o mundo. Mesmo antes da escola, a criança já tem (ou não) conceitos sobre o mundo que determinarão sua facilidade (ou não) de aprender os conteúdos escolares. É na família que, tacitamente, por exemplo, são ensinados os rudimentos das operações de classificação, seriação etc., que permitirão, no futuro, o ensino de matemática. (PRESSEISEN; KOZULIN, 1992) Em Piaget (LEFRANÇOIS; MAGYAR; LOMONACO, 2009), é também possível observar que, na fase de operações concretas, a criança apreende noções de conservação e de reversibilidade lógica. Em Ausubel (DARROZ, 2018), atentamos para a importância do conhecimento prévio, modulando a maneira como se aprende e o significado que se atribui ao conteúdo. Por exemplo, alunos de pós-graduação da área da saúde têm dificuldade de aprender técnicas de regressão por conta de suas insuficiências em geometria analítica (observação pessoal de um dos autores). Em uma visão mais ampla, entende-se que o meio é importante fator educacional. Vygostky (1978), por exemplo, demonstrou o papel da sociedade na construção do pensamento.

O QUE É O CONHECIMENTO?

As definições que produzimos são em boa parte resultado da vida que vivemos e do conhecimento que temos. No dizer de Bolisani e Brătianu (2018, p. 2) há “muitas respostas e muitos argumentos usados para apoiá-las, mas nenhuma dessas teorias foi aceita até o momento como totalmente satisfatória”.

Como Platão, definimos conhecimento como crença verdadeira e justificada, e muitos epistemólogos ficam satisfeitos com ela, mas o problema aqui é o que significa “justificada”. Empiristas se alicerçam na experiência direta, já os racionalistas defendem algum tipo de ideia, seja a ideia clara e distinta cartesiana, o conhecimento a priori de Kant ou ainda algum tipo de revelação ou iluminação em tradições místicas ou fundamentalistas.

Poderíamos ficar por aqui, mas, como afirma Toulmin (1972 apud SOUTHERLAND; SINATRA; MATTHEWS, 2001), neste debate o aspecto social da produção e validação do conhecimento está totalmente ausente. Os mesmos autores ainda reforçam a ideia com Paulo Freire: “O ‘nós pensamos’ determina o ‘eu penso’”.

Eis então que Popper (1934 apud SOUTHERLAND; SINATRA; MATTHEWS, 2001) defende o “conhecimento sem conhecedor”, que ao separar o mundo real do

científico, ao arremetimento de muitos construtivistas, torna o conhecimento externo ao indivíduo.

Ao lado dos filósofos, há outros que militam em outras áreas. Os de formação biológica desenvolvem estudos em epistemologia evolucionária (ou evolutiva). Aplicando princípios darwinianos, entendem o conhecimento como algo desenvolvido através dos tempos, como a visão ou outra qualquer capacidade humana. De certa maneira, preocupam-se com as causas distais da inteligência e do conhecimento. Há ainda os que buscam compreensão mais contemporânea. Psicólogos buscam descrever as leis que governam os processos cognitivos humanos e, para estes, o conhecimento é um construto psicológico. Sejam uns ou outros, o conhecimento é uma forma de representação na memória. (SOUTHERLAND; SINATRA; MATTHEWS, 2001)

Acreditar, saber compreender e aceitar

Do que até agora se apresentou, não é simples definir conhecimento e, portanto, do ponto de vista educacional, responder à pergunta: quando é que um aluno aprendeu? A condição de possibilidade prévia para aprender é não saber, dito de outra forma, não ter um conhecimento, e, se não é monolítica a noção de conhecimento, é diversa a resposta à pergunta que fizemos.

Neste momento é que, no domínio da pedagogia, entramos em areia movediça semântica, o que nos obriga a tomar alguma posição, mesmo que provisória e falível. Falibilidade aqui é termo chave. Saímos do paradoxo socrático, “só sei que nada sei”, para, cientes da imprecisão dos termos, afirmar que “creio que sei”, mas esta crença não é produto de revelação, um construto puramente afetivo ou mero produto da imaginação. Ela resulta de um julgamento racional, mesmo que mesclado de aspectos não racionais sobre hipóteses, ou alternativas sobre a realidade. Sobre um dado aspecto do real, várias assertivas podem ser feitas, no entanto, elas podem ser submetidas a um processo de escrutínio. Deste processo, na melhor das hipóteses, espera-se que uma dessas assertivas surja como a mais verdadeira.

Deste processo, deduzem-se duas importantes consequências. Em primeiro lugar é que a assertiva, qualquer uma, estará sempre em julgamento no tribunal do método. É sobre este que cai a responsabilidade sobre afirmativas de verdade ou falsidade. Ressalte-se que ao falarmos de método não nos restringimos apenas à maneira de pensar e argumentar, mas também aos critérios de escolha e validação dos dados a serem incluídos no julgamento. Neste sentido, então, a “sentença” é o resultado de um processo de pensamento cuidadosamente aplicado a um conjunto de matérias primas judiciosamente escolhidas e examinadas, por isto afirmamos que o conhecimento é a “coisa julgada”.

A segunda consequência é que a “coisa julgada”, a “verdade”, o “conhecimento”, não é absoluta nem eterna. Ela o é apenas até prova em contrário. Novos dados ou outras formas de análise podem lançar por terra o antigo em benefício do novo. O estabelecido traz em si o germe de sua destruição, e isso é positivo, garante o contraditório, a oposição e a diversidade. É em sua essência iluminista, já que pressupõe o uso da razão, que fundamenta a tolerância e combate à ignorância.

Ressalta-se que isso se faz ao preço da precisão, já que ela se restringe aos limites do método e da capacidade humana de usá-lo. Somos falíveis, e esta é a postura epistemológica do falibilismo, que afirma que o conhecimento é possível mesmo que falível. Se retornarmos a Platão, a justificativa precisa estar sempre presente, mas nem sempre ela é infalível e isto não impede o conhecimento. O filósofo defende que este é um conceito que se aproxima muito mais da realidade. Aqui, o conhecimento afirma verdades, embora permeado por certo grau de falibilidade, por isso, é importante ressaltar que não se deve confundir com os cépticos (HETHERINGTON, 2020) ainda mais, mesmo considerando a imperfeição, que comparações úteis podem ser feitas. Sob esta perspectiva, o conhecimento é a proposição “que representa a melhor, embora limitada descrição da realidade, empregada por uma comunidade ampla, e o aprendiz deve ter razões que a justifiquem ou lhe dão garantia”. (SOUTHERLAND; SINATRA; MATTHEWS, 2001, p. 339)

O termo “acreditar”, quando dentro destes limites, não apresenta problemas, mas, fora deles, seu uso pode gerar dificuldades. A afirmativa, por exemplo, de que a ciência “acredita” na teoria da evolução pode ser, e muitas vezes é entendida pelo não cientista como “já que ela não pode provar, o máximo que ela pode fazer é acreditar”. Transforma-se assim o discurso científico em uma questão de fé, tal qual qualquer outro discurso similar, portanto, é melhor substituí-lo pelo termo aceitar. Assim, afirmar que se aceita a teoria da evolução significa dizer que, após julgamento, ela é a melhor teoria científica atualmente disponível. Há uma vantagem adicional: acreditar significa tomar como verdadeira uma dada assertiva, enquanto aceitar avança, pois demanda a presença de um método. Do ponto de vista pedagógico, chama a atenção do professor e do aluno para a dualidade: assertiva científica/método de produção.

Quando a educação em ciência enfatiza o “aceitar”, aproxima mais o aluno do modo de produzir ciência, e este é outro aspecto importante na educação. Quando o ensino fica centrado na apresentação de conteúdos a memorizar, reduz a mero transmissor o papel do professor e, ao mesmo passo, transforma a ciência em um restrito sistema de crenças.

Um aluno que meramente “acredita” na ciência o faz pelo poder da autoridade, e, ainda mais, não pode compreendê-la, não tem condições de criticar outras

visões diferentes. Finalmente, transformada em opinião, ao aluno permite-se escolha acrítica de outras proposições consideradas igualmente válidas, já que estas, contidas no livro “sagrado” da ciência e sendo “reveladas” pelo professor, são em tudo similares àquelas que também se apresentam como produto de revelação e eternizadas em outro livro também “sagrado”.

Algumas ferramentas a considerar

Se, como dissemos, o campo de batalha é o intelecto, consideremos agora algumas tecnologias adequadas. Cabe atentar que tecnologia designa mais do que máquinas e ferramentas: “É uma tentativa continuada de trazer o mundo para mais perto daquilo que se deseja”. (FRANSSEN; LOKHORST; POEL, 2018) Dewey (apud HICKMAN, 2009, p. 43-44) a entendia também incluindo a lógica, as leis e a linguagem. Mario Bunge (apud FRANSSEN; LOKHORST; POEL, 2018) sustentava que “é ação, mas uma ação fortemente sustentada pela teoria”.

Dissemos que ciência não deveria ser ensinada como conjunto de conteúdos a memorizar, mas como modos de pensar. Certamente às vezes sabemos o que pensamos, porém, mais raramente sabemos como pensamos. Por vezes chegamos a determinadas decisões que nos parecem muito seguras de forma aparentemente instantânea, mas se fazemos esforços para explicitar os meandros do raciocínio, podemos deslindar o “fio da meada”. Parece haver um fluxo entre o que sabemos conscientemente e aquilo que não sabemos que sabemos. Jung, em seu livro *A Natureza da Psique* esclarece este ponto.

O inconsciente não se identifica com o desconhecido; é antes o psíquico desconhecido, ou seja, tudo aquilo que, supostamente não se distinguiria dos conteúdos psíquicos conhecidos quando se chegasse à consciência [...]. Assim definido, o inconsciente retrata um estado de coisas extremamente fluido [...] Estes conteúdos, são, por assim dizer, mais ou menos capazes de se tornarem conscientes, ou pelo menos foram conscientes, e no momento imediato podem tornar-se conscientes de novo. (JUNG, 2000, p. 131)

É neste fluxo e contrafluxo que caminha o pensamento. Assim, ensinar a pensar é desenvolver o “bom olhar” que, no dizer de Heráclito, é o que “vê no visível o invisível”. Nossos modos de pensar são geralmente vagos e pouco visíveis, e aqui é que a “metacognição”, termo inventado por Flavell na década de 1970, pode ser útil:

[...] um termo amplo, usado para descrever diferentes aspectos do conhecimento que construímos sobre como nós percebemos, recordamos, pensamos e agimos. Uma capacidade de saber sobre o que sabemos. Um pensamento sobre o pensamento, uma cognição sobre a cognição ou um atributo cognitivo ou conhecimento sobre o fenômeno cognitivo. Sendo, portanto, um discurso de segundo nível sobre o conhecimento, caracteriza-se como um sistema de pensamento focado sobre a atividade cognitiva humana. (PEIXOTO; BRANDÃO; SANTOS, 2007, p. 69)

Nelson e Narens (1994) propõem compreender a metacognição como um sistema composto por dois níveis: objeto e meta. No nível objeto, ocorrem as operações sobre o objeto do conhecimento; a estrutura de uma célula, o funcionamento de um vulcão, os movimentos sociais etc. No nível meta, estão os modelos ideais de funcionamento, tais como a melhor maneira de memorizar algo, o modo de identificar o que é importante, formas de argumentar, capacidades de identificar erro e fluxo cognitivo etc. Ambos os níveis interagem continuamente, o primeiro, de forma ascendente, informa o nível meta dos eventos e processos cognitivos em curso. Ali, estas informações são processadas e tomadas decisões de manutenção das ações atuais ou de alguma mudança de curso que, enviadas para baixo, modulam as ações cognitivas do nível objeto. Um exemplo é quando, durante a leitura de um texto, o leitor percebe a dificuldade de compreendê-lo e por isto decide ler mais lentamente ou buscar informação em outras obras.

Por isso, o exercício consciente da metacognição permite não só explicitar o processo de pensamento como torná-lo mais eficiente. Por isso também é que para o professor e para o aprendiz a metacognição pode ser um instrumento valioso. Revela-se então como tecnologia. (PEIXOTO; BRANDÃO; SANTOS, 2007) Uma tecnologia que como afirmava Heidegger, é também uma forma de conhecer e de explicitar a natureza oculta das coisas. (FRANSSSEN; LOKHORST; POEL, 2018) Portanto, entender a metacognição como discurso de segundo nível sobre a cognição, mais que defini-la, permite propô-la como recurso de gerenciamento da cognição e no presente contexto, como ferramenta de oposição à ignorância. Os estudos no domínio metacognitivo relatam múltiplos benefícios educacionais. (PEIXOTO; BRANDÃO; SANTOS, 2007)

A metacognição dá acesso ao processo cognitivo, mas não se refere a seu conteúdo. Seguimos então para a crença epistemológica, campo que se situa na fronteira entre a filosofia e a psicologia. Em uma perspectiva mais universal, já discutimos o conhecimento, agora referimo-nos a conceitos pessoais e idiossincráticos, o que um indivíduo X ou Y afirma sobre a natureza do conhecimento.

“Crença é um estado mental ou processo mental de quem acredita em pessoa ou coisa” (CRENÇA, 2009): os estudos sobre crenças epistemológicas foram desenvolvidos a partir de dois estudos longitudinais iniciados por William Perry, publicados em 1970, sob o título “Forms of Intellectual and Ethical development in the college years: a scheme”. (MARCHAND, 2008) São convicções individuais relativas ao conhecimento e a sua aquisição e, como tal, orientam e condicionam a ação, sendo de suma importância para os processos de ensino e aprendizagem. (FELBRICH; MÜLLER; BLÖMEKE, 2008) Têm sido uma área de crescente interesse para psicólogos e educadores, que sugerem que elas podem se conectar com outras crenças disciplinares e, além disso, ligar-se a outras construções em cognição e motivação. (HOFER; PINTRICH, 1997)

As crenças, de uma forma geral e não apenas as epistemológicas, podem funcionar como importantes mediadores cognitivos. Elas são o motor interno, determinam a motivação intrínseca, que depende dos desejos e percepções do indivíduo, interferindo em sua transferência ao objeto em estudo, influenciando a interpretação e a aquisição do novo conhecimento.

Em um estudo sobre egressos de curso de homeopatia, observou-se que alguns alunos se mantinham coerentes com os princípios ensinados, já outros, embora também fizessem prescrições homeopáticas, afastavam-se de sua racionalidade, prescreviam estes medicamentos sob a perspectiva alopática. Para entender o porquê, os pesquisadores identificaram suas crenças epistemológicas que variaram do absolutismo à relativização do saber. No primeiro caso, acredita-se que o conhecimento é discreto, fixo, fornecido por autoridade externa, e é verdadeiro ou falso. No segundo, ele é relativo, evolui, nasce do próprio indivíduo e admite múltiplas opiniões.

Observou-se clara diferença entre os profissionais participantes. Aqueles nos quais havia uma tendência ao absolutismo, apesar de produzirem discurso compatível com a racionalidade homeopática, prescreviam medicamentos homeopáticos subordinados a uma perspectiva da entidade nosológica, própria da racionalidade biomédica. Isto é, incorporaram algum conhecimento homeopático, mas o fizeram sob a égide do alopata que originalmente eram. Já aqueles mais próximos à relativização do saber foram capazes de escolher entre a formação anterior e aquela fornecida pela homeopatia, mantendo um discurso coerente com a prática e harmônico com a formação realizada. (SOUZA, 2015)

Assim é que entendemos que parte importante do processo educacional deve ser a atenção às crenças epistemológicas e às formas de modificá-las quando necessário. Deixar este tópico à margem pode contribuir para o fracasso nas tentativas de promover verdadeira mudança conceitual. Dito de outra forma, por exemplo, podemos aprovar alunos que respondem corretamente às questões sobre a forma da terra, mesmo quando acreditam firmemente que ela é plana.

Finalmente, precisamos voltar nossos olhares para o projeto “Pensamento visível”, que envolve fortemente a metacognição, como descrito anteriormente, mas que dela se discrimina pelo foco que dá à atividade cognitiva (a metacognitiva sendo parte do processo) e a ênfase operacional em “tornar o pensamento visível” a professores e alunos. São ideias que demandam por externalização do processo cognitivo, de modo que aprendizes possam manejá-los. Trata-se não só de ensinar os alunos a pensar, mas também de usar estes recursos de pensamento para aprender.

O pensamento deve preceder a coleta de informação por duas razões. Primeiro porque normalmente os conceitos a serem aprendidos estão integrados em variados contextos de informação especializada, e, neste caso, quando os alunos se situam confortavelmente no conjunto destas ideias, o conteúdo se torna mais significativo e novos horizontes se abrem. A transferência de conhecimento é mais provável e ele é integrado em nível mais pessoal. Em segundo lugar, é porque vivemos em um mundo complexo e mutável. Quanto melhor as pessoas possam pensar a respeito dele, e porque sabem o que sabem, mais poderão compreendê-lo e integrar-se ao constante e incompleto diálogo no qual, incessantemente, estamos imersos. (PERKINS, 2011)

Currículo não é alguma coisa que o professor entrega ao aluno, e reter informação não é aprender, é treinamento. (RITCHHART; CHURCH; MORRISON, 2011) Então, os autores criam o que chamam de “caixa de ferramentas do pensamento” (*thinking toolbox*). Nela incluem, por exemplo, ações de observar e descrever precisamente o que se vê, raciocinar com a evidência, estabelecer relacionamentos, imaginar e criar questões, explicitar a complexidade oculta, etc. Claro que tais ações do pensamento não são novas. Pensadores e cientistas já estão fazendo uso delas faz muito tempo. O que de novo aqui se apresenta é que mais do que um nome, aqui se apresentam definições operacionais e rotinas didáticas que permitem ao professor mudar sua postura de provedor de informação para promotor de um compromisso dos alunos com as ideias.

Como afirma Perkins (1992, p. 8):

Aprender é uma consequência do pensar. Retenção, compreensão e o uso ativo do conhecimento só podem acontecer por meio de experiência de aprendizado nas quais aprendizes pensam sobre e pensam com aquilo que estão aprendendo [...]. Muito além do pensar sucedendo ao conhecimento, o conhecimento vem ao reboque do pensamento. Quando pensamos sobre e com o conteúdo que estamos aprendendo, nós realmente o estamos aprendendo.

EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE, UMA CONCLUSÃO INCONCLUSIVA

“A ignorância maliciosa é uma recusa deliberada de refletir o suficiente para fazer justiça à complexidade de uma ideia e suas possíveis consequências”. (GIROUX, 2019) Aliás, o que é “pós-verdade”? Pensando bem, até que parece uma coisa boa, afinal, se verdade é bom, o que vem depois é até melhor! Pensaria Eremildo, o idiota, o personagem criado por Elio Gaspari.

Já escrevemos sobre vários ignorantes, o douto, o deliberado e o involuntário, agora, discutamos o malicioso. Em tempos de pós-verdade, quando a crença vale mais do que os fatos, quando a crença é imune ao conhecimento e à realidade, há que retornar a Nietzsche (1996) com o perigo de “obscurecer nossa ideia de existência”. Por que então continuar a usar o termo, quando mais simples e direto seria substituí-lo por uma palavra longamente presente em nossa língua: mentira?

Claro que o neologismo, enquanto construto sociológico, tem seus fundamentos, no entanto, ao sair do restrito círculo acadêmico seu significado se inverte, assim como as “concepções alternativas” dos falibilistas, ao serem violentadas, se tornam fatos e/ou teorias “alternativas”. Neste sentido, falar de ignorância maliciosa é quase uma leniência com situações mais graves.

Mostramos neste texto que o que vemos hoje não passa de mais um episódio de luta longamente travada. Em um nível mais abstrato, iluministas e obscurantistas disputam suas visões de mundo, e a situação fica mais grave quando o debate teórico extravasa os doutos para integrar-se aos círculos de poder. Iluministas, tendo como meta a busca da evolução, o uso da razão e da liberdade; obscurantistas, defendendo a tradição, a norma e governos fortes. Uns e outros têm os mesmos objetivos: aplicar suas ideias ao mundo concreto das coisas e pessoas. Por isso, este debate não deve ser entendido como mais uma longínqua querela entre acadêmicos em suas torres de marfim, mesmo que aparentemente distante disso, o cotidiano do homem comum seja resultado direto das ações do vencedor.

Tomado pelo senso comum, o problema da ignorância seria simples de ser resolvido. Trabalhoso, sem dúvida, dadas as dificuldades operacionais e políticas, mas simples em sua essência. O ignorante precisa ser educado e assim, por dedução, bastaria investir em educação. Como disse Mencken (1920, p. 158, tradução nossa): “Existem explicações; elas sempre existiram; há sempre uma solução bem conhecida para cada problema humano – simples, plausível e errada.”¹ Mesmo se,

.....
1 *Explanations exist; they have existed for all time; there is always a well-known solution to every human problem – neat, plausible, and wrong.*

por um tour de force argumentativo, eliminássemos tudo o que não fosse educação, ela ainda restaria problemática. Já que somos doutos, não nos envergonhamos de perguntar sobre o que é aprender, ensinar, conhecer, conhecimento, acreditar e muitos outros termos que, extraídos do senso comum, tomam complexidades insuspeitadas. Para estas e outras perguntas, continuamos envoltos em conjecturas e refutações.

Isso é saudável, é assim que avança a ciência, mas mesmo Descartes (2011, p. 17, tradução nossa), em 1624, metodicamente em dúvida, precisou escolher modos de agir enquanto desenvolvia seus estudos “[...] e me governando em tudo o mais de acordo com a opinião mais moderada e o mais distante do excesso comumente recebido em praticado pelos mais sensatos daqueles com quem eu teria que viver [...]”.²

Por isso, e restritos ao foco na educação, apresentamos alguns princípios julgados relevantes para lidar com o problema da ignorância involuntária:

- Entender o conhecimento como falível, mas passível de justificação;
- Aceitar um conhecimento em evolução; do menos perfeito, completo e preciso para o mais perfeito, completo e preciso;
- Aceitar uma proposição científica significa entendê-la como a melhor disponível, tendo em vista todos os argumentos e dados pertinentes;
- Fazer uso dos recursos da metacognição para favorecer a consciência e gerenciamento dos processos de aprendizagem;
- Levar em conta as crenças epistemológicas nos processos de ensino para facilitar os movimentos de mudança conceitual;
- Ensinar os alunos a pensar e usar estes recursos de pensamento para aprender, tomando o conteúdo a ser aprendido como fonte e meta do aprendizado;

O leitor atento perceberá que o desafio é grande, e de certa maneira a batalha é desigual. Líderes populistas fazem uso da ignorância e seu discurso é simples, direto, e descrevem um mundo com poucas nuances, no qual o certo e o errado são bem delimitados. É como se vivêssemos no passado.

Na tribo, os valores são o sangue e a família. O homem está ligado à terra e a seu local. O mundo é o das relações pessoais diretas, o tempo se mede pelas estações. A tradição determina o que é certo ou errado, há certezas. O que é incerto?

.....

2 [...] et me gouvernant en toute autre chose suivant les opinions les plus modérées et les plus éloignées de l'excès qui fussent communément reçues en pratique par les mieux sensés de ceux avec lesquels j'aurais à vivre [...];

É problema dos deuses, mas o mundo de hoje não é assim. Aliás, já, há muito tempo, ele vem mudando. A contemporaneidade convive com o global, com a complexidade. As relações pessoais se esgarçam e diversificam, nas quais o virtual e o real se interpenetram. Para pensar o mundo temos de lançar mão cada vez mais de conceitos abstratos. O tempo se mede em minutos e segundos. A incerteza do presente substitui as certezas do passado.

O populista e o obscurantista falam para este homem tribal, oferecem-lhe certezas e o conforto de um líder forte a quem seguir. Sob as ordens do líder, surgirá uma nova era de prosperidade e segurança. É um convite forte e sedutor.

O iluminista também busca a prosperidade e a felicidade, mas o caminho é pelo esclarecimento e autonomia. A meta é a maioria do homem. Um mundo de tolerância, diversidade e debate. O convite não é para seguir, mas para tomar à frente. O convite é pleno de esperança, mas muito menos sedutor.

É este também o convite de Giroux (2019) à academia: “Como podemos imaginar a educação como central para a política cuja tarefa é, em parte, criar uma nova linguagem para os alunos, que é crucial para reviver uma imaginação radical, uma noção de esperança social e coragem para a luta coletiva?”.

Para um mundo complexo, são necessários pensamentos densos e complexos. Este é o mundo da academia, mas ela não é uma ilha, ela existe por causa e para uma sociedade que a sustenta e que a ela deve retribuir. O compromisso social da ciência assim o exige, e para isto é importante que, sem renunciar à complexidade inerente a sua atividade, possa contribuir para reduzir a ignorância. Assim é que a tarefa importante da atividade acadêmica seja a de produzir significativo diálogo com mundo não acadêmico, como diria o poeta medieval:

*Quero escrever em prosa clara e simples
da maneira com que o povo fala ao seu vizinho,
já que não sou tão letrado para fazê-lo em latim,
bem valerá, como creio, um copo de bom vinho.³*
(Gonzalo de Berceo, 1196-1264, tradução nossa)

.....
3 *Quiero fer una prosa en román paladino/ en qual suele el pueblo hablar con so vezino,/ ca non so tan letrado por fer otro latino,/ bien valdrá, como creo, un vaso de bon vino.*

REFERÊNCIAS

- BERCEO, G. Vida de Santo Domingo de Silos. In: *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. [S.l.]: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004. Disponível em: http://www.cervantesvirtual.com/portales/gonzalo_de_berceo/obra-visor/vida-de-sancto-domingo-de-silos-vida-de-sancta-oria-virgen--0/html/00048970-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_.
- BERLIN, I. *The crooked timber of humanity: chapters in the history of ideas*. 2. ed. Oxford: Princeton University Press, 2013.
- BOLISANI, E.; BRĂȚIANU, C. The Elusive Definition of Knowledge. In: KING, W. *Emergent knowledge strategies: strategic thinking in knowledge management*. Knowledge management and organizational learning. Cham: Springer, 2018. p. 1-22.
- BRUM, E. O predador que virou protetor. *El País*, São Paulo, 7 jan. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3pwyppd>. Acesso em: 18 set. 2019.
- CAPLAN, B. Rational ignorance versus rational irrationality. *Kyklos*, Hoboken, v. 54, n. 1, p. 3-26, 2001.
- CASSARA, R. Primeiro passo: superar a ignorância. *Medium*, [S. l.], 19 mar. 2017. Disponível em: <https://medium.com/passagens/primeiro-passo-superar-a-ignor%C3%A2ncia-77ba159de7b6>. Acesso em: 18 set. 2019. 00000.
- COUTO, M. Será mais difícil controlar fake news diz pesquisadora sobre desinformação nas eleições municipais. *O Globo*, Rio de Janeiro, 15 set. 2019. Disponível em: <https://glo.bo/3pBB9Gp>. Acesso em: 16 set. 2019.
- CRENÇA. In: *Houaiss eletrônico*. São Paulo: Objetiva, 2009.
- DARROZ, L. M. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 25, n. 2, p. 576-580, 2018.
- DESCARTES, R. *Discours de la méthode*. [S. l.]: Édition électronique (ePub), 2011. Disponível em: <https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/Discours-de-la-m%C3%A9thode.pdf>.
- FELBRICH, A.; MÜLLER, C.; BLÖMEKE, S. Epistemological beliefs concerning the nature of mathematics among teacher educators and teacher education students in mathematics. *ZDM*, Berlin, v. 40, n. 5, p. 763-776, 2008.
- FIRESTEIN, S. *Ignorância: como ela impulsiona a Ciência*. New York: Oxford University Press, 2019.

- FRANSSEN, M.; LOKHORST, G.; POEL, I. Philosophy of Technology. In: ZALTA, E. (org.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford, CA, 2018. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/technology/>. Acesso em 14/12/2021
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GIROUX, H. Resisting the weaponization of ignorance in the age of Trump. *Truthout*, Sacramento, 18 set. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/30WTSll>. Acesso em: 18 set. 2019.
- HETHERINGTON, S. Fallibilism. *Internet Encyclopedia of Philosophy*, Sydney, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3khOu32>. Acesso em: 17 maio 2020.
- HICKMAN, L. John Dewey as a Philosopher of Technology. In: KAPLAN, D. (org.). *Readings in the Philosophy of Technology*. 2. ed. Plymouth, MA: Rowman and Littlefield, 2009. p. 43-55.
- HOFER, B.; PINTRICH, P. The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, Thousand Oaks, CA, v. 67, n. 1, p. 88-140, 1997.
- HUSSAIN, A.; ALI, S.; AHMED, M.; HUSSAIN, S. The Anti-vaccination Movement: a regression in modern medicine. *Cureus*, San Francisco, v. 10, n. 7, e2919, 2018.
- IGNORÂNCIA. In: Houaiss eletrônico. São Paulo: Objetiva, 2009.
- JUNG, C. *A natureza da psique*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. v. 8.
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. Tradução Manuela Pinto dos Santos; Alexandre Fradique Morujão. 5. ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbekian, 2001.
- KANT, I. *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?* Kant; textos seletos. Tradução Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. 2. ed. Petrópolis, RJ, 1985. Disponível em: <https://ppgfil.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Processo%20Seletivo/2019.2/KANT,%20Immanuel.%20Que%20%C3%A9%20Esclarecimento.pdf>. Acesso em: 14/12/2021
- KNOWLEDGE. In: *Oxford Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 2014.
- LEFRANÇOIS, G.; MAGYAR, V.; LOMONACO, J. F. B. *Teorias da aprendizagem: o que a velha senhora disse*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- LEITE, J. C. Controvérsias científicas ou negação da ciência? A agnotologia e a ciência do clima. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 179-189, 2014.

- LEITE, J. C. Controvérsias na climatologia: o IPCC e o aquecimento global antropogênico. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 643-677, 2015.
- MARCHAND, H. Desenvolvimento intelectual e ético em estudantes do ensino superior: implicações pedagógicas. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Feira de Santana, BA, n. 7, p. 9-18, 2008.
- MENCKEN, H. L. *Prejudices: second series*. New York: Alfred A. Knopf, 1920.
- NELSON, T.; NARENS, L. Why investigate metacognition. In: METCALFE, Janet; SHIMAMURA, A. (org.). *Metacognition: knowing about knowing*. Cambridge: MIT Press, 1994. p. 1-25.
- NIETZSCHE, F. *Human, all too human*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- OBSCURANTISM. In: *Lexico Dictionaries*. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- OBSCURANTISMO. In: *Houaiss eletrônico*. São Paulo: Objetiva, 2009.
- PEIXOTO, M. A. P.; BRANDÃO, M. A. G.; SANTOS, G. Metacognição e tecnologia educacional simbólica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 67-80, 2007.
- PERKINS, D. *Smart schools: from training memories to educating minds*. New York: Free Press, 1992.
- PRESSEISEN, B.; KOZULIN, A. Mediated learning: the contributions of Vygotsky and Feuerstein in theory and practice. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1992, San Francisco. *Anais [...]*. San Francisco, CA: [s. n.], 1992.
- REIS, D. M. *Ocupação urbana em áreas de preservação permanente: o caso do manguezal da área continental de Vitória/ES*. 2013. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.
- RITCHHART, R.; CHURCH, M.; MORRISON, K. *Making thinking visible: how to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.
- ROUSSEAU, J. J. *Contrato social: princípios do direito político*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SELEME, A. Mentiras e mentiras. *O Globo*, Rio de Janeiro, 11 ago. 2019. Disponível em: <https://glo.bo/3wsEGrZ>. Acesso em: 8 nov. 2021.

- SILVA, M. F. Sedução e persuasão: os “deliciosos” perigos da sofística. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 321-328, 2004.
- SILVEIRA, C. G. *O design e a consciência da sustentabilidade integral: o projeto Tamar na Vila Regência*, ES. 2011. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Estadual Paulista, 2011.
- SOUTHERLAND, S.; SINATRA, G.; MATTHEWS, M. Belief, knowledge, and science education. *Educational Psychology Review*, Berlin, v. 13, p. 325-351, 2001.
- SOUZA, A. M. A. et al. *Processo educativo nos serviços de saúde*. [S.l.]: Organização Pan-americana da Saúde, 1991.
- SOUZA, C. A. et al. *Biodiversidade e conservação dos manguezais: importância bioecológica e econômica*. In: PINHEIRO, M.; TALAMONI, A. C. (org.). *Educação ambiental sobre manguezais*. São Vicente: Unesp, 2018. p. 16-56.
- SOUZA, E. P. V.; PEIXOTO, M. A. P. Crenças epistemológicas e o processo de aprendizagem da homeopatia. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 39, n. 2, p. 218-225, 2015.
- SULLINS, J. Information Technology and Moral Values. In: ZALTA, E. (org.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford, CA, 2019. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/it-moral-values/>. Acesso em 14 dez. 2021
- TALLIS, R. *Enemies of hope: a critique of contemporary pessimism*. New York: St. Martin's Press INC, 1999. v. 1.
- TIBURI, M. *Como conversar com um fascista*. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- VYGOTSKY, L. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

A despolitização da educação escolar através da presença do setor privado e as implicações para a democratização

Felipe José Schmidt

José Luiz Zanella

INTRODUÇÃO

Para dialogar sobre os desafios de uma educação política, propostos em “Political Education in the Struggle Against Social Inequality and Fascism” (GIROUX, 2019a), faz-se necessário reconhecer alguns entes despolitizadores da educação escolar que pretendemos enfrentar. Referimo-nos ao setor privado e a sua participação na educação brasileira como propositor da gestão curricular, pedagógica e financeira da educação e seus impactos para a democratização.

Entendemos que há um processo histórico e correlações de forças que permitem a entrada do setor privado no setor público, assim, o que justifica este diálogo com a proposta dos textos selecionados de Henry Giroux é o enfrentamento ao neoliberalismo, cuja presença do setor mercantil no campo educacional modifica o conteúdo da educação pública e gera implicações no processo de formação discente, provocando a despolitização da cidadania e a reestruturação do Estado.

Nossa problematização discorre sobre como o privado, legalmente amparado, participa, influencia a formação continuada dos docentes e se materializa nos setores públicos de educação. Nesse sentido, nosso pressuposto teórico-metodológico também parte da concepção de que o Estado e a sociedade civil são entendidos como “[...] relação e processo em um movimento de sujeitos em correlação de forças de classes sociais e projetos societários distintos”. (PERONI, 2015, p. 89)

Dessa maneira, ajuizaremos o privado representado por programas oferecidos pela sociedade civil em parcerias político-institucionais com o setor público, afetando servidores, determinando ações e modelos de práticas da docência cotidianamente, impactando na formação discente e, por fim, destituindo a atuação do Estado na execução de políticas, transferindo-as para a sociedade civil, aqui compreendida de forma ampliada, envolvendo entes privados.

CRÍTICAS À INTERFACE NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO

Esta reflexão se fundamenta na pedagogia crítica, cuja concepção reitera que a educação é uma forma de intervenção política no mundo e que é capaz de criar possibilidades de transformação social e, conseqüentemente, a compreensão de que a sala de aula é um local político. Nele, educadores são considerados intelectuais, transformadores que praticam a democracia e seus princípios sempre que abordam, através do diálogo, problemas da prática social dos alunos que são desvelados pelo ensino do conteúdo científico, filosófico e artístico, para uma tomada de posição através do diálogo, ao tratar de questões relacionadas ao poder, a responsabilidade social e a tomada de posição.

Na contracorrente da pedagogia crítica, o setor privado tem fomentado uma abordagem educacional meritocrática e apaziguadora, que enfraquece a alfabetização construtora de cidadania plena de direitos e fortalece a culpabilização do indivíduo pelas mazelas sociais, responsabilizando-o pelo seu sucesso e por seu fracasso por meio de metodologias fomentadas nestas parcerias cujas práticas amortecem a emancipação da condição social dos indivíduos e lhes impõem a adaptação à tendência neoliberal dominante e a manutenção da sociedade de classes.

Neste sentido, este trabalho alia forças para lutar contra as estruturas econômicas dominantes do poder infiltradas na educação e materializadas nas parcerias públicas com entes privados. Conseqüentemente, para enfrentar visões e ideologias da sociedade dominante, representadas pelos valores do empreendedorismo e da solidariedade, pretende-se romper com o modelo assinalado e resistir à cultura cívica planejada pelo capital, pois não entendemos a democracia sem cidadãos informados e sem uma linguagem crítica às injustiças sociais, políticas e econômicas.

Entende-se a escola, tal como para Giroux (1997, p. 56), como a possibilidade de rompimento com esse modelo.

[...] a escola pode se tornar um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participante

responsável no processo democrático simplesmente alterando-se a metodologia e o currículo oficial nos estudos sociais. Tal afirmativa favorece os estudos sociais, pois considera que os mesmos deverão entender a escola como um agente de socialização, propiciadora de atividades reflexivas e libertadoras.

No caso do Brasil, com o aprofundamento das parcerias entre o público e o privado (PPP), a educação tem sido marcada pelo desmantelamento da democracia e a derrubada da direção dos fundos públicos para a garantia dos direitos sociais, que estão sendo abolidos como direitos e transformados em serviços disponíveis no mercado para o cidadão. Para tal estruturação, o capital financeiro elaborou uma ideologia para amparar esta concepção.

Sob a direção da retração da participação popular aos limites de um pacto social no qual capital e trabalho procuram humanizar as relações sociais vigentes de exploração, expropriação e de dominação, o apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, grupo ou comunidade é uma importante estratégia de minimização dos efeitos da superexploração e ponto focal da ideologia burguesa no atual processo de ocidentalização. Contraditoriamente, ele é também em importante mecanismo mobilizador em uma sociedade em que a caridade e a solidariedade representam, desde as origens, um valor fundamental. (NEVES, 2005)

Em comum, mas com formas e intensidades diferentes, as instituições, principalmente por meio dos veículos de comunicação, estimulam as ações denominadas de responsabilidade social diante das crises econômicas. A escola tem tido papel estratégico na difusão da nova cultura cívica neoliberal, especialmente como aparelhos privados de hegemonia.

Com base em autores como Antunes (1999), Harvey (1989, 2008, 2011), Mézáros (2011), Neves (2005) e Peroni (2013, 2015), sustentamos a tese de que a crise atual requer uma avaliação adequada da natureza econômica e social para compreendermos o contexto em que estamos vivendo. Ela é estrutural, tem caráter universal, é global e sua escala de tempo é extensa e contínua. (MÉSZÁROS, 2011)

A crise é, segundo Harvey (2011, p. 16), um projeto de classe que surgiu nos anos 1970:

[...] mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Esse projeto tem sido bem-sucedido, a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal.

Como resposta a sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes

[...] foram o advento do Neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalhador e a desmontagem do setor produtivo estatal, [...]; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e o trabalho, com vistas a dotar do instrumental necessário para tentar repor patamares de expansão anteriores. (ANTUNES, 1999, p. 31)

A ideologia neoliberal encontrou caminhos lucrativos, fazendo-se presente na maioria esmagadora dos governos capitalistas contemporâneos. Nesse contexto, o capitalismo vem agindo com as seguintes estratégias de superação da crise: “[...] o neoliberalismo (privatização do mercado), a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via (pelo público não-estatal e sem fins lucrativos)”. (PERONI; ROSSI, 2011, p. 27)

Assim, os elementos que compõem a cidadania moderna, em sua fase neoliberal, ou seja, em uma nova forma de ver os processos que compõem os direitos dos cidadãos no que se refere à educação, pretendem a conformação humana às condições de adaptabilidade à dinâmica do modo de produção da sociedade capitalista. Destacamos como tendência predominante a introdução, cada vez maior, de novas lógicas na regulação da vida social, principalmente no que se refere à retirada de direitos e nas mudanças ocorridas na relação entre educação e trabalho.

Kuenzer (2002) compreende que o novo papel atribuído ao Estado neoliberal, no que diz respeito à educação em suas relações com o trabalho, provocou impacto nas categorias conteúdo, método, espaços, atores e formas de controle. Dessa maneira, ela destaca a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria do ponto de vista do capital, estabelecendo uma ambiguidade nos discursos e nas práticas pedagógicas. Para a autora, o tipo taylorista/fordista de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para sua crescente alienação e, ao mesmo tempo, suprisse as necessidades do capital com um tipo humano cujos comportamentos e atitudes correspondessem a suas demandas de valorização. O fundamento desse tipo de trabalho é a fragmentação, o que aprofunda a divisão e a alienação.

Nessa interpretação, a escola é, historicamente, uma das formas de materialização dessa divisão, expressando e reproduzindo uma prática fragmentada através de seus conteúdos, métodos, formas de organização e gestão. (KUENZER, 2002)

Historicizando, entende-se que, a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores.

Assim, entendemos que a expansão e a anulação de práticas de cidadania, dentro e fora da escola, no atual período moderno do capitalismo, atrelam-se aos ditames do mercado, que “[...] será marcado, desde sua emergência por ambiguidades significativas, tanto em termos teóricos quanto práticos”. (BENEVIDES, 1994, p. 6)

Nessa conjuntura de crise, a burguesia neoliberal teria interesse em pôr fim ao Estado de bem-estar social a fim de racionalizar recursos. A proposta de superação da crise tem sido esvaziar o poder das instituições e consolidar o poder da classe capitalista reestruturando o Estado.

Há um choque entre a lógica do mercado e as políticas sociais, os princípios da liberdade e da igualdade provocaram a reestruturação do Estado e da Sociedade Civil, nesta ótica, a política econômica e a política social relacionam-se intimamente com a evolução do capitalismo. (VIEIRA, 2007, p. 136)

Peroni (2015, p. 13) pondera que esta é a principal alternativa proposta tanto para que o Estado não seja mais o principal executor das políticas sociais como para que, “[...] através da parceria público-privado, possa aprofundar a lógica de mercado nas políticas públicas, qualificando-as”.

Pinto (2004) chama a atenção para a desestruturação e o desaparecimento dos projetos de natureza política na medida em que a democracia perde a tensão constitutiva entre a liberdade e igualdade. O problema:

[...] está em que a democracia pode estar perdendo sua natureza política para se tornar um princípio puramente moral da esfera de homens e mulheres de boa vontade. Essas pessoas seriam as “pessoas boas”, pessoas dedicadas ao próximo, que estão preocupadas com a democracia. A democracia se aproxima da esfera da caridade. (PINTO, 2004, p. 22)

Fortalecendo a democracia através da caridade, a Terceira Via é uma estratégia destinada a legitimar o consenso em torno da sociabilidade burguesa que ganhou força nos meados dos anos 1990, apresentando uma nova agenda político-econômica. Denominado pela ideologia dominante e dirigente de Terceiro Setor (TS), seu “[...] princípio e estratégia é uma tentativa de levar a cabo as reformas já iniciadas dos processos da socialdemocracia e oferecer uma estrutura dentro da qual estes processos possam ser ajustados”. (GIDDENS, 2001, p. 39) Assim, o objetivo

do Terceiro Setor é “[...] reformar o governo do capitalismo por intermédio de mudanças na política e na economia defendendo com vigor a ideia de mercado”. (LIMA; MARTINS, 2005, p. 44) Tem a função de

[...] dialogar econômica e politicamente com frações significativas das camadas médias. Ao mesmo tempo em que se mantêm incluídas no mercado capitalista como consumidoras de bens e serviços de interesse “público”, essas camadas funcionam também como intelectuais que cimentam, na superestrutura, a relação entre as frações de classe expropriadoras sob a direção do capital financeiro e industrial monopolista e importantes frações do proletariado (os chamados “excluídos”), alvo da ação direta do Estado neoliberal. (NEVES, 2005, p. 37)

O Estado fortalece a proteção dessa lógica mercantil inserida nas legislações e fortemente nos programas de educação que estão presentes na realidade brasileira. Sendo o Estado representado pelo setor não público, os entes economicamente mais fortes ganham de quem é mais fraco, por conseguinte, cada um defende seus interesses egoístas ou mercantis. Assim, as consequências da crise na modernidade provocaram redefinições no papel do Estado que consequentemente levou a mudanças nas fronteiras entre o público e o privado.

Ao deixar de ser o principal executor das políticas sociais, o Estado promove, na análise de Wood (2003 apud PERONI, 2013, p. 17),

[...] um esvaziamento das políticas sociais entendidas como direito universal. Aumentou, portanto a separação entre o econômico e o político, historicamente presentes no capitalismo, e o esvaziamento do conteúdo da democracia. Perdeu-se a discussão das políticas sociais como a materialização dos direitos sociais.

Neste sentido, para compreender a sociedade civil moderna, faz-se necessário aproximar a relação entre a cultura capitalista e democracia como consequência do desenvolvimento econômico da burguesia, que provocou e continua a provocar profundas mudanças na concepção de cidadania através da conciliação entre o capitalismo e o fortalecimento das sociedades democráticas.

Essa reflexão dialoga intrinsecamente com a compreensão de Giroux (2019c) de que a democracia diminui à medida que a linguagem, os valores, a visão e a consciência crítica são subvertidos. Essa reestruturação do Estado não se refere à democratização das riquezas e de melhoria das condições de trabalho do proletariado, já que, ao mesmo tempo em que há um intenso reforço do espírito democrático

diante dos problemas da pobreza e das desigualdades sociais, os efeitos são mínimos. (LIMA; MARTINS, 2005)

A hegemonia do privado na sociedade civil pretende unir as classes por meio do consenso. “Proclama-se a autonomia da política e do discurso, enfatiza-se a espontaneidade e a diversidade”. (MORAES, 2003, p. 160) Fala-se em “terceiro setor” em “atores”, ONG, “participação cidadã”, prestação de serviços, filantropia empresarial, responsabilidade social, múltiplas identidades sociais, sendo este o novo horizonte ideológico apaziguado. É certo que tal consenso não ocorre sem a existência de conflitos, no entanto (BERNARDO, 1998, p. 12), aqui enfatizamos a educação escolar.

Assim, a sociedade civil reestruturada passa a fazer parte do próprio Estado, corporificando e representando os múltiplos interesses. Dessa maneira, o novo Estado capitalista se fortalece como “[...] complementar ao mercado e promotor do bem-estar universal acima dos distintos interesses das classes sociais”. (CASTELO apud PERONI, 2015, p. 15) Reiteramos que o Estado se torna mais essencial do que nunca para o capital porque redefine suas funções,

[...] acrescentando às tarefas de comando, governo e domínio a função de direção cultural e política das classes dominadas (hegemonia civil), por meio da adesão espontânea (consenso), passiva e indireta e/ou ativa e direta, ao projeto de sociabilidade da classe dominante dirigente. (NEVES, 2005, p. 25)

Entendemos que essas reestruturações consistem em uma operação intelectual, por excelência, da ideologia, a criação de universais abstratos, isto é, a transformação das ideias particulares da classe dominante em ideias universais de todos e para todos os membros da sociedade. Tal universalidade das ideias é abstrata porque não corresponde a nada real e concreto, visto que no real existem concretamente classes particulares e não há assim universalidade humana, há consenso entre desiguais. As ideias da ideologia são, pois, universais abstratos. (CHAUÍ, 2004)

Conforme Chauí (2004) reitera, aqueles que têm o controle dos meios de produção material controlam também os meios de produção espiritual. Em outras palavras, todas as representações e valores inerentes ao pacote ideológico das classes dominantes são expandidos tal qual se tratasse de uma realidade universal, de modo que o pensamento burguês quebra as barreiras de sua classe e coloniza a mente do cidadão. A democracia, na condição de regime político realmente aberto às mudanças temporais, dá espaço ao novo como parte de sua existência e, conseqüentemente, a temporalidade é constitutiva de seu modo de ser.

Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contrapoderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, pois não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva de alterar-se pela própria práxis. (CHAUÍ, 2004)

Na análise de Wood (2003, p. 193), em uma sociedade sob a hegemonia do capitalismo, o conceito de democracia não pode ser visto em abstrato, pois “[...] é o capitalismo que torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas”.

No intuito de fazer defender a materialização de direitos e de igualdade social, é importante esclarecer que não estamos fazendo uma contraposição entre Estado e sociedade civil, mas nos referimos aos interesses públicos e privados em uma sociedade de classes que perpassam o Estado e a sociedade civil, inclusive no regime democrático.

O foco central desta complexa reorganização das estruturas de poder para obter resultados diretos na formação de um novo tipo humano é a educação em sua concepção mais genérica ou na especificidade da instituição social que a tem como atividade central. Assim, a escola certamente passa por reformulações, já que o controle e administração sobre a força de trabalho é condição essencial para o desenvolvimento da economia capitalista. (BERNARDO, 1985; BRUNO, 2011)

O Estado capitalista, para Moraes (2003), tem o papel educador de desenvolver uma pedagogia da hegemonia com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil, empenhado em alcançar o consentimento de suas estratégias e assim ressignificar a democracia e o papel do cidadão no contexto moderno.

Alcançar o consenso tornou-se fundamental, seja pela cooptação de intelectuais, educadores, ou pelos mesmos discursos reformistas para a educação, encontrados nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países. Como exemplo disso, podemos citar os vários institutos privados que prestam serviços à rede pública, os quais, incessantemente, trazem temas repetidos e sugestões de políticas educacionais. (MORAES, 2003, p. 153)

Assim, a mutação do Estado foi assegurada pela expansão quantitativa de aparelhos privados de hegemonia, direta ou indiretamente, na sociedade civil. Estes aparelhos contribuem para a manutenção da hegemonia burguesa, procurando disseminar a ideia segundo a qual o incentivo à capacidade de doação das classes socialmente dominantes, sua atuação voluntária e fraterna, sua defesa de um interesse comum, que permeariam toda a sociedade,

[...] seriam mecanismos eficazes para – mantendo fora da pauta de discussões e ações sociais as contradições concretas do atual projeto societário – estimular o consenso, nesse caso específico, produzindo a convicção de que, efetivamente, não haveria excluído, e sim aquele ainda não incluído. (NEVES, 2005, p. 33)

A pedagogia da hegemonia tem na escola a mais importante atuação, nela, tende a organizar todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente, com vista a “humanizar” as relações de exploração e de dominação burguesas, enquanto possibilidades históricas concretas. Para Neves (2005 p. 29) “[...] é intrínseca a toda atividade intelectual nas sociedades urbano-industriais certa capacidade técnica e dirigente organizadora e a escola é o espaço social de formação desse novo tipo de humanidade”.

Assim, a escola passa por reformulações estruturais, já que o controle e administração sobre a força de trabalho são condições essenciais para o desenvolvimento da economia capitalista. Dessa maneira, o processo de ressignificação do Estado e da sociedade civil abrange a educação e as instituições de ensino em todos os níveis porque a educação passa a ser objeto de interesse do grande capital internacional e assume uma característica econômica fundamental no capitalismo, condicionada às normas de comercialização. Torna-se um bem de serviço, uma mercadoria. (OLIVEIRA, 2009)

O Estado foi definido como principal regulador desta relação entre o público e privado, por isso pode-se dizer que essas relações estão mudando a educação sem que isso signifique forçosamente uma privatização global do sistema, o que “verifica-se é uma hibridação do público e do privado e uma complexificação das suas relações”. (BALL, 2013, p. 52)

A tônica dessa perspectiva política é sintetizada na seguinte expressão:

Trata-se de um duplo reconhecimento de mesmo significado: primeiramente, o capitalismo não sobrevive sem o Estado; em segundo lugar, o Estado deve estar a serviço do capitalismo. Assim, o Estado passa a ser sujeito dotado de vontade, iniciativa própria e também instância imparcial e imune aos interesses particulares, capaz de garantir os direitos individuais e com discernimento racional para governar o conjunto da sociedade sob a inspiração de valores ditos universais e naturais. (LIMA; MARTINS, 2005, p. 58)

Considerando as análises que realizamos até aqui, entendemos que há uma relação pedagógica que pretende instaurar uma nova cultura quando o Estado, enquanto educador assume seu papel de:

[...] criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade.
(GRAMSCI, 1991, p. 91)

Segundo Gramsci, ao Estado capitalista se impõe a complexa tarefa de formar certo “homem coletivo” conforme a sociabilidade burguesa. Para isso, o Estado moderno se torna educador, civilizando e moralizando as massas a tipos novos de humanidade.

Ao mudar o papel do Estado e as fronteiras entre o público e o privado, a compreensão da cidadania e as exigências dos direitos do cidadão são transformadas. O novo modelo de Estado propõe um original envolvimento cívico porque dá orientações aos cidadãos e à política, principalmente na condução democrática, conforme os ordenamentos do capitalismo e os moldes do mercado moderno.

Diante desta conjuntura, para derrotar o neoliberalismo, tal como Giroux (2019c) propõe, é preciso fazer da educação um princípio organizador da política, reconhecendo que a pedagogia é sempre uma luta por identidades, valores e que a escola tem um papel crucial a desempenhar na abordagem de importantes questões sociais e na defesa da educação pública como esferas públicas democráticas.

A CULTURA CÍVICA MERCANTIL

A formação do cidadão neste contexto atual do capitalismo é consequência do desencadeamento desta lógica mercantil já destacada e que, por sua vez, “[...] fica subordinada aos requisitos de habilidades necessárias aos processos de produção de mercadorias comandados pelo capital”. (BRANCO apud PERONI, 2015, p. 15) Este contexto neodesenvolvimentista conta com o setor privado para “[...] disponibilizar recursos e suas capacidades gerenciais em favor dos investimentos produtivos”. (MATTEI apud PERONI, 2015, p. 15)

No caso específico da educação brasileira, o debate crítico em defesa da educação, que existe desde a disputa política pela democratização da sociedade brasileira na década de 1980, foi perdendo força. Na primeira metade da década de 1990, o processo de reestruturação do Estado brasileiro foi agravado pelas políticas

neoliberais através da implantação de medidas de privatização e reforma da aparelhagem. As correlações de forças entre Estado e a sociedade civil passaram a ser, cada vez mais, constitutivas das transformações que vêm se materializando na educação do Brasil. Quando tratamos de cidadania em relação à educação, a crítica se refere à efetivação de direitos sociais universais materializados em políticas sociais e o poder público como seu garantidor.

Diante das redefinições da sociedade civil elaboradas como estratégia do capital para a superação das crises econômicas, essas mudanças, por consequência, provocaram também a reconstrução de adjetivos que são inerentes a ela, condicionando novos elementos para concepção de cidadania. Tais valores pretendem sustentar a complexa organização das estruturas de poder nas relações sociais de mercado tendo em vista que “[...]à medida que as sociedades se desenvolvem economicamente, suas culturas tendem a mudar”. (INGLEHART, 2022, p. 143)

A sociedade civil se reordena e se renova nesta reconfiguração do papel estatal, abrindo um espaço de restauração das solidariedades danificadas, promovendo a coesão cívica ou social por intermédio da disseminação de posturas mais harmônicas, flexíveis, dialógicas e cooperativas que permitiram enfrentar os desafios da chamada era das incertezas artificiais até atingir o conjunto da sociedade. (LIMA; MARTINS, 2005)

Analisando os princípios do conceito de cidadania na modernidade e refletindo sobre as estratégias do capital que reestruturam o papel do Estado com implicações para a democracia e os direitos sociais, observa-se que a mesma lógica do mercado que elabora táticas de superação da crise econômica é a que redefine os processos educacionais, propondo elaborar uma nova cidadania pertencente à sociedade burguesa.

As sociedades democráticas modernas vêm sofrendo o impacto das estratégias do capital e requerem de seus cidadãos o engendramento nesta conjectura, a fim de suprir com aquilo que o Estado não pretende arcar, e, por isso, favorecem estratégias que se empenham em fortalecer o apaziguamento da cidadania para sustentar a complexa organização das estruturas de poder nas relações sociais de mercado.

Diante disso, ao tratarmos da articulação entre as fronteiras do público e do privado que vêm sendo processadas no mundo capitalista moderno, destacamos as implicações para a concepção da cidadania e direitos sociais. Nos termos de Ball (2013), estamos agora oficialmente na era dos cidadãos “filantropo-empresários”, na qual a diferença entre um fundo de capital de risco, uma fundação e um empreendimento social torna-se totalmente turva. Esta cidadania é fundamental para o Estado, conforme Ramos (2005), a fim de impulsionar uma nova cultura

cívica por meio da renovação organizativa da sociedade civil, visando consolidar a coesão social, o empreendedorismo social e a ação voluntária dos indivíduos.

Ressaltamos que o pressuposto teórico-metodológico que embasa este trabalho é de que a política educacional é parte da materialização do Estado que, por sua vez, é parte do movimento histórico em um período particular do capitalismo. (PERONI; ROSSI, 2011)

Na perspectiva de protagonismo individual e de conservação das relações sociais vigentes, os indivíduos são incentivados a ser ativamente responsáveis pelos destinos da sociedade, entendidos como os filantropos, cidadãos de boa vontade em um pacto pelo bem comum, no qual deverão se tornar empreendedores de uma causa, executando as políticas sociais com espírito solidário e colaborativo. É a transformação de direitos em prestação de serviços, na qual os indivíduos deverão se tornar empresários de si mesmos através de investimentos que os fazem pensar como se fossem uma empresa, possibilitando-os negociar de igual para igual com os empregadores.

Diante desta nova concepção de cidadania, destacamos dois movimentos que se constituíram como uma nova cultura burguesa e que contribuem para que este tipo se efetive: a despolitização e a repolitização, que impactam fortemente na concepção de cidadania, a ressignificando. (NEVES, 2005) Ao tratar da despolitização da política, a autora ressalta o sentido da inviabilização de projetos de sociedade contestadores das relações capitalistas de produção da existência, limitando as possibilidades de mudança aos marcos de um reformismo político. Já a repolitização da sociedade civil pretende fortalecer as práticas que induzam à conciliação de classes. Nessa perspectiva, as ações estatais têm como elementos decisivos a definição de um marco regulatório mais flexível e uma estrutura menos burocrática, ambas voltadas aos objetivos de impulsionar a economia capitalista e repolitizar a política.

Dessa maneira, permanecem intocadas as relações de exploração, que estão longe de serem abolidas no mundo contemporâneo, sobretudo nos países capitalistas periféricos. O novo Estado democrático incentiva e aprofunda o surgimento de novas organizações, definindo espaços de participação direta na aparelhagem estatal, incorporando as novas organizações em sua estrutura por meio de parcerias, de modo a transformá-las em propulsores da “confiança ativa, do equilíbrio harmônico entre indivíduos e na esfera da nova política, fortalecendo, assim, os laços de convivência pacífica”. (LIMA; MARTINS 2005, p. 55)

É nessa direção que o Estado, com a participação do privado através da sociedade civil ressignificada, assume sua função educativa, redefinindo a pobreza. Quanto à pobreza e ao aumento da desigualdade social, acabariam sendo responsabilidade e culpa não só de países, mas também de indivíduos incapazes de

informar-se e participar deste mundo cheio de possibilidades, desde que sejam capazes de empreender.

No intento de canalizar a indignação e o sentimento de impotência do homem em face das profundas injustiças sociais, através da filantropia ou do voluntariado, segundo Neves (2005, p. 27), “[...] pretende-se evitar que a indignação se transforme em impulso de constituição de sujeitos políticos coletivos contestadores da ordem estabelecida”. Destacamos que os incentivos ao voluntariado e ao empreendedorismo, especificamente na concepção educacional proposta pelas parcerias privadas estabelecidas entre o privado e o público, tendem a canalizar os impulsos de indignação e o sentimento de impotência do homem em face das profundas injustiças sociais aos valores estabelecidos.

Desse modo, o novo Estado incentiva e aprofunda o surgimento de novas organizações, definindo espaços de participação direta na aparelhagem estatal, incorporando-as em sua estrutura por meio de parcerias, as transformando em propulsores da “[...] confiança ativa, do equilíbrio harmônico entre indivíduos e a esfera da nova política, fortalecendo, assim, os laços de convivência pacífica”. (LIMA; MARTINS, 2005, p. 55)

Nessa formulação, assume sua função educativa redefinindo a pobreza, que é agora vista como a incapacidade do cidadão de alcançar padrões básicos de nutrição, saúde, educação, meio ambiente e participação nas decisões que afetam a vida de pessoas de baixa renda. Nesta construção, o desemprego e a pobreza são interpretados como infortúnios ou consequência da incapacidade individual e devem ser enfrentados por intermédio de valores morais positivos universalmente válidos e mecanismos relacionados à ajuda mútua. A solução dos problemas e a realização de demandas deveriam ser buscadas na mobilização social de pequenos grupos e por intermédio de “parcerias” com a aparelhagem estatal e outros organismos da sociedade civil, e não mais nas políticas universalizantes.

Conforme Lima e Martins (2005, p. 52):

O governo, para trabalhar em parceria com a sociedade, deve estabelecer o incentivo à auto-organização por grupos de interesses; o incentivo ao potencial das comunidades na resolução de seus próprios problemas; um pacto social para a solução pacífica dos conflitos.

Para tal estruturação, a ideologia que endossa esta concepção do neoliberalismo é a transformação de direitos em serviços prestados, na qual os indivíduos deverão se tornar empresários de si mesmos, através de investimentos que os fazem pensar como se fossem uma empresa possibilitando-os negociar de igual para igual com os empregadores.

Nesta concepção, conforme Peroni (2015), os membros desta nova sociedade civil são entendidos como filantropos que se responsabilizarão pelos destinos da sociedade, já que o empreendedorismo e a concepção de mercado são apreçados como conteúdo da política social. O novo cidadão, para ser um empresário prestador de serviços, deve chegar às empresas em condições de competir com os outros empresários de si mesmos, com um conjunto de elementos: investimentos em seu currículo para sua formação, seguridade social, plano de saúde e chegar pronto para o mercado de trabalho.

A cultura do “empreendedorismo” surge como consequência da reestruturação do modo de produção capitalista sob a ótica da terceirização. Uma forma de ampliar lucros que atua em detrimento dos direitos trabalhistas e da polivalência, provocando a exploração sobre o trabalho e sua desregulamentação.

Dessa forma, a prosperidade do sistema capitalista ganha vitalidade na iniciativa do jovem cidadão de empresariar suas individualidades por meio do empreendedorismo, ao mesmo tempo em que age no sentido de camuflar a possibilidade de contraposição coletiva da classe trabalhadora na perspectiva de transformação social. É um instrumento não só de crescimento econômico, mas de desenvolvimento social que utiliza a educação empreendedora como meio de disseminação.

Além disso, a reestruturação produtiva aponta outras características essenciais exigidas ao cidadão pelo capital.

Quais são os contornos desse ‘novo tipo de trabalho?’ Ele deve ser mais ‘polivalente’, ‘multifuncional’, diferente do realizado pelo trabalhador que se desenvolveu na empresa taylorista e fordista. O trabalho que cada vez mais as empresas buscam não é mais aquele fundamentado na especialização taylorista e fordista, mas o que se gestou na fase da ‘desespecialização multifuncional’, do ‘trabalho multifuncional, que, em verdade, expressa a enorme intensificação dos ritmos, tempos e processos de trabalho’ (Bernardo, 2004). E isso ocorre tanto no mundo industrial, como nos serviços, para não falar do agronegócio [sic]. (ANTUNES, 2006, p. 107)

O autor observa que, no mundo do trabalho pós-fordista, o saber científico e o saber laborativo se mesclam diretamente porque utilizam o trabalho intelectual dos(as) trabalhadores(as) que, ao atuar junto à máquina informatizada, transferem parte de seus novos atributos intelectuais à nova máquina que resulta deste processo.

Tal modo de produção impossibilita ao trabalhador outra forma de coexistência humana com os seus e com o planeta de um modo geral, ou outro modo de

produção da vida material, não calcado na produção do lucro através da extração de mais valia. Agora, o capital restringe a vida dos trabalhadores ao que eles podem produzir de riqueza e reduz ainda mais os amparos legais no âmbito da sociedade capitalista, visando apenas ampliar os lucros.

Esta dinâmica impressa pelo modo de produção capitalista transmutou o mundo do trabalho ao constante produzir, preparar, reproduzir, estudar, num infinito processo de servir ao capital. Esta forma de trabalho, que não tem carreira que funcione como “plataforma de lançamento”, em que não se constrói, nem se estabiliza ou se descansa, é o resultado da flexibilização proposta para o mundo do trabalho neoliberal.

Há um projeto de universalização de cidadania que não é acidental, uma vez que pretende superar a crise do capital com estratégias que o sustentam e, segundo nossa análise, propondo apaziguar contradições sociais, despolitizar e repolitizar, recuar a teoria, desvincular os direitos sociais do Estado e centrar no indivíduo a responsabilidade de sua qualidade de vida e destino.

Enfatizamos que o mercado recebeu a regulação da educação como um caminho lucrativo e como estratégia de superação da crise econômica, agindo para a conformação humana às condições de adaptação à dinâmica do modo de produção da sociedade capitalista. Para este fim, ressaltamos o preponderante papel do Estado democrático de direito e da educação crítica para a formação da nova cultura cívica como partes da reorganização das estruturas de poder do privado sobre o público, processadas no mundo capitalista moderno.

O binômio cooperação-empendedorismo tipifica o novo cidadão moderno filantropo-empresário deste período do capitalismo reciprocamente. Sintetiza os atributos da solidariedade como responsabilidade social e o empreendedorismo como reforço à meritocracia para a adaptação do cidadão à reestruturação produtiva pós-fordista. A importância de ter identificado a educação como foco estratégico do capital e a concepção de cidadania destacada é fundamental para justificarmos a proposta da pedagogia crítica.

Pudemos compreender que há na legislação, nos fundamentos pedagógicos, na tipicidade da cidadania, nos problemas de desenvolvimento, de qualidade e acesso educacional do sistema público, espaço favorável para que setor privado provisione, envolva-se e preste serviços educacionais com soluções baseadas no mercado.

Compreendemos que, através da pedagogia crítica, os alunos são motivados a pensar criticamente sobre sua compreensão do conhecimento em sala de aula, além de potencializar o desafio de educar os alunos a envolverem-se no mundo de forma crítica, a fim de lutar por condições políticas que possibilitem a participação democrática no espaço escolar e civil. Isso será possível se a escola fornecer o

conhecimento e as possibilidades de desenvolver habilidades para trabalhar pela superação das relações sociais de opressão, geradas pelo aprofundamento do capitalismo sob a égide do neoliberalismo.

Essa é ainda mais uma razão para pensar, convergindo com Giroux, que se faz urgente tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político. Tornar o político mais pedagógico, neste caso, sugere a produção de modos de conhecimento e práticas sociais que não apenas afirmam o trabalho cultural de oposição, mas também oferecem oportunidades para mobilizar exemplos de indignação coletiva, senão de ação em massa, contra um capitalismo impiedoso e uma política fascista emergente. Essa mobilização deve se opor aos flagrantes desigualdades materiais e à crescente crença cínica de que democracia e capitalismo são sinônimos.

A REPOLITIZAÇÃO DA CIDADANIA CRÍTICA: REFLEXÕES FINAIS

Reportando-nos aos pressupostos estabelecidos nos textos que dialogamos com Henry Giroux, compactuamos com a afirmação de que a pedagogia crítica é uma prática política e moral na luta para reviver a alfabetização cívica, a cultura cívica e uma noção de cidadania compartilhada. Coadunamos que a política perde suas possibilidades emancipatórias se não puder fornecer a condição educacional para permitir que estudantes e outras pessoas pensem contra a corrente hegemônica e se percebam como cidadãos capazes de transformar a realidade materializada. Precisamos de um novo entendimento de política que se recuse a igualar capitalismo e democracia.

Considerando que a expansão de novas práticas de cidadania é, de acordo com Benevides (1994, p. 6), “marcada desde sua emergência por ambiguidades significativas, tanto em termos teóricos quanto práticos porque as variáveis sujeitam-se às demandas”. Entendemos que a luta contra o neoliberalismo e a demanda de uma cidadania emancipatória deve começar com a defesa pela educação como um bem público democrático, isenta e desligada do setor privado e mercantil, com o reconhecimento de que a educação é uma prática moral e política que constitui uma proteção ao conhecimento científico, filosófico, artístico, às identidades, à agência e a uma noção particular do futuro.

Essas múltiplas e amplas perspectivas de cidadanias embaralhadas na sociedade civil reestruturada acabam por gerar certo empobrecimento e esvaziamento do conceito, excluindo questões políticas, jurídicas, sociais e econômicas, indispensáveis à condição de cidadania plena de direitos sociais, políticos e civis. Na

perspectiva de superação da cidadania hegemônica, entendemos como necessária a emancipação cultural, cognitiva e social, e não a adaptação a uma ideia abstrata, tal como a proposta neoliberal do cidadão filantropo-empresendedor carrega.

Concordamos com a posição de Leal (2001, p. 181) quando afirma que:

O cidadão não pode ser concebido como um conceito abstrato e meramente formal, como quer o normativismo jurídico vigente, com sua lógica interna, inscrito em um ordenamento de condutas e comportamentos que deve ser observado em nome da ordem e da estabilidade social/global, mas dialetizando seus possíveis significados – e com isso afirmamos que se trata de um signo polifônico e polissêmico, deve-se compreendê-lo como componente orgânico de formação social, jurídica, política e econômica, enquanto ser de cultura e de conhecimento.

Ainda que a cidadania apresentada na modernidade tenha emancipado politicamente os cidadãos perante a lei, estabelecendo direitos formais, a reestruturação do Estado e da sociedade civil do período atual do capitalismo trouxe o relativismo da cidadania, estimulada pelo consentimento de atributos abstratos, despolitizadores e repolitizadores. Entende-se que as parcerias público-privadas que atuam na educação participam na redução do saber, das competências e das habilidades, gerando valores pautados no autogoverno e no individualismo exigido pelo mundo empresarial, fomentam o interesse das elites, lhes apresentando a cidadania neoliberal como a de interesse de toda a sociedade.

Na perspectiva de elaboração de um projeto de cidadania crítica, sob o viés da emancipação humana, alguns obstáculos se evidenciam em relação ao projeto capitalista, tanto em relação à participação política individual quanto no sentido de cidadania coletiva. Nesse projeto, os valores cívicos, a responsabilidade social e as instituições públicas devem tornar-se centrais para revigorar e fortalecer uma nova era de imaginação cívica, um renovado senso de luta coletiva, coragem cívica e vontade política.

Para tanto, faz-se impreterível desenvolver uma linguagem política e ferramentas pedagógicas para a escola, além de os educadores pensarem a sala de aula como um local político, rejeitando as intervenções da ideologia empreendedora e de consenso social entre classes.

Marx (2000) considera que é preciso agir na realidade para modificar o mundo, fazendo uma crítica à questão política e social. No pensamento marxiano de emancipação, o conceito de cidadania tem uma complexidade maior e está ligado ao coletivo ao qual o homem pertence:

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas 'próprias forças' como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, 2000, p. 52)

Diante dos impactos que as mudanças provocadas pela reestruturação do Estado geraram na educação e da necessidade de se aprofundar a compreensão e a crítica ao capitalismo, considerando as formas que atinge os processos formativos educativos, nosso entendimento é de resistência a uma postura adaptativa e cética quanto ao triunfo absoluto da economia de mercado. Diante da tão propalada inexorabilidade da capacidade de reorganização do capital, parece a única por ser a predominante, tanto que a escola brasileira reproduz o processo histórico excludente que tem se caracterizado por uma democracia restrita e pelas estruturas de poder e de classe que foram se cristalizando no Brasil.

De acordo com Geisler, (2006, p. 27):

Erguida sob um longo processo de colonização e mantida sob a égide de uma modernização conservadora que sobrevive à custa de uma democracia restrita e de períodos de transformismo, a sociedade brasileira, bem como sua estrutura educacional, evidenciam sua filiação à concepção liberal burguesa de cidadania.

Em defesa de uma educação emancipadora e não adaptativa, Carrara (1996, p. 16) lamenta que a educação não prepare a criança para participar do jogo de poder, e, ao contrário, “[...] instiga a renunciá-lo e a dedicar-se apenas a uma convivência apolítica e fraterna”. O autor afirma que valores como a solidariedade e cooperação não asseguram uma sociedade igualitária, pois não são suficientes uma educação que reproduza conhecimentos e valores, preservando a mesma divisão entre os privilegiados e os desprivilegiados. Definitivamente, para Carrara (1996, p. 16), “[...] a função precípua da Educação é de ordem política, como condição ao desenvolvimento da participação e no melhor sentido que o conceito de política possa ter”.

Assim, em um projeto de cidadania emancipatória, alguns componentes básicos incluem:

[...] a noção de formação e não de adestramento; a noção de sujeito social e não de recipiente passivo do saber; a noção de conquista e não de

concessão da cidadania; a noção de direitos e deveres do cidadão; a noção de democracia como forma de governo melhor habilitada a tornar possível a participação; a noção de liberdade, de igualdade e de comunidade, que leva à consolidação de ideologias comprometidas com a redução das diferenças sociais. (CARRARA, 1996, p. 16)

Na compreensão de Carrara (1996), torna-se evidente que o processo educacional é instrumento de elevada importância para a construção da cidadania somente se estiver ancorada na preparação para a vida em comum, caso se delimite enquanto espaço para a livre discussão das relações interpessoais, caso contemple a ideia de oferecer instrumental afetivo à construção participativa da cidadania e se levar em conta integralmente o contexto político-econômico típico da democracia vigente.

A educação tem o papel de integrar os indivíduos para que vivam em uma única comunidade e nelas as diferenças sejam superadas. A pedagogia política, tratada por Giroux, afirma que a escola tem a sua responsabilidade social de educar para a participação democrática dos estudantes de forma crítica, capacitando-os para superar as relações sociais de opressão que tornam a vida insuportável.

Na mesma acepção crítica, Arroyo (1988) ironiza que não é brincando de democracia na escola que o cidadão aprenderá a construir a democracia: da simulação deve-se passar apropriadamente à prática no convívio social, o verdadeiro lugar em que os efeitos da aprendizagem política se concretizam enquanto conquista da cidadania. Dessa maneira, Arroyo e Carrara aproximam-se teoricamente na compreensão do cidadão como sujeito do processo de coletividade, o qual “[...] precisa cientificar-se e aprender a lidar com os mecanismos sociais que dão origem a limites, normas, convenções, leis e regras, que dizem respeito ao seu próprio comportamento no cotidiano”. (CARRARA, 1996, p. 16)

Frigotto e Ciavatta (2003) supõem também um árbitro mediador, o Estado como poder público para a superação da cidadania individualista em favor da cidadania coletiva. Esta teria como referência:

[...] primeiro, a ideia de cidadão da polis grega e as virtudes cívicas que os cidadãos exercitam na comunidade onde vivem. A segunda referência seriam os movimentos sociais da atualidade e a busca de leis e direitos para categorias sociais historicamente excluídas da sociedade, lutas pela terra na cidade, nas favelas e no campo; e as lutas de certas camadas sociais, como as mulheres, as minorias étnicas, os homossexuais etc. Assim, a cidadania coletiva privilegia a dimensão sociocultural, reivindicando direitos sob a forma da concessão de bens e serviços, e não ape-

nas a inscrição desses direitos em lei; reivindica espaços sociopolíticos, mantendo sua identidade cultural. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 55)

Assim, a cidadania coletiva é entendida como o motor que gera a emancipação humana mais do que o direito e a política, porque o direito é um sistema de legitimação do poder. Marx queria, mais do que o direito, um comportamento ativo do Estado, já que, quando ele transfere os problemas sociais à sociedade civil, acaba reconhecendo que há problemas e repassa a responsabilidade ao cidadão, permitindo o caos. (MARX, 2000)

A verdadeira emancipação que Marx chama de humana se compromete em superar os problemas sociais pretensamente tratados como apolíticos, que estão na sociedade civil e que são o espaço onde a burguesia opera. Os problemas políticos estão no Estado e na sociedade civil, mas a estratégia da burguesia é dizer que eles são sociais e apolíticos para não sofrerem mudanças de regimes políticos. O sentido de cidadania coletiva em Marx intenciona a superação das inconsistências do projeto liberal burguês na sociedade ocidental e da realidade prático-teórica que “impede a emancipação completa do ser humano e limita o exercício da liberdade que o mantém preso à ideia liberal de que é livre quem, em sua vontade, não está submetido a interferências e coerções”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 55)

Na sociedade atual, apesar da crise econômica e política e de seus graves desdobramentos sociais, há um alargamento dos espaços de atuação das classes sociais na sociedade civil para além da sociedade política. De outra parte, as características de uma sociedade complexa, na qual a dinâmica social leva os indivíduos a participarem de diferentes esferas da sociedade, lhes exige uma competência particular para que a própria cidadania possa ser exercida, entretanto, é fundamental partir de uma abordagem histórica e social, e não apenas política, da emancipação humana, a fim de que a cidadania seja analisada a partir de um movimento dinâmico, compreendendo os mecanismos do capital para a persuasão e coesão social provocados pelas relações de forças hegemônicas que nela atuam.

O que nos instiga no debate é compreender o poder da escola na formação política dos estudantes e da educação orientada com o imperativo de expandir as possibilidades da democracia. Como afirma Giroux (2019a, 2019b, 2019c) em seus textos selecionados, vincular a educação politizadora à democracia é parte de um projeto maior para promover a cidadania crítica e abordar o imperativo ético de aliviar o sofrimento humano, pois não há democracia sem cidadãos informados e justiça sem uma linguagem crítica à injustiça.

A educação do “cidadão produtivo”, na qual o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, se distancia dos projetos do ser

humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e da construção de projetos sociais alternativos. A ideia de cidadania coletiva implica o resgate da individualidade como parte de um coletivo e, portanto, como sujeito político. Cabe observar o quanto a concepção de cidadania coletiva está distante da noção mercantil de cidadão cooperativo-empresendedor, cuja necessidade é possuir as tipicidades para a inserção em uma economia de mercado que o aliena de sua generalidade em comunhão política com os demais sujeitos, submetendo-o aos ditames da produtividade exigida pela reprodução do capital.

Um dos objetivos para uma educação básica de qualidade é a formação para a cidadania crítica, isto é, um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade a fim de transformá-la e não apenas para integrar o mercado de trabalho. Desse modo, a educação não é considerada uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição e da redefinição da relação entre cidadania e educação. A cidadania poderá florescer plenamente, transformando todos os homens em cidadãos plenamente livres e governantes de quem os governa, caso seja desembaraçada dos entraves postos pela sociedade mercantil. A democracia política tende a coincidir governantes e governados, assegurando o aprendizado das capacidades e técnicas necessárias a essa finalidade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES R. (org). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLE, Paolo (org.). *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 31-80.
- BALL, S. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, 2013.
- BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e democracia. *Lua Nova*, São Paulo, n. 33, p. 5-37, 1994.
- BERNARDO, J. O proletariado como produtor e como produto. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 83-100, 1985.

- BERNARDO, J. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 545-562, 2011.
- CARRARA, K. Psicologia e a construção da cidadania. *Revista Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 16, n. 1, p. 12-17, 1996.
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.
- GEISLER, A. Revisitando o conceito de cidadania: notas para uma educação politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 355-378, 2006.
- GIDDENS, A. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.
- GIROUX, H. Thinking Dangerously: The Role of Higher Education in Authoritarian Times. *Truthout*, Sacramento, CA, 26 jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3jV5rjN>. Acesso em: 25 out. 2019.
- GIROUX, H. If Classroom Are Free of Politics. *Truthout*, Sacramento, CA, 13 mar. 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/2Zm4qdt>. Acesso em: 25 out. 2019.
- GIROUX, H. The Vital Role of Education in Authoritarian Times. *Truthout*, Sacramento, CA, 11 out. 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/3vHtsiG>. Acesso em: 25 out. 2019b.
- GIROUX, H. Teachers are Rising Up to Resist Neoliberal Attacks. *Truthout*, Sacramento, CA, 22 jan. 2019c. Disponível em: <https://bit.ly/2Zl8nyo>. Acesso em: 25 out. 2019c.
- GIROUX, H. Fascism is on the March: We Need Radical Education. *Truthout*, Sacramento, CA, 30 abr. 2019d. Disponível em: <https://bit.ly/3vI1YcR>. Acesso em: 25 out. 2019d.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- HARVEY, D. *O neoliberalismo: histórias e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.
- HARVEY, D. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- INGLEHART, R. Cultura e democracia. In: HARRISON, L.; HUNTINGTON, S. A *cultura importa: os valores que definem o progresso humano*. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 224-283
- KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p. 27-35.
- LEAL, R. G. *Estado, administração pública e sociedade: novos paradigmas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.
- LIMA, K. R. S.; MARTINS, A. S. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, L. M. W. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.
- MARX, K. *A questão judaica*. São Paulo: Centauro, 2000.
- MÉSZÁROS, I. Structural Crisis Needs Structural Change. *Monthly Review*, New York, 1 mar. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3Bki2mh>. Acesso em: 26 out. 2021.
- MORAES, M. C. M. *O Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NEVES, L. M. W. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009.
- PERONI, V. M. V. (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília, DF: LiberLivro, 2013.
- PERONI, V. M. V. (org.). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo, RS: Oikos, 2015.
- PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J. (org.). *Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado : implicações para a democratização da educação*.

Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS; Gráfica e Editora UFPEL, 2011.

PINTO, C. R. J. *Teorias da democracia: diferenças e identidades na contemporaneidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Corte, 2005.

VIEIRA, E. *Os direitos e a política social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

Parte 2

LUTAS DO SETOR
PÚBLICO PELA
TRANSFORMAÇÃO
DA REALIDADE
SOCIAL:
PROBLEMATIZANDO
A EDUCAÇÃO E A
SAÚDE

As mudanças no currículo e na cultura do curso de Medicina da UFRJ: a ousadia do “pensar perigosamente” de alunos ingressantes pela política de cotas

Daise Pires

Vera Helena Ferraz de Siqueira

Daiane Agostini da Silva

Anastácia Sena de Arruda

Isabelle Alves Ramos

INTRODUÇÃO

Atravessamos um momento sombrio com a ascensão da extrema-direita e a supervalorização do ideário neoliberal, ocorrendo o acirramento das desigualdades, uma crescente violação de direitos, constantes ataques à educação e à saúde pública, disseminação de discursos que despertam e alimentam o ódio e a violência, ou seja, uma concreta ameaça à dignidade humana e à democracia.

Com a política neoliberal, o Estado reduz e suprime os direitos sociais, que são considerados serviços que podem ser comprados e vendidos no mercado, sendo acessíveis somente pelos que possuem poder aquisitivo. Nesse contexto, a educação não é vista como prioridade, como um projeto nacional, mas como um gasto, ao passo que deveria ser priorizada como um direito e como um investimento social e político. Desde 2015, as verbas públicas para a educação vêm sofrendo cortes, situação que se intensificou em 2019, o que atinge diretamente o funcionamento das instituições educacionais como as universidades públicas, com risco de paralisação de suas atividades. (GAMBINE, 2017; KER, 2020)

Nesse cenário, a educação, como destaca Giroux (2017a), é primordial na formação de indivíduos preparados para serem agentes sociais críticos determinados a lutar contra as injustiças e construir instituições fundamentais para o funcionamento da democracia. O autor percebe a educação como uma prática moral e política voltada não só para a produção de conhecimentos e valores, mas para construir identidades e formas de agência individual e social. É necessária a implantação de uma educação que priorize o pensamento crítico, que permita ao indivíduo aprender também a governar e não só ser governado. Giroux enfatiza o significado e o papel do ensino superior como parte de uma luta maior por uma democracia ativa.

Seguindo o pensamento do autor, acreditamos que a universidade tem como papel educar para o exercício de uma cidadania ativa e crítica, focando a responsabilidade social, política e a dignidade da vida humana. Esse deve ser o espaço onde os alunos têm a oportunidade de vivenciar os problemas mais agudos da sociedade, adquirindo conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para sua participação enquanto protagonistas na vida pública.

O que prevalece, entretanto, é uma universidade historicamente voltada à guarda e transmissão do saber, eminentemente seletiva e servindo principalmente a uma parcela privilegiada da sociedade brasileira, em detrimento da exclusão de “outros”. Esta exclusão também se relaciona ao racismo e sexismo que caracterizam a estrutura das universidades ocidentalizadas, altamente excludentes, não só de certos segmentos populacionais, mas também de “outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo”. (GROSFUGUEL, 2016, p. 25) Não devemos considerar esse cenário como estático e definitivo, mas procurar pequenos deslocamentos, mudanças de ordem cultural e de agenciamentos, que poderiam até passar despercebidos, como os que vêm ocorrendo com a implementação das políticas de ação afirmativa, que estão viabilizando o ingresso de minorias étnicas e sociais, principalmente nos cursos de maior prestígio social, como o curso de Medicina.

Considerando a universidade um espaço com potencial para construção de agentes sociais críticos, como destaca Giroux (2017a), abordamos neste capítulo as mudanças provocadas pelos estudantes ingressantes por meio da política de cotas no curso de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que demonstram a coragem, a disposição na criação de “problemas”, a ousadia em “pensar perigosamente”, o que, em nosso entendimento, possibilitou mudanças importantes, ainda que tímidas, no currículo e na cultura deste curso.

A escolha do referido curso para a realização deste estudo ocorreu devido a seu alto grau de seletividade; aos inúmeros discursos sobre a superioridade intelectual de seus alunos e professores; e a sua composição por alunos e professores provenientes

de estratos privilegiados de classe social, tradicionalmente com um número extremamente reduzido de alunos negros. Nosso estudo foi desenvolvido com base nas entrevistas realizadas com docentes, estudantes e gestores do curso de Medicina entre os anos de 2016 e 2019, integrando o projeto Cotas e Processos de Formação na Universidade Pública – Enfoque na Subjetivação de Professores e Alunos, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da UFRJ (Nutes/UFRJ), e que contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Cabe ressaltar que as políticas de ação afirmativa no âmbito da educação superior foram criadas na busca de superar as desigualdades existentes e com o intuito de incluir na universidade a população negra e a menos favorecida economicamente, contribuindo para sua ascensão social. Entre estas políticas, destacamos a de cotas, cujo processo de discussão e implantação na UFRJ somente ocorreu em 2011, com muitas resistências ao ingresso de alunos com o perfil socioeconômico e étnico racial diferente da composição tradicional de seu alunado. As cotas raciais só foram adotadas na UFRJ no ano de 2013, em cumprimento à Lei nº 12.711. (BRASIL, 2012)

Segundo o professor Marcelo Paixão (2016), os membros do Conselho Universitário resistiram muito às cotas raciais, não reconhecendo a existência da discriminação racial na sociedade brasileira, que historicamente influencia negativamente no desempenho educacional e reduz as expectativas de futuro de milhões de jovens afrodescendentes. A adoção das cotas pela UFRJ é considerada pelo professor como um divisor na mudança do perfil do corpo discente e na construção de uma nova proposta de ensino, pesquisa e extensão quando afirma que

Em um esforço de otimismo, tenho razoáveis motivos para acreditar que após 2010 nada será como antes em nossa universidade. Seu antigo desenho elitista, branco, formatado para atender os exclusivos anseios de preservação de condições sociais das classes médias e altas pode ter sido posto em xeque. Talvez tenha se aberto a possibilidade de um novo tempo, marcado não apenas pela valorização da diversidade étnico-racial do corpo discente (e, quem sabe futuramente docente), mas pela emergência de uma nova agenda de ensino, pesquisa e extensão caracterizada pela busca incessante de um novo tipo de conhecimento, desta vez voltada aos interesses da maioria do povo brasileiro. (PAIXÃO, 2016, p. 19)

A universidade brasileira tem caráter elitista, atendendo ao longo de sua existência a uma parcela privilegiada da sociedade brasileira, o que vem sendo minimizado com a implementação das políticas de ação afirmativa, possibilitando o

ingresso de grupos menos favorecidos, como os egressos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas. Até o ano de 2019, o curso de Medicina da UFRJ já recebeu 934 alunos ingressantes pela política de cotas.

A presença desses diferentes grupos introduz na universidade novos conhecimentos, valores e comportamentos, abrindo lugar para outras vozes que antes estavam silenciadas, o que traz para a universidade o desafio de conviver com as diferenças, com as múltiplas identidades e com a diversidade cultural, demandando um novo olhar, novos posicionamentos, novas estratégias e um currículo no qual essas diferenças sejam integradas.

O “PENSAR PERIGOSAMENTE” E OS ALUNOS COTISTAS DO CURSO DE MEDICINA

Nosso estudo evidencia que o currículo do curso de Medicina está sofrendo mudanças em função do protagonismo e da ousadia de estudantes ingressantes pela política de cotas em “pensar perigosamente”, resistindo à cultura dominante no curso, trazendo novas propostas e conquistando um espaço até então dominado por um único grupo. Esses(as) alunos(as) desafiam e provocam a faculdade de Medicina a pensar seu currículo com foco na formação de cidadãos e profissionais mais abertos ao outro e mais tolerantes e flexíveis diante das diferenças. Isso, além de modificar os estereótipos de negro, de pobre, formados pela elite que dominava os espaços do curso.

O “pensar perigosamente”, na visão de Giroux (2017a, 2017b), aponta um pensamento crítico na produção de conhecimentos e de valores nas relações sociais, nos posicionamentos políticos, na organização em coletivos, na ocupação de espaços públicos e, sobretudo, na resistência a todas as formas de opressão e de autoritarismo, no questionar o inquestionável. O autor percebe o “pensar perigosamente” como a base de uma cultura formativa e educacional de questionamento que considere a imaginação como o caminho para a prática da liberdade, além disso, destaca que os jovens devem “[...] ser visionários, corajosos, dispostos a criar problemas e a pensar perigosamente”. (2017b, p. 2)

Hoje, o corpo estudantil da universidade é formado por uma heterogeneidade de perfis, ocorrendo a quebra da homogeneidade até recentemente existente no curso, rompendo seu caráter monocultural, quando esta mesma universidade se defronta com as diferentes identidades e a diversidade cultural. Nela, passam a conviver jovens com diferentes histórias de vida e visões de mundo, com identidades construídas com base em vivências em inúmeros contextos sociais. Pode-se

dizer que novas identidades surgem, sua estabilidade é flexibilizada na medida em que novos lugares de sujeito são oferecidos e passam a ser ocupados.

Essa diversidade no perfil do alunado é demonstrada no estudo realizado por Martins (2018), com base nos microdados do questionário socioeconômico do vestibular de 2009 e da pré-matrícula de 2013 a 2016. A autora destaca o aumento de ingressantes com uma renda familiar menor que cinco salários-mínimos no curso de Medicina. Esse grupo era representado por 18,7% dos ingressantes em 2009, e, no ano de 2016, essa parcela aumentou para 36%. O percentual de estudantes com renda maior que cinco salários-mínimos reduziu de 75% em 2009 para 53% em 2016.

O referido estudo ressalta o aumento do ingresso de alunos oriundos de escolas estaduais, que, em 2009, representavam 2,3% dos ingressantes no curso de Medicina, passando para 16% em 2016. A taxa de ingressantes de escolas privadas nesse curso foi de 78,6%, em 2009, para 48% no ano de 2016.

Outro fator que comprova esta diversificação é o ingresso de alunos pretos e pardos neste curso. Em 2009, Martins (2018) constatou que, entre os ingressantes no curso de Medicina, somente 2,3% eram formados por estudantes pretos; 16,8% por pardos; e 73,6% por alunos brancos. Este quadro sofre uma significativa alteração entre os anos de 2013 e 2016, como demonstram os dados a seguir.

Quadro 1 – Ingressantes no curso de Medicina de acordo com a raça/etnia

Raça/Etnia				
Ano	2013	2014	2015	2016
Pretos	4,0%	3,7%	7,4%	3,5%
Pardos	24,7%	31,9%	27,1%	32,5%
Branco	58,6%	57,1%	55,7%	56,0%

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no estudo de Martins (2018).

Para além do quantitativo, destacamos como primordial a ocorrência de mudanças curriculares que valorizem e absorvam as várias culturas para que não ocorra o apagamento das diferenças e a invisibilização dos indivíduos, sendo necessário que o currículo seja repensado em uma perspectiva multicultural, na qual as culturas humanas não sejam dispostas hierarquicamente, isto é, uma cultura não pode subjugar a outra, elas precisam coexistir.

Um currículo da diferença não considera os diferentes como aqueles que precisam ser dominados, controlados, hegemônicos e normalizados, mas, como sinaliza Corazza (2005), os escuta e incorpora as diferenças, considerando as vozes,

histórias e corpos como desafio ao intercâmbio e à interpelação das crenças, valores, símbolos e identidades hegemônicas.

Giroux (2003) ressalta a importância das diferenças, por serem estas determinadas por relações desiguais de poder, espaços de contestação e de histórias, vivências e possibilidades em permanente mudança. A diferença questiona o processo central do poder, possibilita que nos coloquemos no lugar do outro, compreendendo outros significados, podendo questionar as ideologias do poder que favorecem alguns sujeitos e negam o protagonismo a outros.

Cabe ressaltar que, baseados em Silva (1999), entendemos o currículo como artefato cultural, por ser o resultado de um processo de construção social, no qual as diversas formas de conhecimento são equiparadas. Para este autor, currículo é:

[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.
(SILVA, 1999, p. 150)

Destacamos como primordial o desenvolvimento de um currículo que possibilite a construção de uma nova realidade em que se respeite e valorize a diversidade, a diferença, o outro, independentemente de sua classe social e sua raça/etnia. Candau (2008) aponta alguns desafios para que ocorra a promoção de uma educação intercultural em uma perspectiva crítica e emancipatória, focando o respeito, e que fomente os direitos humanos, prezando as questões referentes à igualdade e à diferença, questões reunidas pela referida autora em núcleos de preocupações, que consideramos elementos centrais para se implementar relações mais democráticas na universidade.

O primeiro núcleo aponta como indispensável a desconstrução dos estereótipos e pré-conceitos que compõem o imaginário dos indivíduos referentes aos diversos grupos socioculturais e o questionamento do caráter monocultural e do etnocentrismo existente na escola/universidade e nas políticas educativas. No segundo núcleo, destaca-se a articulação entre igualdade e diferença nas políticas educativas e nas práticas pedagógicas, legitimando as diferenças culturais, os vários saberes e vivências, nos quais os diferentes sujeitos se reconheçam. No terceiro, que está ligado aos processos de construção das identidades culturais, Candau (2008) traz a importância da valorização das histórias de vida pessoais e coletivas que compõem o processo educacional, bem como a efetivação do diálogo entre os vários saberes, conhecimentos e vivências dos diferentes grupos culturais. No quarto e último núcleo,

Candau (2008) ressalta a realização de experiências envolvendo todos os atores dos diferentes grupos e todos os aspectos do processo educativo, possibilitando a interação com as diferentes formas de viver e se expressar. A autora destaca a relevância de se apoiar em processos de empoderamento para que os indivíduos possam ser sujeitos de sua vida e atores sociais. Aponta as ações afirmativas como estratégias orientadas ao “empoderamento”, por criarem meios de fortalecimento dos grupos marginalizados, na busca de igualdade de condições de vida.

Com a mudança do perfil dos alunos do curso de Medicina em função da adoção da política de cotas, novas realidades foram introduzidas no curso, formando um novo cenário, de caráter multicultural, o que instigou mudanças em seu currículo e em sua cultura. Segundo os docentes entrevistados, como podemos observar nas falas a seguir, ocorreu o ingresso de indivíduos de classes sociais diferentes, com “realidades, histórias e culturas” diversas, com uma diversidade enorme de “cores de pele”, “olhares diferentes”, “alunos mais velhos” e sotaques diferentes trazidos pela adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)/Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

Os docentes ressaltam essa diversidade como “enriquecedora”, “positiva”, “muito boa” e que “dá um caldo muito interessante”. Cabe informar que os nomes utilizados na identificação de discentes e docentes são fictícios; as entrevistas realizadas com os docentes integram o estudo desenvolvido por Pires (2019) e as realizadas com os alunos foram desenvolvidas pelas alunas de iniciação científica, participantes do projeto citado anteriormente.

Essa inclusão então é interessante porque permite uma interação. A gente tem observado isso aqui, pessoas com experiências diferentes, então eu acabei de fazer um grupo, de trabalhar com um grupo aqui em [o nome da disciplina foi suprimido para não identificação do docente] no semestre passado, que pessoas com histórias muito diferentes, inclusive de estados diferentes, isso está se tornando cada vez mais comum por causa do Enem. [...]. Mas, de novo, o grupo heterogêneo acaba tornando isso interessante porque as pessoas, essa interação é enriquecedora pra todos. (Thor, docente, Departamento de Clínica Médica)

[...] Dá um caldo muito interessante essa diferença entre pessoas, ao invés de ficar só se dando com pessoas iguais, muito semelhantes na cultura, com história, com uma visão de mundo, eu acho interessante isso. Não sei se já está mudando em relação aos professores, creio que não. Mas cada vez mais professores percebem que a realidade que os alunos trazem é diferente do que era até muito pouco tempo. (Jorge, docente, Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal, ex-gestor)

A mudança no perfil também é sinalizada pelos estudantes, como podemos observar no excerto a seguir.

[...] há 10 anos atrás [primeira graduação da aluna], quando eu entrei na faculdade, o perfil dos estudantes de Medicina era aquele homem hétero, branco, cis, bonito, rico, fútil... Houve uma grande mudança, e as cotas raciais e sociais são as que contribuíram de forma mais significativa, mas acho que o ENEM também participa desta mudança, pois deu acesso a estudantes de diversas regiões do Brasil e permitiu uma melhor distribuição das vagas, evitando vagas ociosas. (Thaís, 12º período)

Podemos afirmar que existem marcas/padrões culturalmente construídos no curso de Medicina que definem a figura do médico, como de um homem, branco, “limpo”, sem marcas corporais (tatuagens, piercings, tranças afro) e com o uso do jaleco branco. As falas dos estudantes evidenciam que esses novos grupos que ingressaram no curso transgridem esses padrões, introduzindo uma nova imagem do médico, rompendo com o que estava estabelecido historicamente.

[...] não é à toa que brincamos dizendo que fulano veio ‘de médico hoje’ quando a pessoa vem com uma roupa mais arrumada. Com certeza piercings e tatuagens não estão no figurino... Mas eu tenho, né? [...] Já tô fora do padrão mesmo que usasse saltos, blusa de botões. Sou negra, sou mulher [...]. A verdade é que, apesar do mesmo pijama dos internos na sala de cirurgia, ainda me perguntam: ‘Você é a técnica circulante? Vai instrumentar?’; ‘Ei, enfermeira!’. Não é um desmerecimento, em hipótese alguma. É só a revelação dos lugares definidos. (Thaís, 12º período)

Eu acho que houve mudança sim [perfil do alunado], que essa mudança ocorreu devido ao Enem, à política de cotas sociais e raciais [...]. Então, eu acredito que aquela imagem hegemônica que tem na cabeça de todo mundo do médico branco, como um homem branco, cis, hétero, tá caindo por terra. Hoje em dia a gente tem pessoas dos mais diferentes backgrounds, diferentes movimentos sociais, fazendo Medicina e sendo médicas. Eu mesmo me considero não binário e estou aqui, e sou completamente afeminado, dá pra ver, eu abro a boca e já percebem. É vencer uma barreira, esse processo, porque realmente no imaginário das pessoas, dos pacientes, dos colegas, dos professores, essa figura que eu represento não é compatível com a figura do médico. (Pedro, 12º período)

[...] *ele [chefe do CTI de um hospital público] virou para mim e falou assim: 'ah, não, não precisa vir todo arrumado não. Mas você com esse cabelo, você nunca vai trabalhar na Rede D'Or'. E eu usava trança, trança afro, até aqui assim, abaixo do ombro. E aí eu olhei assim... As pessoas riram. Tipo, tinham uns 10 alunos de Medicina em volta, mais uma médica e ele. E ele falando isso para mim, e as pessoas achando super normal, sabe?* (Lucia, 9º período)

Para além de aspectos ligados à cultura do curso, devemos entender essas falas em relação às hierarquias sociais historicamente estabelecidas em nosso país. Os discursos preconceituosos denunciados pelos alunos – quanto à cor de pele, sexualidade etc. – afetam suas subjetividades e só podem ser subvertidos ao se assumir a condição de ser negro, ser homossexual etc., como sinalizado por Guerreiro Ramos, citado por Almeida (2019).

Entendemos que a democratização da universidade vai além da ampliação de seu acesso, sendo necessário o reconhecimento e o respeito das diferenças e o combate a toda e qualquer forma de preconceito e discriminação a fim de que este aluno se sinta pertencente a este espaço e que seja garantido seu direito de estar na universidade/curso de Medicina, independentemente de sua raça/etnia, gênero, classe social e marcas corporais.

Certamente não há uma homogeneidade no pensamento dos docentes quanto aos “benefícios” introduzidos pelos cotistas, e uma visão refratária a mudanças ecoa nos discursos de alguns deles, como exemplificado no excerto anterior, da aluna Lúcia. Já outros(as) docentes, como vimos, mencionam as diferenças culturais, o “outro olhar”, as diversas realidades e experiências como um fator de enriquecimento que pode influenciar na construção/reconstrução da cultura do curso de Medicina e na formação identitária do futuro profissional. A identidade, segundo Hall (2000), é (re)construída continuamente de acordo com as formas pelas quais somos representados e interpretados pelos sistemas culturais em que estamos inseridos. Para Hall:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma ‘identidade’ em seu significado tradicional – isto é, uma mesmice que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2000, p. 109)

Como aponta Candau (2008), é importante que ocorra o resgate dos processos de construção das identidades culturais, valorizando as histórias de vida individuais e coletivas como parte do processo educacional, com atenção à formação de novas identidades culturais, fruto do diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diversos grupos culturais. Segundo Hall (2003), este é um momento importante, quando as vozes dos que estão à margem, “de fora”, mudam a vida cultural.

Os docentes apontam novas demandas apresentadas pelos alunos como inéditas, feitas por ingressantes pela política de cotas, que buscam maior alinhamento do curso com suas necessidades, como: não marcação de prova após feriado; não divulgação da relação de notas com o nome dos estudantes; e criação de espaços para estudo na carga horária do curso. Estas demandas são reconhecidas como um posicionamento político e provocam mudanças na cultura do curso, como podemos constatar nas falas do docente João.

Então, os alunos têm reclamado muito, os alunos têm reclamado coisas que nunca reclamaram antes: prova logo após o feriado, por quê? Porque muitos alunos aproveitam esse momento pra voltar pra sua terra, ir de ônibus, não é de avião. Antes também tinha gente do Brasil inteiro, mas agora é gente do Brasil inteiro que tem que ir de ônibus, [...] ter provas uma atrás da outra [...], aprovamos em congregação inclusive, uma coisa a pedido deles inclusive, não divulgar o nome do aluno, a relação das notas com o nome do aluno, então foi aprovado, já está proibido. O professor pode divulgar a nota, no mural, mas botando o DRE de todos os alunos, pra ninguém saber quem tirou nota mais, nota menos, pra reduzir a competição. (João, docente, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

Eu acho que, como eu vejo muita militância, e muitos dos cotistas têm militado em várias causas, o que eu percebo por algumas demandas que eles nos trazem, que o próprio centro acadêmico tem muita gente da cota, porque a pauta do centro acadêmico mudou também. Como essa de prova após o feriado e coisa e tal. Essa é uma pauta que o centro acadêmico nunca trouxe. De redução de carga horária, para eles terem mais tempo para estudar, pra não sei o que [...]. Mas essas demandas os alunos nunca trouxeram, agora estão trazendo. Então, têm influenciado sim na cultura, inclusive nas reivindicações políticas dos alunos. (João, docente, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

A construção dessas “novas identidades” referidas pelo professor, que passam a integrar a cultura do curso de Medicina, ocorre em contextos histórico e

institucional específicos, em um cenário no qual as subjetividades são construídas por discursos e práticas referentes às políticas educacionais inclusivas, pelas marcações de diferença e por processos de inclusão e exclusão. É possível dizer que é em relação à diferença, àquilo que estava antes ausente na cultura do curso de Medicina que essa construção se dá. Essas são algumas das mudanças provocadas pelos deslocamentos culturais e sociais introduzidos pela política de cotas, como o fato de os alunos solicitarem a não marcação de prova após um feriado, já que retornam de suas visitas às famílias de ônibus e não de avião, como ocorria antes da mudança no perfil dos estudantes. Ressaltamos que, antes da adoção do Enem/SiSU e das cotas, o percentual de alunos residentes fora do Rio de Janeiro era muito baixo.

A não identificação do aluno na divulgação da nota e a redução da carga horária das aulas rompem com uma série de características atribuídas a esse curso, como um ritual que deve ser seguido para que o indivíduo possa estar neste curso e se tornar médico, como, por exemplo, fazer muitos sacrifícios, estudar exaustivamente, ter uma carga horária muito extensa, tirar notas altas, ser competitivo, enfim, ele tem que merecer estar neste espaço.

Essas reivindicações e mudanças provocadas pelos estudantes cotistas demonstram a ocupação desse espaço como deles. Um currículo da diferença não considera diferentes como aqueles que precisam ser dominados e normalizados, mas, como aponta Corazza (2005), os escuta e incorpora as diferenças a seu corpus.

As falas que seguem, dos docentes Jorge e Eva, evidenciam a introdução de temáticas e visões de estudantes de classes menos privilegiadas, que não eram abordadas no curso, como a questão do direito à alimentação, à educação e à saúde. Os professores reconhecem sua contribuição nas discussões, por fazerem parte da vivência dos cotistas, bem como a preocupação desses novos alunos em discutir temáticas referentes à diversidade, preconceito, saúde da população negra, da população LGBTQ+, que não eram pensadas pelos estudantes e pelos docentes anteriormente à adoção da política de cotas. Esses temas passam a ser abordados em seminários, workshops e debates por iniciativa dos próprios alunos.

Há pessoas muito combativas, os trabalhos que os alunos apresentam em sala de aula, especificamente em [nome da disciplina foi suprimido para não identificação do professor]. Semestre passado, os trabalhos foram sobre preconceito, sobre diversidade, sobre esse tipo de coisa, que foi ótimo. [Você percebe que isso mudou depois da entrada dos cotistas?] É claro! Imagina se preocuparem em falar em diversidade, gays, transexuais, negros, isso é falado por quem sofre isso. (Jorge, docente, Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal, ex-gestor)

Hoje você tem, como o grupo tem pessoas da classe mais baixa, o olhar mudou, enriqueceu muito mais o nível das discussões porque vem trazer pra discussão uma questão de direito a tudo, as condições de alimentação, de educação e de saúde, que, para os alunos da classe mais alta, isso não era consi... nem se pensava como se fosse um direito, isso é tão natural, entendeu? [...]. Esse tipo de clima mudou totalmente as discussões, está muito mais rica hoje a nossa disciplina. (Eva, docente, Departamento de Medicina da Família e Comunidade, ex-gestora)

As falas dos professores remetem à polêmica questão curricular sobre qual conhecimento deve ser ensinado. Referem-se a conteúdos antes excluídos do currículo, acatando-os como significativos por se referirem às identidades e vivências dos alunos cotistas. Preconceito, diversidade, condições de acesso à educação e à saúde são saberes que introduzem outros significados às aulas, contextualizam os conteúdos e os articulam a questões sociais ao remeterem a aspectos mais amplos relativos às desigualdades sociais, às exclusões e às injustiças sociais. Entendemos que estas são questões relacionadas à diferença e à desigualdade, que não estão tão presentes nas vidas dos alunos que formavam o antigo perfil do alunado, quanto estão na vida dos estudantes que hoje ingressam na universidade graças às políticas inclusivas. Quando tais questões existem, são amenizadas por sua posição social.

Esta questão, ou seja, a introdução de novas temáticas, também é abordada por Paula, aluna do 12º período, que ressalta que durante sua formação não houve discussão sobre questões raciais, mas sinaliza uma mudança nesta situação por iniciativa dos alunos, ainda que incipiente, como podemos observar na fala abaixo. Sua fala demonstra também que não se identifica com o curso por não se sentir representada em seu currículo.

[...] Num espaço onde todos são brancos, as coisas, os assuntos que eles fazem, a gente não se identifica. A gente não se vê naquele espaço e passa a não entender aquele espaço como da gente. Não tem nenhuma discussão sobre questões raciais durante a nossa formação. Nesse finalzinho, tem colocado por uma iniciativa dos alunos, mas, no geral, a gente não se vê nas aulas, nos professores, nos residentes. É muito difícil entender que aquele espaço é nosso também. (Paula, 12º período)

A exclusão de conteúdos a que se refere a aluna pode ser entendida quando atentamos para o fato de que “não há um saber a priori”, mas sua presença ou ausência nas disciplinas deve-se ao fato destas serem construídas social e politicamente nas instituições escolares.

A partir do protagonismo desses alunos na introdução destas temáticas, alguns docentes passaram a assumir esses temas como proposta de trabalho. A abordagem destas questões e sua inclusão no currículo do curso indicam uma mudança, mesmo que não seja em âmbito institucional, mas se constitui como uma mudança provocada pelas vozes que se encontravam “de fora”, ou seja, dos estudantes coetistas, que trazem para o currículo novos conhecimentos, valores, comportamentos, compondo um ambiente plural.

A resistência à homogeneização é destacada na fala de Tiago, estudante do 12º período, ao relatar que muitos alunos não se deixam absorver pela cultura do curso, trazendo seu jeito de ser, sua história, seus valores, sua opinião política e seu corpo para compor o currículo deste curso. Ele ressalta a mobilização enquanto coletivo e a participação no centro acadêmico para resistir e “*construir um curso que seja mais justo, mais sensível, mais amoroso, com mais afeto*”, o que para ele traduz em “*aceitar todas as pessoas, sejam elas o que elas sonharam para si mesmas*”.

A gente tá numa universidade que é muito conservadora, e ao mesmo tempo que a gente resiste, que a gente diz ‘olha, eu venho para cá com meu jeito, com a minha história, com as coisas que eu acredito, com a minha opinião política, com meu corpo, com as coisas que eu faço do meu corpo, com a minha orientação sexual’. Ao mesmo tempo que a gente tenta reafirmar isso todos os dias, e isso é um processo de resistência, a gente também não deixa de ser influenciado pelo que aquele ambiente espera de nós, as expectativas que aquele ambiente tem sobre a gente. (Tiago, 12º período)

Eu acho que não só a gente não pode perder a capacidade de se indignar, como a gente tem que encontrar forças para continuar agindo ativamente na mudança. Eu acho que a gente tem dentro da gente a transformação que a gente quer ver no mundo. [...] Se organizando em coletivo participando do centro acadêmico, não se calando quando um professor fala alguma coisa, não tirando o seu piercing quando o professor manda você tirar, ou questionando [...]. Eu acho que uma Medicina que não passe pelo afeto, que não coloque o afeto no centro, e o afeto compreende você aceitar todas as pessoas, sejam elas o que elas sonharam pra si mesmas. Acho que sem isso a gente não vai fazer uma Medicina que vai ser justa pra nossa população. (Tiago, 12º período)

A proposta de inclusão da temática da saúde da população negra se deu devido à presença de estudantes negros na faculdade de Medicina, sendo uma questão que representa uma demanda de uma grande parcela da população brasileira, que até

então não estava representada neste curso. A ação desses alunos provocou mudança no olhar dos docentes sobre algumas questões relacionadas à saúde, que não eram pensadas e compreendidas como um problema. Assim, iniciou-se uma flexibilização do currículo do curso, independente da iniciativa/vontade dos docentes, com a presença dos ingressantes pela política de cotas e pelo Enem/Sisu.

Algumas mudanças foram apontadas pelos docentes no processo ensino-aprendizagem, como aulas mais participativas e uma postura mais cuidadosa e respeitosa dos discentes em relação aos pacientes, como podemos observar no exemplo a seguir.

O que eu noto é que as aulas teóricas são muito mais dialogadas, muito mais informais do que as aulas que eu dava anteriormente. Anteriormente era aquela sala assim, em silêncio, e eu blábláblá, falando, e os alunos em silêncio, alguns anotando. Hoje as aulas são muito mais informais, os alunos levantam, perguntam, eu percebo essa mudança e os professores obviamente se adaptaram a essa mudança, então as aulas teóricas foi isso. Nas aulas práticas, o que eu percebo é que talvez esses alunos atuais são mais cuidadosos com os pacientes, entende? O ensino tinha uma fama de que os professores antigos, eles eram menos preocupados, eles têm que ensinar os alunos a examinarem, e, obviamente, para ensinarem os alunos a examinar a gente usa entre aspas os pacientes internados, então, alguns professores mais antigos são um pouco mais ríspidos, chegam na enfermaria: ‘- Seu fulano, tira a camisa que eu vou examinar o senhor com esse grupo de alunos [...]’. É, me parece que esses alunos estão mais preocupados com isso. Uma vez o professor meio ríspidamente disse para o paciente que ia examinar com os alunos, e os alunos algumas vezes se queixam de que o professor teve uma atitude um pouco desrespeitosa com o doente, não conversou com ele antes o que ele ia fazer então me parece que esses alunos estão um pouco mais preocupados com isso. (Arnaldo, Docente Departamento de Clínica Médica, gestor)

Uma maior participação e diálogo nas aulas deslocam, de certa forma, os docentes de sua posição de controle e poder nas relações estabelecidas entre docente-discente e médico-paciente. O cuidado e o respeito com o paciente apontam uma mudança na forma de vê-lo, deixando de ser um “instrumento” de aprendizagem/trabalho e passando ao posto de ser humano, que deve ser respeitado.

Acreditamos que o fato de esses alunos estarem mais próximos desses pacientes, de sua realidade socioeconômica, por serem estudantes que enfrentam problemas financeiros, que são atendidos no serviço público de saúde, proporciona à faculdade outra realidade, diferente daquela do antigo corpo discente, possibilitando uma

melhor visão das necessidades da população. Eles apresentam uma maior preocupação social e uma postura mais humana por se identificarem com os pacientes e seus desafios.

Essa postura dos discentes contribui em nosso entendimento para uma mudança na formação do médico, influenciando todo o corpo discente, ou seja, uma mudança na formação identitária do profissional. Ceccim e Ferla (2008) destacam a importância de uma mudança na formação do estudante de Medicina, focando um atendimento mais humanizado, em que os profissionais sejam detentores de “habilidades, conhecimentos e valores capazes de fazer funcionar um sistema de saúde relativo à vida de todas as pessoas, estando a qualidade de vida na antecedência de qualquer padrão técnico a apreender ou a exercer”. (CECCIM; FERLA, 2008, p. 235-236)

Sergio Zaidhaft, professor da Faculdade de Medicina da UFRJ, em sua participação no documentário *Médicos e Pacientes – Entre o Sofrimento e a Morte*, sinaliza que os pacientes, além da capacidade técnica, procuram o médico por algo que “depositam nele, chamemos de confiança, transferência, esperança. Que ali vai ter alguém capaz de ouvi-lo e seja capaz de tratá-lo”. (MÉDICOS..., 2013)

Esta postura mais cuidadosa, de certa forma, também é percebida pelos estudantes, pois mencionam existir hoje na faculdade de Medicina um grupo com uma “*abordagem mais humanística*”.

[...] eu percebo, tá um aluno mais, com uma abordagem mais humanística, pessoas mais desconstruídas sobre suas verdades. E aí, eu percebo um aluno mais crítico, digamos assim. Eu gosto muito dessa palavra. Eu percebo as pessoas criticando mais, tentando mudar as estruturas na UFRJ, criticando professores, criticando tradições. (Carlos, 12º período)

Fato que chama a atenção foi o pedido de convocação da Congregação de Medicina pelos discentes para avaliação do curso do campus Fundão em abril de 2014, quando apresentaram várias críticas e problemas enfrentados em seu cotidiano relacionados ao desenvolvimento das aulas; ao relacionamento com os docentes; aos constantes atrasos e faltas dos professores; à qualidade das aulas; à insuficiência de aulas práticas. Na própria ata desta congregação, o diretor da faculdade, Roberto Medronho, afirma que a convocação foi histórica, “[...] pois acreditamos que até então, esta não havia se deparado com a exigência dos alunos em discutir os problemas vivenciados no curso”. (UFRJ, 2014)

A solicitação de avaliação do curso de Medicina pelos discentes demonstra a não aceitação por parte desses novos alunos do que está posto como “norma” inquestionável, desestabilizando docentes e gestores de espaços/

posturas estabelecidas historicamente, evidenciando a coragem desses jovens, a disposição em criar “problemas” e a “pensar perigosamente”.

Um gestor da faculdade de Medicina relatou, como aparece no excerto abaixo, o questionamento por parte dos discentes sobre as situações de discriminação existentes no curso e sobre o “modus operandi elitista”. Esses questionamentos se relacionam a mudanças na cultura do curso e demonstram o não alinhamento dos discentes a sua cultura elitista, quando assumem posições de sujeito que contribuem para a formação identitária do profissional, pois, como afirma Woodward (2000), “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (p. 55).

Um aspecto altamente positivo também foi que esses alunos entraram também questionando muito esse tipo de situação [discriminação], então eles formaram inclusive vários coletivos. Tem os coletivos dos Negrex, tem vários coletivos, que agem combatendo essas formas, todas essas formas de discriminação. [...] E essa turma questionadora já era da turma cotista [...]. (João, docente, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

Isso também foi um aspecto positivo que eu já há anos nessa faculdade, anos e anos em contato direto com os alunos, [...] é um certo questionamento desse modus operandi elitista, discricionário. Então isso causou um certo mal-estar porque na verdade era assim que era há anos. E mesmo pessoas que não faziam isso [discriminavam, oprimiam] estavam acostumadas ao colega que fazia, fazia piadas, fazia isso, fazia aquilo, e isso gerou uma... Acho que também não só das cotas, mas reflexo da sociedade, todo um questionamento, coisa e tal, sobre todas essas ações na sociedade. Mas eu vejo que, pelo menos temporalmente, há uma associação temporal entre a entrada das cotas e um questionamento maior sobre todas essas questões, então isso é muito bom. (João, Docente, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

Ao mesmo tempo em que a cultura elitista é questionada pelos discentes, persiste a posição de alguns docentes na manutenção desta cultura, como evidencia a fala a seguir.

Tem uma professora da M1 que ela é uma pessoa extremamente preconceituosa, e ela disse que eu não tinha ido bem na prova porque eu tinha entrado por cota. E depois ela repetiu esse discurso na sala e nos próximos períodos também. Ela diz que os cotistas estão degradando o ensino da faculdade. (Lucas, 4º período)

O fato de ser cotista impõe uma marcação de diferença, a construção da identidade deste aluno como um aluno fraco, que vai “degradar o ensino da faculdade”, como o indivíduo não apto a ser médico, já que a faculdade de Medicina é tida como um espaço para os “melhores”. É desconsiderada a conjuntura de precariedade enfrentada pelos cotistas, com vulnerabilidade relativa a suas condições sociais e econômicas, o que, sem dúvida, tem impacto em suas trajetórias acadêmicas.

Destacamos que, após o ingresso dos estudantes cotistas, foram criados três coletivos no espaço da faculdade de Medicina, a saber: Coletivo LGBT+ Luciana Cominato (2015); o Coletivo NegreX (2015) e o Coletivo Mulheres de Março (2016). O que demonstra o poder de mobilização e organização dos estudantes no enfrentamento de problemas comuns aos mesmos e uma forma de resistência.

Algumas ações desenvolvidas pelos estudantes demonstram um maior envolvimento/preocupação dos alunos com questões sociais, como a manifestação realizada pelos formandos da turma 2019.1, em setembro de 2018. Ao posarem para a foto oficial da turma, os formandos seguravam uma faixa com os dizeres “Em Defesa do SUS” e um mosaico de letras formando a frase “#EleNão”, demonstrando apoio à manutenção do Sistema Único de Saúde (SUS), que garante o acesso integral, universal e gratuito ao sistema público de saúde à população, frente à instabilidade política causada pela proximidade das eleições. Esse pode ser considerado um protesto contra a eleição de um dos candidatos nas eleições de outubro de 2018, que veio a se tornar presidente, além disso, também observamos manifestações similares no Facebook do Centro Acadêmico de Medicina de Macaé II de abril.

No Facebook do Centro Acadêmico Carlos Chagas Filho, encontramos posicionamentos contrários à ascensão de pensamentos favoráveis à tortura, ao racismo, ao machismo e à LGBTfobia, ao mesmo tempo que se defende o direito de voz das mulheres, dos LGBT, dos pobres, dos negros, dos indígenas, das pessoas com diversidade funcional.

Este mesmo centro acadêmico fez uma publicação lamentando o fim da parceria entre Brasil e Cuba no programa Mais Médicos, manifestando sua “infelicidade com a política brasileira ao quebrar relações com um programa que enriqueceu em tanto a saúde pública brasileira”. (CACC, 2018)

Outro momento de mobilização e participação dos estudantes se deu em função das ações da Justiça Eleitoral, realizadas entre os dias 23 e 25 de outubro de 2018, para averiguar denúncias de campanhas político-partidárias no interior das universidades públicas do Rio de Janeiro, Amazonas, Bahia, Paraíba, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Ceará e Mato Grosso do Sul, onde foram recolhidos materiais, gerando uma onda de manifestações por parte dos centros acadêmicos, dos docentes e dos estudantes.

Em decorrência dessas ações, os Centros Acadêmicos de Medicina do Campus Fundão e Macaé realizaram publicações no Facebook manifestando repúdio, com os dizeres: “A Medicina UFRJ Macaé é antifascista. Ditadura nunca mais!”; (CACC, 2018) “Manifesto da frente antifascista das entidades estudantis contra as intervenções nas universidades e em defesa da democracia”. (CACC, 2018)

Esses fatos demonstram um avanço, mesmo que pequeno, na mudança da cultura do curso de Medicina, uma certa democratização desta cultura que abre lugar para agenciamentos de várias ordens, provocada, a nosso ver, em grande parte, pela alteração no perfil do corpo discente após a implementação da política de cotas e a adoção do Enem/SISU, pois até então não percebíamos uma história de envolvimento em questões políticas e sociais no ambiente universitário por parte desses alunos.

As reivindicações e mudanças provocadas pelos estudantes cotistas, relatadas pelos docentes e discentes, captadas em algumas manifestações estudantis, demonstram que estes não se deixaram homogeneizar, que ousaram “pensar perigosamente” resistindo à cultura dominante no curso, trazendo suas culturas, valores, conhecimentos, saberes que devem se complementar e integrar o currículo do curso, possibilitando, como sinaliza Candau (2008), a organização de um projeto comum, no qual as diferenças sejam integradas e os diferentes sujeitos se reconheçam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de ação afirmativa representam um importante passo no longo caminho a ser percorrido na busca da superação das desigualdades sociais e raciais. Em nosso estudo, destacamos a política de cotas como fator com potencial para a democratização do acesso à universidade pública, possibilitando o ingresso de uma parcela da população que historicamente estava excluída da educação superior. Como verificado, tem-se modificado o perfil do alunado da universidade, principalmente nos cursos de maior prestígio social, entre eles, o de Medicina, que, no caso da UFRJ, era formado quase em sua totalidade por indivíduos brancos e que, com a implementação da política de cota racial, já recebeu 487 alunos negros/pardos entre os anos 2013 e o primeiro semestre de 2020.

Não podemos deixar de enfatizar que a política de cotas sozinha não é suficiente para efetivar a democratização do ensino superior, pois, apesar de possibilitar o acesso, não garante a permanência e conclusão da graduação. O estudante cotista, ao ingressar no ensino superior, se depara com algumas limitações para se manter e permanecer na universidade, não tendo recursos para suprir suas necessidades

peçoais (alimentação, moradia, transporte etc.) e acadêmicas, o que evidencia a necessidade de implementação de uma política de permanência por meio de uma efetiva assistência estudantil. A insuficiência de bolsas e de vagas na residência universitária, os frequentes atrasos nos pagamentos das bolsas e na recarga do cartão passagem nos mostram que a assistência estudantil desenvolvida pela UFRJ não consegue viabilizar a permanência dos estudantes.

Este cenário evidencia a coexistência de processos de inclusão e exclusão na universidade, que inclui ao possibilitar o acesso a todos os estudantes e exclui na medida que não supre as diversas necessidades estudantis, além de conviver com processos de comparação e classificação, quando ocorre a exclusão de alguns.

A universidade pública passa por momentos de muita insegurança na continuidade das atividades acadêmicas e administrativas em virtude dos cortes nas verbas destinadas a sua manutenção. Como exemplo, podemos citar o corte realizado em abril de 2019, que comprometeu 30% do orçamento de custeio de todas as universidades federais (KER, 2020), ficando claro o não cumprimento do Estado em sua responsabilidade na manutenção do ensino superior, além de sua desvalorização por parte do governo, demonstrada por frequentes críticas depreciativas e infundadas, quando deixa transparecer que a universidade é um inimigo a ser derrotado.

A postura do atual presidente da república demonstra um grande retrocesso nas ações e discussões ocorridas nos últimos anos em relação ao papel da universidade na sociedade e à superação das desigualdades raciais. A universidade tem sido alvo de múltiplos ataques, como se não fosse essencial para a sociedade. É nesse cenário que nos últimos anos assistimos a bloqueios de recursos, corte de bolsas, ataques ao valor da pesquisa, enfim, tentativas contínuas de destruir a universidade como lugar de conhecimento e liberdade. Reações ocorrem e nelas os estudantes são atores centrais, como naquelas mencionadas neste trabalho, bem como através de passeatas, greves e ocupação de escolas.

Em relação especificamente à política de cotas, devemos lembrar que o presidente, em entrevista a uma televisão piauiense, afirmou considerá-las como “coitadismo”, alegando que esta política, no Brasil, está “totalmente equivocada”, reforçando, segundo ele, o preconceito e dividindo a sociedade. Na mesma entrevista, ele afirma que não é necessário ter política do governo para combater o racismo e se posiciona definitivamente contra a cota racial, manifestando desejo de sua extinção. (BOLSONARO..., 2018) Esta postura evidencia que, mais uma vez, o presidente ignora os fatos e os estudos que demonstram a história de injustiças e discriminações impostas à população negra.

A não aceitação da cota racial demonstra a negação da existência do racismo e do preconceito em nossa sociedade e a dificuldade em considerar a questão racial

como um marcador de desigualdade entre os indivíduos. Em sua missão, o presidente conta com alguns aliados como uma deputada de seu partido, que apresentou o Projeto de Lei nº 1.531 em março de 2019, ainda seguindo os trâmites legais, propondo a retirada das cotas raciais no ingresso nas instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio.

Acreditamos que, independentemente dos resultados alcançados, a continuidade da política de cotas estará seriamente ameaçada em 2022, quando, de acordo com a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), sua continuidade deve ser avaliada. Uma força no sentido contrário a esses retrocessos é a mudança no perfil dos alunos das universidades federais com o ingresso de grupos menos favorecidos, representando melhor a diversidade social e étnico-racial brasileira e desmascarando a invisibilidade tradicional das exclusões e a reiteração de privilégios.

No nosso trabalho assumimos que, nas universidades e instituições escolares, ocorre, como apontam inúmeros educadores críticos, uma articulação dialética entre as estruturas de dominação e os atos de resistência e transformação. Esse entendimento nos permite inferir que a postura participativa e questionadora dos alunos cotistas colabora para mudanças na cultura do curso e para deslocar os docentes de sua posição de controle e poder nas relações com os discentes, e com todo o corpo social do curso. Em lugar de se acomodarem à cultura enraizada conservadora e elitista da universidade e do curso de Medicina, eles assumem posições de sujeitos ativos, questionam o instituído, se expõem e se deslocam do lugar cômodo da mera acomodação, trazem novas propostas, conquistam espaços, enfim, causam fissuras na cultura do curso, provocando mudanças, ainda que tímidas, em seu currículo. Assim, podemos dizer que eles assumem o risco de “pensar perigosamente”. Essas mudanças são reconhecidas e valorizadas pelos docentes entrevistados como fator de enriquecimento que pode influenciar a formação dos alunos, principalmente no que diz respeito à sua humanização e à (re)construção identitária do futuro profissional. Com isso, não queremos dizer que a pressão desse alunado, por si só, seja suficiente para as necessárias mudanças, que passam também por transformações na sociedade mais ampla, pela agência docente e por processos institucionais de diversas ordens.

Importante destacar que Giroux (2017a) atribui ao professor o papel de desenvolver uma pedagogia crítica que possibilite a formação de um estudante capaz de pensar criticamente, que considere o outro, que assume riscos, que pense perigosamente. Acreditamos que essas posturas/ações, construídas por iniciativa dos próprios alunos podem ser desencadeadoras de reflexões por parte dos docentes, a exemplo do que constatamos aqui, e conseqüentemente de transformações mais substantivas na cultura da Medicina e em seu currículo. Que possam tornar não só a

sala de aula, mas também os corredores, as bancadas de estudo, enfim a faculdade de Medicina um “espaço que rompe, engaja, perturba e inspira”. (GIROUX, 2017a)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BOLSONARO diz que política de cotas é “equivocada” e que política de combate ao preconceito é “coitadismo”. *G1*, Brasília, DF, 24 out. 2018. Disponível em: <https://glo.bo/3pJKZ9a>. Acesso: 23 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 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. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 30 ago. 2012.

CACC. Facebook. <https://pt-br.facebook.com/caccufrj/> Acesso em: 4 dez. 2018.

CACC. Facebook. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/caccufrj/> Acesso em: 4 dez. 2018.

CAMM II DE ABRIL. FACEBOOK. Disponível em: <https://www.facebook.com/cammufrj>. Acesso em: 4 dez. 2018.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CECCIM, R. B.; FERLA, A. A. Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. *Trabalho Educação Saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 233-257, 2008.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 103-114. 2. v.

GAMBINE, R. Entrevista. In: UFRJ. Conexão. Boletim Informativo da UFRJ. Sobre o financiamento das universidades federais, n. 11. out. 2017. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/node/56>. Acesso em: 9 nov. 2017.

GIROUX, H. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, H. Thinking dangerously: the role of higher education in authoritarian times. *Truthout*, Sacramento, CA, 26 jun. 2017a. Disponível em: <https://bit.ly/3BkN5OT>. Acesso em: 27 ago. 2019.

- GIROUX, H. Rallying cry: youth must stand up to defend democracy. *Truthout*, Sacramento, 25 jul. 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/3Bmq115>. Acesso em: 27 ago. 2019.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31 n. 1, p. 25-49, 2016.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- KER, J. Os ataques de Weintraub às universidades da “balbúrdia”. *Terra*, [s. l.], 19 fev. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3EoeSzK>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- MARTINS, M. K. *Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ? Análise com base no perfil dos ingressantes – 2013 a 2016*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- MÉDICOS e pacientes: entre o sofrimento e a morte. 33’34’’. *Felipe Vianna*. YouTube. 2013. Disponível em: <https://youtu.be/SsIoNyubx00>. Acesso em: 12 out. 2018.
- PAIXÃO, M. Memórias de uma luta inesquecível. *Jornal da AdUFRJ*, v. 15 n. 1, p. 14-19, 2016.
- PIRES, D. *Política educacional das cotas, cultura institucional e discursos docentes da Faculdade de Medicina/UFRJ*. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). Congregação de Medicina. *Ata*. 2014. Disponível em: http://www.medicina.ufrj.br/congregacao/arquivos/atas/Ata_de_03.04.14_-_Completa.pdf. Acesso em: 20 maio 2016.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 7-72.

A pedagogia crítica e a formação dos trabalhadores na área da Saúde Coletiva

Catharina Leite Matos Soares

Vinício Oliveira da Silva

Terezinha de Lisieux Quesado Fagundes

Tânia Celeste Matos Nunes

INTRODUÇÃO

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.
(FREIRE, 2014, p. 20)

Uma pedagoga política, que ensina os estudantes através do diálogo sobre a importância do poder, responsabilidade social e tomada de posição... diferente de uma pedagogia dogmática ou doutrinária, encarna os princípios da pedagogia crítica...possibilita os alunos a passar do propósito moral para a ação intencional de uma polis democrática. (GIROUX, 2019, tradução nossa)¹

.....
1 *A political pedagogy, which teaches students through dialogue about the importance of power, social responsibility and taking a stand...unlike a dogmatic or indoctrinating pedagogy, embodies the principles of critical pedagogy... enables students to move from moral purpose to purposeful action in pursuit of a democratic polis.*

A escolha das ideias de Henry Giroux e Paulo Freire como objeto de análise para a formação de trabalhadores da Saúde Coletiva na sociedade brasileira não foi por acaso. Justifica-se pela contribuição que ambos trazem enquanto educadores oriundos de conjunturas históricas diferenciadas, mas que são pensadores reconhecidamente intransigentes na defesa da possibilidade de uma pedagogia que apoia as lutas pelos direitos sociais e a construção da democracia nas sociedades contemporâneas.

Henry Giroux, um dos pilares da pedagogia crítica norte americana (PALMER, 2002), é também considerado um dos principais expoentes de Paulo Freire na América do Norte:

Paulo Freire é um dos mais importantes educadores críticos do século vinte. Não somente ele é considerado um dos fundadores da pedagogia crítica, mas ele também desempenhou papel crucial no desenvolvimento de uma campanha de alfabetização no Brasil, altamente bem-sucedida, antes do ataque da junta em 1964. (GIROUX, 2010, p. 715, tradução nossa)²

As trocas acadêmicas entre ambos os pensadores ocorreram por mais de 30 anos ao longo de suas carreiras, registrado em livros e variados artigos. (GIROUX, 1987, 2010) O primeiro encontro deles ocorreu no início dos anos 1980:

Paulo estava dando palestras na Universidade de Massachusetts e veio jantar na minha casa em Boston. Sua humildade estava completamente em desacordo com sua reputação e eu me lembro sendo cumprimentado com tanto calor e sinceridade que me senti completamente a vontade com ele. Naquela noite, falamos por muito tempo sobre seu exílio, minha demissão, o que significava ser um intelectual da classe trabalhadora, o risco que se tem em fazer a diferença, e, quando a noite terminava, uma amizade foi forjada que durou até sua morte quinze anos depois. (GIROUX, 2010, p. 718, tradução nossa)³

.....
2 *Paulo Freire is one of the most important critical educators of the twentieth century. Not only is he considered one of the founders of critical pedagogy, but he also played a crucial role in developing a highly successful literacy campaign in Brazil before the onslaught of the junta in 1964.*

3 *Paulo was giving a talk at the University of Massachusetts and he came to my house in Boston for dinner. His humility was completely at odds with his reputation and I remember being greeted with such warmth and sincerity that I felt completely at ease with him. We talked for a long time that night about his exile, my firing, what it meant to be a working-class intellectual, the risk one had to take to make a difference, and when the night was over a friendship was forged that lasted until his death 15 years later.*

Nesse mesmo artigo, Giroux reconhece o importante papel de Freire para sua continuidade como profissional, afirmando também considerar a educação uma área importante de lutas.

Juntos começamos a educação crítica e as series de cultura no Berginand Garvey e publicamos mais de centena de jovens autores, muitos dos quais tiveram uma influência significativa na universidade. Jim Bergin se tornou o patrono de Paulo na sua editora americana, Donald se tornou seu tradutor e co-autor, e nós todos demos o que tínhamos de melhor em traduzir, publicar e distribuir o trabalho de Paulo, sempre com a esperança de convidá-lo para voltar aos EUA, e assim encontrá-lo, conversar, beber um bom vinho, e recarregar as lutas que marcaram a todos nós em diferentes maneiras. (GIROUX, 2010, p. 719, tradução nossa)⁴

Giroux se tornou um dos principais autores que divulgaram e discutiram a herança freiriana, que influenciou seu pensamento sob, entre outros, os seguintes aspectos: o conceito de educação libertadora; as relações entre educação, poder, política e cultura; a importância da educação crítica; e o papel do educador/professor e da escola para libertação dos estudantes das visões dominantes na sociedade e para construção de sociedades democráticas, para além da necessidade da formação de estudantes independentes e críticos.

Para ambos, o papel humanizador da educação na sociedade se torna crucial nas lutas político-sociais entre os que têm e os que não têm, entre opressores e oprimidos. Os pensadores advogam que faz-se necessária uma pedagogia conscientizadora, formadora de sujeitos críticos, dialógica, emancipadora e transformadora, que deverá ser aplicada à educação dos sujeitos das práxis e da antítese nas sociedades neoliberais, cujas políticas sociais hegemônicas de cunho desigualitário arrefecem, solapam e impedem as tentativas de uma educação e formação de trabalhadores voltadas à inclusão, democratização do conhecimento, equidade na melhoria da saúde da população e ao acesso aos serviços de saúde.

Nesse capítulo, se identificou, inicialmente, algumas das contribuições consideradas aqui como cruciais, entre outras inúmeras, que unem esses autores e que podem subsidiar a reflexão e referenciar a formação dos trabalhadores da Saúde

.....
4 *Together we started a critical education and culture series at Berginand Garvey and published over a hundred young authors, many of whom went on to have a significant influence in the university. Jim Bergin became Paulo's patron as his American publisher, Donald became his translator and a co-author, and we all took our best shots in translating, publishing, and distributing Paulo's work, always with the hope of inviting him back to the USA so we could meet, talk, drink good wine, and recharge the struggles that all marked us in different ways.*

Coletiva. O primeiro ponto refere-se à natureza do papel transformador da educação na sociedade e ao que eles propõem pedagogicamente, e, o segundo, sobre suas ideias em relação à importância de se aliar o conhecimento adquirido e produzido com a práxis transformadora.

UMA APROXIMAÇÃO À PEDAGOGIA CRÍTICA DE GIROUX E FREIRE – O PAPEL TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO

Henri Giroux e Paulo Freire, cada um vivendo em diferentes conjunturas, contribuem com a produção científica do papel transformador da educação na sociedade no âmbito de uma pedagogia crítica e, como tal, política. Giroux (2011, 2019) propõe uma pedagogia questionadora e engajada com a práxis social, indo de encontro aos defensores de uma sala de aula livre da política e da escola enquanto espaço pretensamente neutro, onde não se deve abordar temas relacionados à justiça social, valores e poder. Freire, com sua *Educação como Prática da liberdade* (1967) e sua *Pedagogia do oprimido* (1974), mostra a possibilidade de se superar práticas educativas bancariamente sedimentadas e hegemônicas na sociedade brasileira, que são descritivas e transmissoras de conhecimentos, a fim de que os indivíduos depositários desse saber aceitem passivamente sua alienação e se mantenham como oprimidos em sua relação com os opressores.

As concepções da educação de ambos os autores guardam identidade com um consenso consolidado, já existente entre os estudiosos da educação, de que esta não é neutra. Ela é sempre uma prática permeada da visão de mundo, implícita ou explicitamente, das ideias das classes dominantes. (ALTHUSSER, 1980; BOURDIEU, 1992; BOURDIEU; PASSERON, 2011).

A educação também pode desempenhar papéis sociais e políticos contraditórios, visto que, simultaneamente, possibilita espaços de veiculação de diversificadas visões de mundo e, por isso, pode ser um instrumento e espaço de lutas contra hegemônica às ideias e aos interesses das classes dominantes. (GRAMSCI, 2005) Essa é a dimensão política intrínseca e inerente aos processos e práticas educativas. Dizer que a educação pode ser apolítica já é em si um posicionamento e adesão a uma visão de mundo em que se pretende escamotear as ideias a ela subjacentes. Essa pode ser uma forma de burlar os interesses que percorrem todo o caminho pedagógico a ser trilhado pelo estudante, numa determinada formação educacional.

Sabe-se que as escolhas e definições curriculares são estabelecidas a priori, a fim de atender às finalidades gerais e específicas da prática educativa. Daí que a pedagogia adotada na formação do trabalhador da saúde é comprometida, explícita e/ou implicitamente, com uma visão de mundo e de sociedade para o qual esse tipo

de trabalhador é destinado e pelo tipo de condições de saúde ou pelas condições de saúde que se almejam alcançar em determinada sociedade.

No trato dessa questão, Henry Giroux reforça a importância da pedagogia crítica e de se distinguir o que ele chama de “pedagogia política da pedagogia politizante”, discutindo ainda como ambas são configuradas no âmbito dos interesses neoliberais e antidemocráticos. Para esse autor, a pedagogia política se caracteriza pelo ensino que se dá através do diálogo e revela a importância do poder e da responsabilidade social do estudante a fim de que se possa engajar, tomar posição e lutar por melhores condições sociais e democráticas. Dessa maneira, a pedagogia crítica e política possibilita a formação da cidadania dos estudantes para a busca e construção dos ideais democráticos.

A pedagogia politizante, que pretende estar na sala de aula livre de política e que advoga que a escola deve ficar à parte das questões de justiça social, é de fato, para Giroux, uma pedagogia doutrinadora e dogmática, sem problematizações e sem crítica, sem diálogo, sem conflito e tampouco sem o enfrentamento e superação das contradições. Nessa pedagogia, os fatos são descritos e banalizados, equivalendo ao que Freire chamava de “educação bancária”.

Trata-se de uma “A Pedagogia Política oferece a promessa de nutrir os alunos para pensar criticamente sobre seu entendimento do conhecimento em sala de aula e seu relacionamento com as questões da responsabilidade social”, (GIROUX, 2019, tradução nossa)⁵ que oferece a promessa de estimular os alunos a pensar criticamente sobre sua compreensão do conhecimento em sala de aula e sua relação com a questão da responsabilidade social. (GIROUX, 2017)

Nesse sentido, segundo Giroux, diferentemente da pedagogia politizante, conservadora do status quo, a pedagogia política crítica é um instrumento de transformação política e social por possibilitar aos alunos instrumentos de ação engajadora e reflexiva sobre a realidade complexa que os condicionam e os dominam.

Freire também concebe a educação como um instrumento transformador da sociedade, porém, a construção da prática educativa freiriana dedicada “*aos esfarapados do mundo*” (FREIRE, 2014, p. 14) se originou e se consolidou por meio de sua práxis junto às camadas populares oprimidas da sociedade brasileira. Seu processo pedagógico principal foi o da conscientização da situação em que os participantes viviam ou vivenciavam em sua realidade concreta, ao superar as forças da alienação que os impedia, enquanto oprimidos, de se perceberem como indivíduos aprisionados em si mesmo e no mundo a seu redor. A conscientização dessa sua

.....
5 *Political Pedagogy offers the promise of nurturing students to think critically about their understanding classroom knowledge and its relationship to the issue of social responsibility.*

realidade se torna a força motora para a desalienação e recuperação da humanidade que lhes é roubada pelo opressor. Para esse autor, a educação se processa pela conscientização das amarras existenciais, sociais, políticas e econômicas. É uma educação libertadora do medo, da violência e da opressão do indivíduo, viabilizadora de sua humanização e da sociedade em que vive. Nessa proposta, os indivíduos são vocacionados a superar a injustiça, a exploração e as amarras que lhes tolhem a possibilidade de existirem em relações inclusivas e pautadas por equidade no acesso aos direitos sociais e de cidadania.

Ambos os autores reconhecem a importância da pedagogia crítica associada com as lutas sociais democratizantes. Todavia, segundo Freire, a luta a ser travada pela via da educação se dá no âmbito das contradições da relação opressor-oprimido, se inicia ao nível da subjetividade do oprimido, na situação concreta de opressão e se manifesta como um desafio libertador de coletividades, pois as pessoas não se libertariam sozinhas. A educação, contraditoriamente, pode ser instrumento de opressão ou de libertação/transformação, pela pedagogia crítica, reflexiva e conscientizadora, forjada com e não para o indivíduo na busca por sua humanização. Trata-se aqui da contradição inerente a uma pedagogia que reflete sobre a própria opressão e a busca de suas causas, em um compromisso engajado na luta libertadora. O processo pedagógico pode ser na ótica freiriana, libertador da situação de dominação/opressão com a consequente superação da acomodação, pela superação da ingenuidade sobre os porquês e as causas de sua existência.

Para tal, Freire elaborou, integrada a sua práxis, uma das mais importantes e reconhecidas contribuições para o exercício concreto de uma prática pedagógica crítica, libertadora e conscientizadora como alternativa transformadora à prática hegemônica da educação bancária. Tratava-se de superar pela práxis o “ato de depositar”, hegemônica na relação educador-educando, que visava à acomodação deste a sua opressão, na medida em que se é tratado como coisa, receptáculo de “depósitos” inquestionáveis, ao usar narrativas descritivas esvaziadas de significações concretas e informações segmentadas, desconectadas da totalidade. A assimetria dessa relação posiciona o educador como único sujeito do processo pedagógico, o todo poderoso, único detentor do saber, o que pensa, que diz a palavra, o que faz as escolhas e se relaciona com os educandos como se estes fossem objetos de suas decisões. Como resultado, cabe aos educandos, nessa proposta, a aceitação, o ajustamento e uma passiva adaptação aos interesses do status quo dominante.

CONHECIMENTO E A PRÁXIS TRANSFORMADORA

Giroux e Freire entendem a educação como possibilidade transformadora da sociedade pela práxis individual e coletiva. O processo de conscientização em Freire é parte constitutiva da tomada de posição do sujeito de aprendizado ao conhecer sobre sua ingenuidade e pela superação de sua alienação. Enquanto isso, Giroux aponta para a importância do desenvolvimento da responsabilidade social dos estudantes como uma questão ética e estratégica da prática pedagógica que ocorre não somente na escola, mas também na família e em todos os grupos sociais. Ambos advogam a importância de se questionar, de se saber os porquês, como um procedimento de se ir além das aparências dos fenômenos e desenvolvimento do conhecimento pela crítica. Ambos também consideram a associação da teoria com a prática, saber/conhecer/fazer pelas práxis “*que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo*” (FREIRE, 2014, p. 44). Henry Giroux (2017), por sua vez, defende a: “[...] Importância do educador em encorajar os estudantes para conectar conhecimento e criticismo como uma pré-condição de se tornar um agente de mudança social sustentada por um profundo desejo”. (GIROUX, 2017, tradução nossa)⁶ Essas características mantêm sua atualidade e importância, particularmente nas sociedades difundidas pela retomada e aprofundamento dos interesses neoliberais e antidemocráticos, em que a supremacia do mercado domina as políticas e iniciativas da formação de trabalhadores da saúde em seus vários níveis de escolaridade.

Para enfrentar o caráter destrutivo do neoliberalismo e se manter resistente na defesa dos processos democráticos, Giroux advoga a participação e a responsabilidade de todos os educadores, quer sejam professores, alunos, famílias e a sociedade em geral, para ética e, estrategicamente, adotarem uma resistência pedagógica pela ação, que deve ir além do aprendizado crítico.

Desde o início do século XXI, em artigo que discute a relação entre a educação e a cultura, Giroux já chamava atenção sobre o papel dos professores na formação dos jovens:

[...] é diante do ataque atual à Escola Pública e à cultura democrática que educadores e educadoras críticos, e outros trabalhadores e trabalhadoras culturais, devem criar uma nova linguagem para entender a relação en-

6 [...] *Importance for educators to encourage students to connect knowledge and criticism as a precondition to becoming an agent of social change buttressed by a profound desire to overcome injustice and spirited commitment to social action.*

tre a escolaridade e a política da cultura e ver tal relação no marco global da crise da democracia e da própria esfera pública. (GIROUX, 2000, p. 68)

Nesse sentido, a pedagogia crítica se torna estratégia crucial como fator de resistência democrática de construção da esperança, como força motriz das possibilidades transformadoras a serem perseguidas por professores e estudantes, em sua formação de cidadãos engajados e comprometidos com o sonho de uma sociedade democrática, inclusiva e igualitária.

Para Paulo Freire, a prática pedagógica transformadora é a pedagogia crítica, que pode ocorrer por meio da dialogicidade, pela práxis que ocorre na ação/reflexão, cujo processo é por ele considerado “a essência da educação como prática da liberdade”. (FREIRE, 2014, p. 51) Dessa maneira, o autor destaca a importância do diálogo crítico e libertador em sua pedagogia, cujo conteúdo “pode e deve variar em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos” (FREIRE, 2014, p. 29), porém, atento a não substituir o diálogo pelo que Freire considera ser o antidiálogo, que poderia ter efeito de manutenção da opressão

Pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertar dos oprimidos com instrumentos da ‘domesticação’. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra. (FREIRE, 2014, p. 33)

Nesse sentido, Freire questiona os obstáculos para a práxis do diálogo, tão ainda hegemônicos nas escolas e nas relações pedagógicas:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um ‘gueto’ de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’? Como posso dialogar se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 2014, p. 53-54)

O pensamento de Freire, em toda sua obra, realça a importância do diálogo sempre integrado à práxis, visto que a prática pedagógica transformadora crucial é a pedagogia crítica que ocorre por meio da dialogicidade, na práxis, na ação-reflexão, daí que, “por exemplo, falar em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira”. (FREIRE, 2014, p. 54)

Em suma, se em Freire o embate principal da pedagogia crítica se dá entre oprimidos e opressores, explorados e exploradores, na construção de uma sociedade democrática e humanista, Giroux acrescenta que:

[...] O Capitalismo não mais simplesmente explora como é seu principal motor de dominação; ele torna um número crescente de pessoas descartáveis... Descartabilidade é o registro de uma nova política de opressão central para a emergência do capital financeiro, e é endereçada como parte de um novo modo de política e resistência global. A descartabilidade aponta para distintos contextos econômicos, político e cultural nos quais novas formas de exclusão estão emaranhadas com emergentes modos de autoritarismo que estão remodelando as questões de ideologia, conhecimento e poder. (GIROUX, 2017, tradução nossa)⁷

ASPECTOS CRÍTICOS RELATIVOS À FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE NO BRASIL

As ideias de Freire e Giroux são inspiradoras para aqueles profissionais de saúde que vêm discutindo a formação em Saúde Coletiva, de seus trabalhadores em particular, na perspectiva crítica. Isso pressupõe incorporar, na concepção e no método, elementos que busquem a conformação de sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade com vistas à mudança de situações concretas e transformação da realidade social.

Esse debate tem se travado no espaço de lutas da Saúde Coletiva (SILVA; PAIM, SCHRAIBER, 2014), particularmente por uma área de conhecimento denominada Trabalho e Educação na Saúde, que incorpora saberes e práticas que integram as ações da Saúde Coletiva no Brasil, com grande contribuição à produção de conhecimento sobre a formação de profissionais da saúde, englobando também aspectos

.....
7 [...] *Capitalism no longer simply exploits as its main engine of domination; it now renders increasing numbers of people disposable... Disposability is the register of a new politics of oppression central to the emergence of financial capital, and it must be addressed as part of a new mode of politics and global resistance. The disposability points to distinct economic, political and cultural contexts in which new forms of exclusion are entangled with emerging modes of authoritarianism that are reshaping matters of ideology, knowledge and power.*

relacionados às condições de trabalho dos profissionais de saúde, regulamentação das profissões, entre outras.

Nas duas últimas décadas, no Brasil, esta área se tornou prioritária para a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS). (PINTO et al., 2013) Nessa perspectiva, muitos esforços foram feitos, no sentido de superar o tradicionalismo na formação em saúde, visando à construção de um perfil profissional capaz de mudar as práticas, contribuir para a transformação da realidade social e que pudesse atender aos princípios democráticos e de cidadania, tão caros ao movimento de reforma sanitária brasileira.

O espaço da Saúde Coletiva brasileira assume papel fundamental na formação profissional em saúde, trazendo importantes contribuições, dada a necessidade de formar profissionais qualificados e mobilizados politicamente para a transformação da realidade social, com ênfase nas noções de direito à saúde, cidadania e emancipação dos sujeitos, inspirado em um “ideal” de ensino, tal como sintetizado a seguir:

O processo ensino-aprendizagem não é neutro. Representa um momento de apropriação do saber pelo educando e pode ser acionado como prática de mudança ou de manutenção. O conhecimento não se dá pelo contato com a realidade, mas pela compreensão de suas leis e pelo comprometimento com as forças capazes de transformá-la. A participação ativa e criativa do educando e do educador se dá no processo ensino-aprendizagem pressupõe o privilegiamento de uma prática pedagógica fundamentalmente dialógica e antiautoritária, na qual o aluno não se limita a receber conteúdos emitidos pelo professor. Ou seja, tanto o aluno como o professor aproveitam-se do momento para problematizar a realidade, o modelo de pensá-la e o próprio processo de produção-transmissão-apropriação do conhecimento. O ensino da Saúde Coletiva remete a uma concepção ampliada de prática. Nela se incluem a prática técnica, a prática teórica e a prática política, entendidas como dimensões da prática social. Nessa perspectiva, as práticas exercidas pelos alunos e professores tendem a se articular com os movimentos das forças sociais. (SILVA; PAIM, SCHRAIBER, 2014, p. 8)

Desse modo, as políticas de formação de trabalhadores para a saúde, o desenvolvimento de estudos/pesquisas e as inúmeras iniciativas da área fortaleceram o diálogo com os conceitos e ideias da “pedagogia crítica”. No entanto, a produção científica sobre o tema registra a permanência de processos formativos tradicionais na formação dos trabalhadores da área da saúde e da Saúde Coletiva, que ainda apresentam maior convergência com a “educação bancária”.

Embora a “pedagogia crítica” seja reconhecidamente apresentada como potencial para a constituição de sujeitos transformadores das práticas profissionais e, por conseguinte, dos serviços de saúde através de seus trabalhadores, admite-se que há um descompasso entre as propostas de mudança na formação profissional e as metodologias de ensino desenvolvidas.

Nesse caso, há que se pensar nas lacunas existentes quanto ao perfil e habilidades dos profissionais da educação, bem como nos desafios políticos e estruturais para potencializar caminhos de transformação, no sentido da efetivação de uma formação profissional, não só do ponto de vista teórico da “pedagogia crítica”, mas também do ponto de vista prático – que se expresse nas metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos educadores.

Há uma produção expressiva nessa área que tem crescido nos últimos anos, na qual se destacam alguns elementos, como a interprofissionalidade, que favorecem uma maior aproximação do ensino à realidade, até mesmo pelas atividades de extensão, mas alguns aspectos dificultam o avanço das estratégias de mudanças adotadas. Entre as lacunas e desafios na formação/educação de profissionais de saúde, na perspectiva da “pedagogia crítica”, é possível destacar: formações centradas em especializações precoces; poucos espaços de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento; estrutura e organização universitária ainda conservadora; ínfima quantidade de experiências interprofissionais; necessidade de aproximação da formação com a realidade; necessidade de formação dos formadores. Esta última tem sido considerada um dos maiores desafios, uma vez que muito se fala na formação de profissionais e pouco na formação dos formadores. (SILVA, 2019) Há uma maior ênfase na mudança dos processos formativos, esquecendo-se de que quem faz essa formação são profissionais que foram formados de outra maneira, com uma tendência de reprodução do tradicionalismo e do tecnicismo.

Na literatura científica brasileira sobre o tema, chama a atenção o grande número de estudos produzidos sobre formação/capacitação de profissionais de saúde (PINTO et al., 2013), na qual há predominância de estudos sobre processo pedagógico que contemplam análises sobre currículos, metodologias de ensino, processos de ensino aprendizagem, articulação ensino-serviço e cenários de práticas, na perspectiva da educação pelo trabalho. Os estudos revelam a preocupação dos pesquisadores com o enfrentamento dos desafios da prática a partir de uma pedagogia contra hegemônica que vá ao encontro das competências mais voltadas à formação e às necessidades do mundo do trabalho diante da produção de autonomia e protagonismo dos trabalhadores. (SILVA et al., 2017)

Nesse cenário, em que grandes mudanças ocorreram na formação de profissionais de saúde, nos últimos anos no Brasil, registra-se uma grande expansão

do número de escolas e cursos na área da saúde, bem como o desencadeamento de reformas curriculares em consequência das diretrizes curriculares nacionais na área da Saúde. (BRASIL, 2001) Não obstante, mesmo após quase duas décadas de existência da Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais, as instituições de ensino têm regime ainda hegemônico e submetem os estudantes a uma formação baseada em currículos fechados, com tendência à alienação, condicionados a práticas tecnicistas e pouco comprometidos com as políticas públicas de saúde. Embora as Diretrizes Curriculares apontem para a estruturação de planos curriculares, tais Diretrizes podem deixar lacunas para determinadas crenças que fortalecem ou mantêm certas práticas e ideologias em saúde. (ALMEIDA-FILHO, 2013; TEIXEIRA; COELHO; ROCHA, 2013)

Observa-se um descompasso entre alguns processos de mudanças curriculares e uma formação docente capaz de potencializar práticas de ensino-aprendizagem dialógicas e democráticas. Segundo Silva (2019), estudos evidenciam que na prática docente há predominância da educação “bancária”, caracterizando-se pela ênfase no tradicionalismo, na transmissão do conhecimento, no excesso de carga horária com integração curricular, entre outros.

A literatura científica aponta a necessidade de rever tanto a formação quanto a atualização didático-pedagógica do professor universitário, revelando a falta de uma identidade profissional docente e a resistência a mudanças e incorporação de inovações pedagógicas, sinalizando pontos de conflito em relação a paradigmas que se articulam diretamente a questões curriculares e político-estruturais.

As mudanças na formação profissional em saúde exigem diálogo com as propostas pedagógicas e requerem que o profissional formador estruture cenários de aprendizagem que sejam significativos e problematizadores da realidade social. Nesse sentido, a pedagogia crítica se caracteriza como potencial para transpor modelos educativos conservadores e pode ser compreendida como uma prática social complexa. Destarte, a questão da formação e da identidade dos formadores assume grande relevância no debate, problematizando-se em torno dos desafios e das dificuldades que ela vem enfrentando na mudança necessária aos processos formativos. A prática pedagógica deve ter sua complexidade assumida em todas as suas dimensões e exige formação específica, pois envolve elementos que vão além do domínio dos conteúdos, não a reduzindo somente à instrumentação técnica, mas, fundamentalmente, proporcionando uma reflexão crítica sobre esta prática e a realidade em que se processa. (SILVA, 2019)

Alguns contextos em que se desenvolvem as propostas de formação didático-pedagógica na área da saúde contêm singularidades que devem ser compreendidas e discutidas: o domínio do conteúdo e o sucesso da prática profissional foram

historicamente considerados suficientes para o exercício da docência; a pós-graduação, as instituições formadoras, em geral, não têm tomado a questão da formação pedagógica como objeto de interesse, embora cada vez mais os profissionais docentes considerem a necessidade dessa formação específica.

Em estudo sobre a formação pedagógica do professor universitário, no espaço da Saúde Coletiva, foi verificado que os mestrados e doutorados apresentam uma tendência à formação técnica-instrumental, desvinculadas da discussão entre teoria, epistemologia da educação e prática docente, mostrando-se insuficientes nos currículos da pós-graduação. (CORRÊA; RIBEIRO, 2013) Certamente, há uma desarticulação entre as áreas da saúde e da educação na sociedade em geral e, particularmente, no espaço acadêmico, alimentando uma disputa em torno da responsabilidade de formar o professor. Portanto, é preciso observar de que forma os docentes foram preparados e como desenvolveram competências que possam corresponder ao que é proposto pela pedagogia crítica. (SILVA, 2019)

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA SAÚDE COLETIVA E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Pensar a formação dos trabalhadores de saúde e a transformação da realidade social implica o processo de desalienação pelo trabalho. Retomando os autores que inspiram essa obra e esse capítulo, ambos resultam da constituição de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores da realidade social.

No caso da formação dos trabalhadores de saúde no Brasil, convém localizar essa formação em dois fenômenos sociais de vulto que foram inspiradores dos investimentos emanados do Estado brasileiro, com vistas à qualificação de um contingente considerável de pessoas. De um lado, a Reforma Sanitária Brasileira (RSB), com seus princípios e diretrizes fundantes, como a democratização da sociedade, do Estado e de seus aparelhos e do sistema de saúde (PAIM, 2008); de outro, a emergência do Sistema Único da Saúde (SUS) e os princípios que o sustentam como universalidade, integralidade e participação social. (BRASIL, 1990)

Esses princípios têm sido colocados como fios condutores para a formação dos trabalhadores de saúde e, ao mesmo tempo, alvo de disputa de projetos formativos que envolvem a tensão que se estabelece na sociedade entre a formação emancipadora e a formação tradicional, ou bancária, nas palavras de Paulo Freire. Nesse sentido, a aposta na constituição do sujeito transformador da realidade social é apropriada, tendo em vista a perspectiva de difusão da consciência sanitária, assim como consciência política do direito à saúde. (FLEURY, 2008)

Cada vez mais o campo da saúde está implicado as transformações do mundo do trabalho. (ANTUNES, 1995; MERHY, 2000; PEDUZZI, 2003) Em um processo de reestruturação produtiva, o trabalho e o trabalhador assumem um lugar que reforça a formação tecnicista, alienada do trabalho, e a reprodutiva, de modo que a formação dos trabalhadores de saúde comprometidos com o projeto da RSB e com o SUS constitui um modo de resistência e, nesse caso, se busca sua formação profissional crítica e engajada com a saúde das coletividades. (PINTO et al., 2014)

Segundo Neves (2010), a formação política ampla dos trabalhadores do SUS articulada à formação técnica é importante contribuição à sociedade brasileira. A autora entende que um projeto educacional deve preparar os profissionais com foco na competência, mas precisa localizá-los em seu papel social e na produção, no cotidiano dos serviços de saúde, implicados com os valores democráticos.

Cabe ressaltar a tendência contemporânea da conjuntura internacional e nacional quanto à desvalorização do trabalho e dos trabalhadores em geral (MOUNK, 2019), com tendência ao autoritarismo, centralismo e de anulação dos possíveis pontos de resistência e mudança social, subordinada às políticas neoliberais recentemente implantadas no país. Nesse caso, a pedagogia política representa, contraditoriamente, um inimigo e um aliado da reprodução e da transformação social, respectivamente, isso porque, como aliado, tem como elemento central a transformação do indivíduo em sujeito crítico (TESTA, 1995), o que implica produzir nos trabalhadores uma mudança na passagem de uma consciência mágica e ingênua para uma atitude à aptidão crítica. (TESTA, 2007)

Segundo Testa (2007), trata-se de usar, positivamente, as contradições e conflitos oriundos do mundo do trabalho. Os sujeitos transformadores teriam uma atitude crítica, do ponto de vista subjetivo, e uma aptidão crítica, do ponto de vista objetivo, como produto da história de vida e trabalho. Historicamente, entretanto, a formação em saúde apresenta-se na contramão da perspectiva de Testa (2007), sendo assim, os processos formativos precisam dar conta de um processo histórico de reprodução e nulidade, que têm produzido mais indivíduos que sujeitos.

Diante desse quadro, a pedagogia política adquire uma proeminência para a politização dos indivíduos, a produção de uma consciência crítica em defesa dos valores sociais e democráticos, assim como a defesa da universalidade com integralidade e igualdade no direito à saúde. Seria, portanto, um instrumento de acumulação de forças sociais e políticas, com vistas à emancipação dos sujeitos e, em última análise, às mudanças sociais, não só nos espaços de trabalho, mas também na sociedade brasileira em geral.

Paim (2017a) apresenta duas categorias teóricas que podem contribuir no sentido de analisar a constituição do sujeito na Saúde Coletiva: sujeitos da práxis e

antítese. O autor reforça as ideias de Testa, na medida em que considera a transformação do indivíduo em sujeito como condição para a intervenção na realidade social. Para tanto, menciona que essa transformação só é possível quando o indivíduo incorpora uma ideologia, ou mesmo quando se torna um ator, inserindo temas na agenda do Estado.

Ancorado em Testa (2007) e Gramsci (2005), Paim destaca que para pensar o sujeito é preciso indagar sobre os “motivos porque” assim como os “motivos para quê”. Desse modo:

[...] a sua intencionalidade, analisando concretamente as circunstâncias, poderia aguçar a consciência crítica, estimular a mobilização, perseguir a organização e buscar a efetividade da intervenção, enquanto sujeito transformador. (TESTA, 2007 apud PAIM, 2017a, p. 256)

Toda práxis supõe a existência de um sujeito que se contrapõe ao objeto e toma iniciativa (sujeito da práxis), mas que pode, também, sujeitar-se, tal como sugere a sua etimologia, que vem de *subjectus* (sujeitado). Assim, não existe práxis sem sujeito. E se a práxis é práxis do sujeito, cabe em cada situação concreta identificar os sujeitos da práxis. Além disso, considera-se a possibilidade de que, em circunstâncias especiais a serem investigadas concretamente, alguns desses sujeitos da práxis possam se transformar em sujeitos da antítese, desenvolvendo uma práxis na perspectiva dialética e intervindo, concretamente, sobre a realidade. (GRAMSCI, 2005 apud PAIM, 2017, p. 256)

Assim sendo, os sujeitos da práxis e da antítese representam categorias teóricas para pensar os produtos das ações educativas, adotando a pedagogia política de Freire e Giroux, pois se admite que o trabalho, por sua natureza, adotado como princípio educativo, apresenta-se como potência para essa finalidade.

Importante destacar que essa perspectiva se contrapõe a um projeto de sociedade e, por conseguinte, de formação de trabalhadores que se encontra em curso e leva em consideração um modelo de formação pautado no privilégio desigual entre as classes sociais e na eficiência do Estado. Sem ignorar a necessidade dos avanços científicos e tecnológicos, os processos pedagógicos formativos do trabalhador da saúde, no entanto, precisam resguardar os valores de democracia e democratização do Estado e de seus aparelhos, como preconizado na Reforma Sanitária Brasileira, sob pena da massificação da educação e reprodução de indivíduos, acéfalos e alheios à realidade social que os cercam.

Paim (2017a) destaca ainda que pensar a transformação dos sujeitos e atores aponta a grande política e a pequena política, a constituição de sujeitos sociais

individuais e coletivos para pensar as mudanças na situação de saúde, mas também para pensar na sociedade brasileira como um todo. Para o autor, deve-se evitar que a Reforma Sanitária Brasileira se resuma a uma reforma parcial, localizada nos serviços de saúde, como evidências científicas têm revelado em seu processo (DANTAS, 2017; FLEURY, 2018; PAIM, 2017b). Acrescenta ainda que

[...] a constituição de sujeitos sociais, individuais e coletivos pode conceber sujeitos da antítese para aprofundar o processo da RSB na direção da radicalização da democracia, enquanto estratégia para a hegemonia socialista. Não sendo ainda possível identificar tais sujeitos na realidade, caberia investir na formação de sujeitos das práxis para sustentarem o processo da RSB e defenderem o direito universal à saúde e o SUS. (TESTA, 2007, LACLAU; MOUFFE, 2010 apud PAIM 2017a, p. 255-264)

No que concerne à educação dos trabalhadores de saúde, na perspectiva da Saúde Coletiva para além da metodologia adotada, implica destacar a pedagogia que sustenta os processos formativos, como exposto nesse ensaio, haja vista que a base constitutiva pressupõe imbuir os indivíduos de ideologia enquanto visão de mundo e da prática que os constitui. (TESTA, 2007) Nesse sentido, para além da formação técnica, se considera concomitantemente, a conscientização dos trabalhadores para a luta política cotidiana que se revela no dia a dia das instituições de saúde. Cabe aos sujeitos questionar o status quo, reforçar os antagonismos (FLEURY, 2008) e usufruir positivamente das contradições (TESTA, 2007), evoluindo da condição de sujeito sujeitado a sujeito transformador no âmbito dos processos pedagógicos do profissional e trabalhador da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recuperar as ideias de autores como Freire e Giroux parece oportuno na atual conjuntura brasileira, atravessada por práticas autoritárias e de centralização de poder, constituindo-se em um movimento inverso às bases de constituição do SUS e de outras políticas públicas calcadas na valorização do nível local, com empoderamento dos processos pedagógicos participativos e de seus atores. Nesse contexto, em que as contribuições de Paulo Freire vêm sendo questionadas, cabe à classe trabalhadora o papel de criar condições para promover a transformação social, tomando a educação como um valioso instrumento.

O avanço do ideário e de lideranças conservadoras vem sendo apontado como um fenômeno mundial, com perspectivas de avanços de iniquidades e consolidação

de desigualdades em detrimento de determinadas classes sociais, geradores de aumento das desigualdades ao acesso aos serviços de saúde e de diferenciação das tecnologias formativas em saúde. Desse modo, a pedagogia crítica, com as características apresentadas pelos dois autores, pode assumir um papel crucial na construção de metodologias e estratégias pedagógicas emancipatórias, necessárias ao debate atual no Brasil e às práticas democráticas no âmbito da educação dos trabalhadores dos serviços de saúde. A educação para o trabalho em saúde no Brasil tem um processo de acumulação histórica nessa direção, mas o desenvolvimento de estratégias formativas ainda é associado às necessidades mais imediatas apresentadas pelos serviços de saúde, desdobrando-se, dessa forma, em práticas educativas que parecem sugerir caminhos inversos ao pensamento de Giroux e Freire.

As discussões propostas por Giroux e Freire se revestem da maior importância na conjuntura brasileira, considerando a potência da educação enquanto construtora de sujeitos transformadores da realidade social e política nos espaços da sociedade em cada país. Nessa perspectiva, Giroux valoriza uma aprendizagem que ocorra por meio de elementos pedagógicos que abrem espaços onde a juventude possa falar e ser escutada pelos que têm poder. Enquanto Freire ressalta a conscientização e a práxis dos sujeitos como imprescindíveis no processo pedagógico de formação cidadã, Giroux sugere, nessa direção, a criação de práticas pedagógicas em uma diversidade de culturas públicas que ofereçam condições para que “os jovens aprendam a ser sujeitos da sua própria história”. (GIROUX, 2000, p. 65)

Esses pensamentos se desdobram em reflexões contributivas ao desenvolvimento da educação com uma série de questões que ensejam o surgimento de uma mudança política e educativa, que se guiam por questões relevantes que envolvem a natureza e as estratégias para desenvolver linguagens e práticas de resistência. Nesse sentido, as próprias escolas onde se implantam os processos educativos devem ser objeto de reflexão por sua importância na organização de processos formativos. Em seu interior, “realizam-se os programas e os conteúdos, que, ao lado de processos avaliativos, são possibilidades de veiculação de uma linguagem não verbal que se expressa por meio de comportamentos sociais concretos, transmitem normas e valores e podem confirmar relações estabelecidas”. (NUNES, 2007, p. 60)

Sua importância no plano social está relacionada a “sua situação e historicização, no contexto de uma formação social específica”, pelo “pensamento político que ela veicula e pelo seu potencial de obstaculização e facilitação da transformação social”. (CURY, 1995, p. 97-98, p. 104 apud NUNES, 2007, p. 60-61)

Finalizando, cabe reiterar a importância e pertinência dos autores que dialogam neste capítulo e, em particular, as categorias dos mesmos aqui destacados, que ressaltam a importância da constituição dos sujeitos, individuais e coletivos,

para os processos de transformação social. Para a formação no âmbito da Saúde Coletiva, cumpre destacar a disseminação de um processo educativo formativo necessário à constituição de sujeitos da práxis e da antítese PAIM, 2017a), de modo a possibilitar a formação de trabalhadores de saúde comprometidos com democratização da saúde e da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA-FILHO, N. M. Contextos, impasses e desafios na formação de trabalhadores em Saúde Coletiva no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1677-1682, 2013.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. São Bernardo do Campo, SP: Presença, 1980.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRASIL. Lei nº 8080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 3 de 7 de novembro de 2001. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 9 nov. 2001.
- BOURDIEU, P. Reprodução cultural e reprodução social. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 296-336.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. In: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La reproducción*: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Popular, 2001. v. 1.
- CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. Formação pedagógica na pós-graduação stricto sensu em saúde coletiva. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, [s. l.], v. 18, n. 6, p. 1647-1656, 2013.
- DANTAS, A. V. *Do socialismo à democracia: tática e estratégia na Reforma Sanitária Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

- FLEURY, S. Reforma do Estado, seguridade social e saúde no Brasil. In: MATTA, G. C.; LIMA, J. C. F. (org.). *Estado, sociedade e formação profissional*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008. p. 49-90.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GIROUX, H. *A escola crítica e a política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.
- GIROUX, H. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, F. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 65-75.
- GIROUX, H. Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, Thousand Oaks, CA, v. 8, n. 3, p. 717-271, 2010.
- GIROUX, H. *On critical pedagogy*. New York: Bloomsbury Academic, 2011.
- GIROUX, H. The vital role of education in authoritarian times. *Truthout*, Sacramento, CA, 11 out. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3noomoX>. Acesso: 13 out. 2019.
- GIROUX, H. If classrooms are “free of politics,” the right wing will grow. *Truthout*, Sacramento, CA, 13 maio 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3kKOtox>. Acesso: 13 out. 2019.
- GRAMSCI, A. *Cartas do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- MERHY, E. E. Um ensaio sobre o médico e suas valises tecnológicas: contribuições para compreender as reestruturações produtivas do setor saúde. *Interface-comunicação, saúde, educação*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 109-116, 2000.
- MOUNK, Y. *O povo contra a democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- NEVES, L. M. W. A política educacional brasileira na sociedade do conhecimento. In: MATTA, G. C.; LIMA, J. C. F. (org.). *Estado, sociedade e formação profissional*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010. p. 355-393.
- NUNES, T. C. M. *Democracia no ensino e nas instituições: a face pedagógica do SUS*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007. p. 60-61.

- PAIM, J. S. *Reforma Sanitária Brasileira: contribuição para a compreensão e crítica*. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.
- PAIM, J. S. Reforma Sanitária Brasileira (RSB): expressão ou reprodução da revolução passiva? *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, DF, n. 49 p. 15-33, 2017a.
- PAIM, J. S. Sujeitos da antítese e os desafios da práxis da Reforma Sanitária Brasileira. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 41, n. esp. 3, p. 255-264, 2017b.
- PALMER, J. *Fifty modern thinkers on education: from Piaget to the present day (fifty key thinkers)*. Abington: Routledge, 2002.
- PEDUZZI, M. Mudanças tecnológicas e seu impacto no processo de trabalho em saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 75-91, 2003.
- PINTO, I. C. M. *et al.* Trabalho e educação em saúde no Brasil: tendências da produção científica entre 1990-2010. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1525-1534, 2013.
- PINTO, I. C. M. De Recursos Humanos a trabalho e educação na saúde: o estado da arte no campo da Saúde Coletiva. *In: PAIM, J.; ALMEIDA-FILHO, N. Saúde Coletiva: teoria e prática*. Rio de Janeiro: MedBook, 2014. p. 611-624.
- SILVA, V. O. *et al.* Trabalho e educação na saúde: análise da produção científica brasileira entre 2011 e 2014. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 41, n. esp. 3, p. 296-315, 2017.
- SILVA, V. O. *Graduação em Saúde Coletiva no Brasil: múltiplos olhares sobre a docência*. 2019. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- TESTA, M. Decidir en salud, quién? cómo? y por qué? *Salud Colectiva*, Buenos Aires, v. 3, n. 3, p. 247-257, 2007.
- TESTA, M. *Pensamento estratégico e lógica de programação: o caso da saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1995. p. 15-103.
- TEIXEIRA, C. F. S.; COELHO, M. T. A. D.; ROCHA, M. N. D. Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1635-1646, 2013.
- SILVA, L. M. V.; PAIM, J. S.; SCHRAIBER, L. B. O que é Saúde Coletiva? *In: PAIM, J. S.; ALMEIDA-FILHO, N. Organizadores. Saúde Coletiva: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Medbook, 2014. p. 3-12.

Direitos sociais e saúde pública no Brasil: notas sobre a desigualdade social e a formação de trabalhadores na área da saúde

**Gíssia Gomes Galvão
Cleide Figueiredo Leitão
Isabel Lamarca**

O maior inimigo do pensamento autoritário é o pensamento livre
(Sérgio Arouca, 1986)

O DIREITO À SAÚDE E À REFORMA SANITÁRIA

A Constituição de 1988 inaugurou uma nova configuração dos direitos sociais brasileiros. Saúde, educação e assistência social aparecem como direitos consagrados na proteção dos trabalhadores, das minorias e de todos que necessitam de serviços públicos. A partir da Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), a saúde passa a ser garantida como um direito de todos os brasileiros e dever do Estado. Inicia-se, então, a construção do Sistema Único de Saúde (SUS), um sistema público, universal e descentralizado, orientado pelos princípios da universalidade, equidade, integridade, participação e controle social.

A universalidade, ao romper com a tradição previdenciária e meritocrática, garante o acesso à saúde como direito de todos os cidadãos brasileiros. Além disso, com base no princípio da equidade, o SUS atende principalmente os moradores das regiões mais pobres do interior do país e dos bolsões de miséria das grandes cidades – esses são exatamente os sujeitos oprimidos referidos por Freire (1987). Em outros termos, são oprimidos aqueles que sofrem injustiças sociais, tais como

violência, desemprego, fome, adoecimento, entre outras, como ocorre com uma parcela importante da população brasileira, que se caracteriza por ser extremamente desigual.

A integralidade, por sua vez, é concebida como um conjunto articulado de ações e serviços de saúde, preventivos e curativos, individuais e coletivos, integrados em todos os níveis de complexidade do sistema. As experiências municipais e estaduais nos serviços de saúde, bem como os estudos sobre esse princípio, têm ampliado o sentido da definição legal de integralidade como

[...] uma ação social que resulta da interação democrática entre os atores no cotidiano de suas práticas, na oferta do cuidado de saúde e nos diferentes níveis de atenção do sistema. A integralidade das ações consiste na estratégia concreta de um fazer coletivo e realizado por indivíduos em defesa da vida. (PEREIRA; LIMA, 2008, p. 257)

Já os princípios da participação e do controle social são uma conquista do sistema democrático que precisa ser defendida. Apesar da restrita participação popular e da incompetência dos governos em promover políticas públicas que assegurem a implantação desses princípios, reconhecemos o avanço da capacidade de escuta e o reconhecimento do direito à voz da população a respeito de seus problemas e necessidades de cuidados.

O marco histórico do processo de universalização do direito à saúde, como apontam Andrade, Pontes e Martins Junior (2000), foi a VIII Conferência Nacional de Saúde (CNS), realizada em março de 1986, da qual participaram diversos setores organizados da sociedade. A conferência teve como consenso a compreensão de que não era suficiente uma mera reforma administrativa e financeira do setor de saúde no Brasil. Assim, identificou-se a necessidade de “mudanças no arcabouço jurídico-institucional vigente que contemplassem a ampliação do conceito de saúde segundo os preceitos da reforma sanitária”. (ANDRADE; PONTES; MARTINS JUNIOR, 2000, p. 86)

É no âmbito da VIII CNS que se fortalece o conceito ampliado de saúde, o qual inclui as condições de vida da população, a determinação social do processo saúde-doença, as articulações das ações de saúde com outros setores e segmentos da sociedade, e as ações de promoção e prevenção, contrapondo-se a uma visão de saúde positivista, mais biológica e curativa, centrada na doença e sustentada somente no conhecimento médico.

Esta percepção acaba por canalizar um esforço de construção de novos saberes, teóricos e práticos. Neste contexto, outras abordagens e objetos

têm sido incorporados ao campo. [...] Um aspecto importante [...] é o reconhecimento de que a saúde pública não se constitui em uma especialidade médica, sendo importante uma maior interseção com as ciências humanas e sociais. (ENGSTROM; MOTTA; VENÂNCIO, 2016, p. 1466)

Entretanto, a inclusão da saúde como direito de todos e dever do Estado na Constituição de 1988 só foi possível porque estava em curso no país um amplo debate sobre o tema, estimulado pelo Movimento da Reforma Sanitária, que questionava a situação de pobreza da população e a precariedade das condições de trabalho na área da saúde. Essas pautas impulsionaram a mobilização de intelectuais, trabalhadores da saúde, movimentos sociais, organizações populares ou comunitárias, estudantes e sindicatos em torno da luta pela saúde pública e pela redemocratização.

No que diz respeito à atenção à saúde no Brasil, a proposta que visava reorientar o modelo centrado no atendimento médico foi o Programa Saúde da Família (PSF), criado em 1994 a partir de dois pontos: a experiência pioneira dos médicos de família em Cuba, adaptada para o Brasil pelo município de Niterói, no Rio de Janeiro; e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (Pacs), implantado em 1991 como estratégia para reverter a forma hegemônica de prestação da assistência à saúde, na construção de um novo modelo de atenção como parte de uma trajetória internacional e nacional das propostas ancoradas na atenção primária à saúde (APS).

Esse modelo perpassou vários governos, tornando-se uma política de Estado, ampliando a atenção à saúde para todo o território nacional, sendo constantemente aperfeiçoado com a publicação de políticas específicas para o setor, algumas do próprio Ministério da Saúde (MS) e outras em parceria com setores da sociedade civil, principalmente a partir dos Conselhos de Saúde (distrital, municipal, estadual e nacional).

Apesar do indiscutível avanço nos indicadores de saúde e da visível melhora das condições de saúde da população usuária do SUS, o sistema público começa a ser desmontado rapidamente desde o golpe de 2016 – que deu início a um período de intensa turbulência social, tornando-se determinante para o enfraquecimento das instituições do país e para uma crescente ameaça à democracia. No Brasil atual, a luta pelos direitos civis, políticos, sociais e ambientais torna-se cada vez mais urgente, à medida que vários direitos sociais conquistados ao longo dos anos estão sendo aniquilados ou colocados em uma situação de permanente risco de extinção. Como apontam Leitão e Figueiredo (2019, p. 57, grifo dos autores),

Em termos práticos, a Emenda Constitucional n. 95, que determina o congelamento dos investimentos públicos por 20 anos, e a Lei n. 13.467

de 2017, que aprova a reforma trabalhista e o governo autoritário iniciado em 2019, caminham na contramão da nossa história democrática. Alinhado a uma visão neoliberal ultraconservadora e de extrema direita, o governo Bolsonaro investe pesadamente na privatização e mercantilização da saúde e da educação, bem como produz alterações substantivas na legislação trabalhista e na seguridade social, retirando direitos históricos do trabalhador, de modo a precarizar ainda mais o trabalho em diferentes áreas. Os efeitos desse retrocesso político nas áreas da saúde e da educação já são observados em algumas políticas recentes, tais como a aprovação, em 2017, da reforma da Política Nacional da Atenção Básica (PNAB), Portaria n. 3.292, que alterou o modo de repasse dos recursos federais para o financiamento do SUS e, em 2018, da reforma do ensino médio e da Base Nacional Curricular Comum. Essas medidas foram pouco discutidas com os trabalhadores da saúde e da educação e, por consequência, representam um rápido avanço das políticas neoliberais que pregam a *liberdade de mercado e o Estado mínimo*.

Na saúde, as tendências neoliberais se manifestam com a implementação de modelos gerencialistas que privatizam a saúde pública por meio dos seus processos de gestão. Com a proposição de que o setor público de saúde é mal administrado, em diversos estados e municípios do país foram implementados contratos com organizações sociais privadas que utilizam o discurso da produtividade e da meritocracia para instaurar processos de trabalho cada vez mais precarizados, performativos e regulados.

Nesse cenário de aumento da competitividade, de flexibilização das relações trabalhistas e de intensificação da produção, o que se observa é a desconstrução e fragmentação dos processos de trabalho, inviabilizando a atuação em equipe e comprometendo o atendimento integral ao cidadão. Outro fator prejudicial é a oferta de serviços de pronto atendimento e urgência por meio de iniciativas eleitoreiras, as quais causam grande retrocesso ao superlotar os hospitais, desorganizar o sistema e desmontar a rede de atenção básica. Dessa forma, os princípios do SUS são, a cada dia, colocados em xeque.

Nesse contexto, aumentam os desafios para a conclusão de uma reforma sanitária e para a defesa do direito à saúde pública, gratuita e de qualidade. Uma vez que tais reivindicações esbarram nas políticas neoliberais de austeridade, responsáveis por mudanças significativas, como a financeirização da economia, o encolhimento proposital do Estado, a criminalização dos movimentos sociais e a redução das políticas sociais, atingindo principalmente a população mais pobre e vulnerável, cria-se, de tal modo, um contingente de excluídos, aumentando a nossa já profunda desigualdade social.

Essas políticas neoliberais, que estão sendo implementadas no país, agravam o que já havia sido denunciado pela Comissão Nacional sobre Determinantes Sociais da Saúde (CNDSS), num importante relatório denominado *As causas sociais das iniquidades em saúde no Brasil*. (BRASIL, 2008) No documento, afirma-se que o caso da saúde no país é duplamente complexo por apresentar problemas sérios relacionados à distribuição da riqueza e falta de acesso a mínimas condições e bens essenciais à saúde e à vida, além da incapacidade do Estado de responder às necessidades da população. (BRASIL, 2008)

Em relação à abordagem das desigualdades sociais em saúde, trazemos para este diálogo a contribuição de Barata (2009) quando considera as posições de classe, renda, gênero e etnia como variáveis importantes a serem analisadas para compreender como os fenômenos sociais interferem no processo saúde-doença. Para evidenciar como as iniquidades são dimensões multideterminadas por uma série de fatores, a autora articula diversas teorias sociais: a teoria estruturalista enfatiza a estrutura econômica da sociedade; a teoria psicossocial aponta a desvantagem social como causa de estresse e possíveis adoecimentos; a teoria da determinação social adotada na América Latina e no Brasil ressalta o modo de vida; e a teoria ecossocial considera a equivalência dos aspectos biológicos, sociais e psíquicos.

Barata (2009) ressalta também que os aspectos políticos são fundamentais na constituição das iniquidades em saúde por estarem vinculados às formas de organização societária e que, diante de tantas determinações, não é possível considerar apenas a visão limitada – que ainda impera – das diferenças biológicas entre indivíduos e populações. A relação entre riqueza e saúde em nosso país revela as profundas contradições e desigualdades em que estamos imersos, inclusive quando se escolhe somente o produto interno bruto (PIB) para medir a riqueza econômica do país, sem considerar outro indicador que revele como essa riqueza está sendo distribuída entre a população, que em última instância é quem a produz.

Desse modo, a classe social determina e influencia o processo saúde-doença de acordo com a posição que a pessoa ocupa na estratificação social. Essa posição é marcada predominantemente pelas diferenças econômicas, mas também jurídicas, políticas, ideológicas e de poder. Portanto, a identificação de grupos sociais oprimidos, precarizados e invisibilizados pela estrutura social é um importante indicador do processo saúde-doença, que pode evidenciar a morbimortalidade e a dificuldade do acesso e utilização dos serviços de saúde.

Assim, pode-se dizer que os desafios são renovados de acordo com as condições de cada momento histórico e com a capacidade que temos de fazer avançar as transformações, desenvolver possibilidades e insurgências nesse mesmo chão social que produz e alimenta as injustiças sociais e as iniquidades. Portanto, uma das proposições que vislumbramos na defesa do direito à saúde da população é o

investimento em uma educação crítica dos trabalhadores da saúde. Para que possam problematizar, por exemplo, que as causas da grave desigualdade social são multideterminadas e para que sejam superadas, é necessário um conjunto de ações políticas e processos de transformação social em curto, médio e longo prazo, para além do setor de saúde – mas no qual a educação em saúde, em uma perspectiva crítica, tem muito a contribuir.

FORMAÇÃO DE TRABALHADORES PARA A ÁREA DA SAÚDE

Neste tópico, faremos um breve histórico sobre a formação de trabalhadores da saúde no Brasil, partindo da concepção de saúde pública da Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) e da perspectiva freiriana de educação. De acordo com a Opas, (PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION, 2002) a saúde pública é compreendida como um campo de conhecimento e de prática que necessita de outros campos de conhecimento para o seu exercício. A Organização enfatiza ainda que os profissionais são elementos fundamentais para a prática da saúde pública, constituindo um dos seus principais pilares, pois essas práticas dependem de saberes articulados e de profissionais adequadamente formados.

No que diz respeito à perspectiva de educação, partimos do pensamento de Freire (2001), que afirma não existir uma prática educativa neutra, descomprometida e apolítica. É com esse foco de não neutralidade que pretendemos olhar a formação de trabalhadores e buscar uma aproximação com uma educação libertadora e crítica. Procura-se, dessa forma, contribuir para a formação de trabalhadores conscientes, imbuídos de um forte senso de responsabilidade e implicados na construção de um país melhor, em especial para os usuários do sistema público de saúde.

A aproximação de tal concepção educacional nos leva a apresentar alguns fatos na construção da formação de trabalhadores da saúde no Brasil. Como esperançosamente nos diz Freire (2003, p. 76-77),

é o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

A partir da formulação do SUS, instituído pela Constituição de 1988, (BRASIL, 1988) o setor de saúde passou por um processo de reforma do Estado que contou com a participação da sociedade e de lideranças políticas, cuja ação foi fundamental para o avanço tanto da Reforma Sanitária quanto da consolidação do SUS. Para progredir nesse processo, Ceccim e Feuerwerker (2004) enfatizaram que as várias instâncias do SUS deveriam cumprir um papel indutor no sentido da mudança, tanto no campo das práticas de saúde como no campo da formação profissional.

As intensas discussões em relação à política de recursos humanos, necessária para implementar o SUS, levaram à realização da I Conferência Nacional de Recursos Humanos para a Saúde (CNRHS), realizada em 1986, que teve como tema central a Política de Recursos Humanos rumo à Reforma Sanitária. Nesse sentido, o evento configurou-se como um fórum privilegiado de debates sobre a ausência da política de recursos humanos e teve como destaque as seguintes proposições:

[...] a) a saúde deveria ser apreendida como resultante de um processo de determinação social, ultrapassando a visão da área biológica; b) a capacitação dos profissionais deveria ser para a atuação multiprofissional [...]; c) os perfis de formação deveriam ser construídos em conjunto pelos diversos profissionais da área, tendo como base a realidade social; d) o novo objeto para a educação em saúde seria o homem em sua plenitude de ser social, somente apreendido com a concomitante mudança nas práticas pedagógicas; e e) o ensino deveria ganhar com a dimensão social um caráter histórico e deveriam ser estabelecidas normas que obrigassem a alternância de períodos de formação e períodos de prestação de serviços por parte dos profissionais. (BRASIL, 1986 apud OBBADI, 2010, p. 20)

Em seguida, a II CNRHS ocorreu na década de 1990, tendo como tema central os desafios éticos diante das necessidades de saúde. De acordo com Rezende (2013), diversas questões apontadas no Relatório Final dessa conferência explicitaram a tensão existente na relação do Ministério da Educação (MEC) com as universidades. Dentre elas, destacaram-se: inadequada participação do MEC no processo de discussão da formação; pouca aderência da universidade à realidade de saúde da população brasileira e aos projetos da Reforma Sanitária e do SUS; afastamento da universidade do contexto social, apresentando-se sucateada, elitizada, desarticulada, curativista, centrada na doença, na hospitalização e na figura do médico; e redução da cooperação entre universidades e secretarias de saúde quanto à assinatura formal de convênios. (BRASIL, 1994)

É importante destacar que todo esse cenário ocorre em um período de mudança do papel do Estado brasileiro: de provedor direto do progresso social e econômico para o promotor e regulador desse desenvolvimento. Essas mudanças envolveram vários aspectos, como o ajuste fiscal, a liberalização comercial, o programa de privatizações e, por fim, o programa de publicização, compreendido como a transferência da gestão de serviços e atividades não exclusivas do Estado para o setor público não estatal. Esta última transição assegurou o caráter público à entidade de direito privado, bem como autonomia administrativa e financeira. (BRASIL, 1997) Em 1995, a proposta de um Plano Diretor da Reforma do Estado passa a fazer parte da agenda política e econômica, cuja principal característica é a transferência da maior parte das atribuições do Estado para o mercado, notadamente para os setores de produção e o de serviços sociais. Nessa perspectiva, educação, saúde pública, pesquisa científica, cultura e seguridade social passam a fazer parte de serviços não exclusivos do Estado, que atuaria concomitantemente com o setor privado.

Ainda nessa década, e como uma busca de aproximação entre o MS e o MEC, as principais diretrizes para a formação dos trabalhadores de saúde foram apontadas em portaria de dezembro de 1997, que aprovou as normas e diretrizes do PSF. De acordo com essa portaria, cabia ao MS:

1.8. Promover a articulação entre as instituições de ensino superior e as instituições de serviço para capacitação, formação e educação permanente dos recursos humanos necessários ao modelo de saúde da família.

1.9. Assessorar os Polos de Capacitação, Formação e Educação Permanente para as equipes de saúde da família no que se refere à elaboração, acompanhamento e avaliação de seus objetivos e ações.

1.10. Articular com as instituições de ensino superior para a iniciativa de introduzir inovações curriculares nos cursos de graduação e ou implantação de cursos de especialização ou outras formas de cursos de pós-graduação 'sensu latu' [sic]. (BRASIL, 1997)

Vale destacar que, para atender a necessidade de promoção e aperfeiçoamento da formação profissional de trabalhadores de nível médio e fundamental da saúde, ocorreu o Projeto Larga Escala, na década de 1980, o qual contribuiu em alguma medida com estratégias favoráveis para viabilizar a criação de escolas e centros formadores do SUS. Já na década de 2000, o MS lança como estratégia para melhorar a qualificação profissional de cerca de 250 mil trabalhadores, atendentes e auxiliares de enfermagem, em todo o território nacional, o Programa de Formação

Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem (Profae). Um dos componentes desse programa foi desenvolvido pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP) em parceria com 45 instituições de ensino superior e formou mais de 13 mil enfermeiros para a função docente nos cursos de qualificação profissional do Profae, ancorado em uma perspectiva crítica de formação. (BARRON TORREZ, 2014)

Essa aproximação ao MEC se consolida nos anos 2000, quando o MS passou a apresentar propostas e formular políticas para a formação de profissionais de saúde. O retorno dessa formação à agenda decisória do governo federal no Brasil estava vinculado à institucionalização do PSF. Com ascensão, em 2003, do Partido dos Trabalhadores (PT) ao cargo máximo do país, a política de recursos humanos passa a ocupar o centro da agenda do governo federal. Garantindo um espaço permanente para as questões envolvidas na formação dos trabalhadores de saúde, o período foi marcado por acontecimentos como a criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES). Essa conquista se deu logo no início da primeira gestão, a partir da reorganização do organograma do MS, que produziu uma importante reestruturação das áreas técnicas e políticas, inaugurando um espaço institucional de destaque para o campo da formação dentro do aparato estatal. (REZENDE, 2013)

Ainda nesse período, também foram criadas políticas importantes, como a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (Pneps), acompanhando os momentos políticos da SGTES e se apresentando em duas versões distintas (2004 e 2007). Na primeira versão, foram criados os Polos de Educação Permanente em Saúde (EPS), com alguma herança dos Polos de Saúde da Família, mas que buscavam ampliar seu escopo para além da APS. Na sua segunda versão, a condução regional da Pneps foi transferida dos Polos para os Colegiados de Gestão Regional (CGR), instituídos pelo Pacto de Gestão, um dos componentes do Pacto pela Saúde. Em 2006, foi aprovada a primeira Política Nacional de Atenção Básica (Pnab), caracterizando um período de transformações na organização do sistema de saúde brasileiro e ampliação das ações e serviços ofertados pelo SUS, com consequentes reflexos na formação dos trabalhadores da área de saúde. (BRASIL, 2006)

Durante os governos progressistas do PT, que compreenderam o período de 2003 a 2016, houve avanços significativos tanto no que diz respeito à consolidação do SUS quanto à formação dos seus trabalhadores. Nesse contexto político do MS, foi proposto um projeto de intervenção para mudar a formação do conjunto dos profissionais de saúde, integrado à política de educação permanente em saúde, ampliando o esforço para todas as profissões da área sanitária. A estratégia, denominada “AprenderSUS”, a partir de 2004, apresentou como proposta a adoção da

integralidade como eixo da mudança nos cursos de graduação dessa área. (BRASIL, 2004)

Foram indicadas três ações para operacionalização do AprenderSUS: a. curso de educação a distância (EAD) para a formação de ativadores de processos de mudança na graduação; b. implementação de oficinas regionais para a análise crítica das estratégias e processos de mudança; e c. apoio à produção de conhecimento que desse suporte aos processos de mudança. (BRASIL, 2004) A parceria entre o MS e o MEC também foi fortalecida nesse período e inúmeros programas de formação e cursos foram implementados, dentre os quais destacamos: o curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde e o curso de aperfeiçoamento Formação de Facilitadores de Educação Permanente em Saúde, em parceria com a ENSP da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), ambos lançados em 2005 e na modalidade EAD.

É importante ressaltar que, durante esse período, houve uma grande redução das desigualdades sociais no país, com a retirada de cerca de 22 milhões de brasileiros do mapa da fome e da pobreza extrema. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALIMENTAÇÃO E A AGRICULTURA, 2014) Paralelamente, houve a inclusão de parcela importante da população mais pobre em programas de transferência de renda, em escolas e universidades públicas e no próprio SUS. Porém, com o golpe de 2016, as políticas públicas que possibilitaram essa inclusão começaram a ser desmontadas. Assim, mais uma vez, o país se encontra diante de uma nova onda de empobrecimento da população, agravada pela perda de direitos sociais decorrentes das políticas neoliberais implementadas. Este cenário dialoga com o enfraquecimento da nossa frágil democracia e com os apontamentos de Giroux (2019a, p. 6):

O neoliberalismo criou uma crise de agência, representação e resistência, e todos esses elementos devem ser abordados em termos de como ambos funcionam em uma ordem neoliberal para minar a democracia, o que significaria desenvolver uma linguagem e um modo de análise, capazes de repensar essas questões como parte de uma compreensão abrangente da política e das lutas coletivas.

Esse breve percurso histórico da formação de trabalhadores da saúde voltada à implantação do SUS como política pública brasileira nos remete a desafios, limites e questões sobre as quais ainda não conseguimos avançar nessa construção histórica. Pois, ao reconhecer que a educação em saúde tem estreita relação com os determinantes sociais e com os rearranjos político-institucionais entre

Estado e sociedade, somos obrigados a questionar como podemos contribuir para a formação crítica de trabalhadores da saúde em contexto tão adverso, calcado nessa visão neoliberal. É nesse sentido que trataremos alguns aspectos do curso de Especialização em Saúde Pública (Cesp) da ENSP, como ilustração dessa busca por formar trabalhadores críticos e comprometidos socialmente.

O Cesp/ENSP, um dos primeiros cursos de formação sanitarista no Brasil, completou 93 anos de criação em 2019. Ao longo desse tempo, estabeleceu-se como marco nacional na formação em saúde pública ao ser responsável pela formação de vários especialistas, alguns dos quais tiveram papéis relevantes na construção do campo da saúde pública, da Reforma Sanitária e do próprio SUS. No início dos anos 2000, a redução da sua carga horária levou a uma alteração da hegemonia de algumas áreas de saber. Aos eixos estruturantes clássicos, como epidemiologia, ciências sociais e planejamento, foram acrescentados temas transversais, como promoção da saúde, vigilância em saúde e investigação em saúde. (OBBADI, 2010)

Corroborando Obbadi (2010), para quem o Cesp está em constante transformação, adequando-se às necessidades do sistema de saúde de cada época, em 2016 e 2017 o curso passou por mais um intenso momento de reflexão com vistas à implementação de novas mudanças. Foram propostos, então, novos objetivos para a formação do especialista em saúde pública, sendo o objetivo geral definido como “promover olhar crítico, reflexivo e abrangente sobre a situação de saúde e o contexto político-social, comprometido com a defesa do direito universal à saúde e do sistema público”. (ESPECIALIZAÇÃO..., c2016) Esse objetivo teve como base os seguintes princípios e pressupostos: saúde como direito humano; saúde como bem público; princípios do SUS; enfrentamento das desigualdades; reconhecimento das especificidades territoriais e do contexto local; trabalho como produtor de vida e de organização social; ética e valorização do vínculo; perspectiva pedagógica crítica, dialógica e transformadora; e responsabilidade socioambiental com a humanidade.

Nesse sentido, cabe ressaltar a visão de que tais mudanças possibilitam maior aproximação entre uma formação crítica dos trabalhadores da saúde e os desafios enfrentados no atual contexto de recrudescimento autoritário da política neoliberal e ultraconservadora. No entanto, ainda são necessários estudos que demonstrem estarmos no caminho de formar cidadãos críticos que possam colaborar com o fortalecimento de políticas públicas para melhorar a vida da população brasileira, especialmente no que diz respeito ao SUS.

A experiência dessa proposta de formação provocou algumas reflexões, por exemplo: como o desenvolvimento do pensamento crítico pode e deve contribuir para a formação em saúde pública? Além disso, em um Estado autoritário, violento, redutor de direitos e fascista, como esse pensamento pode se contrapor ao avanço

da precarização nas relações de trabalho, da terceirização intensificada dos serviços e da privatização dos recursos? Qual perspectiva de humanidade se pretende provocar, contribuir e formar por meio do pensamento crítico? Essas questões ainda não estão respondidas, porém, a radicalização no sentido de uma educação crítica, como nos aponta Giroux (2019c), pode ser um caminho para as mudanças desejadas.

EDUCAÇÃO CRÍTICA E LIBERTADORA EM TEMPOS AUTORITÁRIOS

Tradicionalmente, o conceito de educação em saúde está relacionado às ações educativas voltadas à população e realizadas por profissionais de saúde, cujo “foco é a proposição de programas e ações de intervenção pedagógica integradas às práticas de saúde”. (SOUZA et al., 2015, p. 4) Nessa vertente, concordando com Souza e demais autores (2015), a educação em saúde esteve atrelada à ideia do controle do modo de vida das pessoas pelo Estado, no sentido de adaptar os indivíduos à ordem social vigente.

A temática da educação em saúde deve ser entendida “como um campo de disputas de projetos de sociedade e visões de mundo que se atualizam nas formas de conceber e organizar os discursos e as práticas relativas à educação no campo da saúde”. (MOROSINI; FONSECA; PEREIRA, 2008, p. 155) Citando Melo (2007), Morosini, Fonseca e Pereira (2008) lembram que para se compreender as concepções de educação em saúde é necessário buscar entender as concepções de educação, saúde e sociedade subjacentes a elas. A esta observação acrescentam as concepções a respeito do trabalho em saúde e suas relações com os sujeitos do trabalho educativo:

[...] educação, saúde e trabalho são compreendidos como práticas sociais que fazem parte do modo de produção da existência humana, precisando ser abordados historicamente como fenômenos constituintes – produtores, reprodutores ou transformadores – das relações sociais. (MOROSINI; FONSECA; PEREIRA, 2008, p. 155)

Numa perspectiva crítica, a educação parte da análise das realidades sociais, buscando revelar as suas características e as relações que as condicionam e determinam. Já no campo da saúde, a perspectiva crítica parte da compreensão do processo saúde-doença como expressão das condições objetivas de vida, ou seja, como resultante das condições de “habitação, alimentação, educação, renda, meio

ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde”, (BRASIL, 1986, p. 4) o que, segundo Morosini, Fonseca e Pereira (2008, p. 157), “[...] descortina a saúde e a doença como produções sociais, passíveis de ação e transformação, e aponta também para um plano coletivo e não somente individual de intervenção”.

Nessa interface da educação e da saúde, com base no pensamento crítico sobre a realidade, é possível pensar educação em saúde como um recurso para intervir e transformar as condições objetivas. Sendo assim, a finalidade é alcançar a saúde como um direito conquistado a partir da atuação individual e coletiva de sujeitos político-sociais. Como campo de disputas, a educação em saúde é permeada por essas várias concepções que se enfrentam, ainda hoje, nas práticas dos diversos trabalhadores da saúde. Neste sentido,

[...] cumpre reforçar que não são somente perspectivas ou correntes educacionais ou sanitárias que se defrontam, mas formas de conceber os homens, a relação entre estes, as formas de organizar a sociedade e partilhar os bens por ela produzidos. (MOROSINI; FONSECA; PEREIRA, 2008, p. 161)

Mais recentemente, entra nessa disputa a concepção da educação em saúde como um campo mais amplo, o qual inclui a educação popular em saúde, ou seja, as atividades educativas voltadas à população, e a educação dos trabalhadores da saúde, que abrange a formação profissional (níveis superior – graduação e pós-graduação –, técnico e auxiliar) e a educação permanente em saúde.

Em análise sobre o panorama apresentado, no escopo de uma agenda de pesquisa integrada e liderada por professores do Instituto Nutes, o desenvolvimento do campo tem sido refletido por meio de um estudo intitulado Meta-Pesquisa na Educação em Saúde: Reflexões sobre um Campo de Estudos Transdisciplinar. A pesquisa objetiva analisar como a educação em saúde se constitui em um campo transdisciplinar de estudos, composto por conhecimentos oriundos das ciências da saúde, sociais e humanas, formando uma matriz interdisciplinar complexa e de intensa negociação por significados, métodos e epistemologias.

Ampliando o diálogo com Giroux (2019a), na busca de uma educação crítica e libertadora, ressalta-se a sua perspectiva de que é uma questão política e pedagógica imaginar um futuro em que as necessidades humanas tenham precedência sobre as considerações de mercado e da economia. Em vista disso, o autor deixa claro como o capitalismo, com sua concentração de riqueza e poder em poucas mãos, produz modos de desigualdade e miséria humana que nos afastam de nossas

potencialidades, porque podemos ser mais e melhores do que somos. Cabe também destacar quando nos traz um desafio pedagógico

[...] enraizado na necessidade de transformar o senso comum no que Walter Benjamin outrora chamou de ‘iluminação profana’, um processo pelo qual as suposições dominantes do senso comum de uma hegemonia capitalista estão sujeitas ao processo de desnaturalização, análise crítica e o choque de novas formas de reconhecimento. (GIROUX, 2019a, p. 8)

Provocando criticamente um estranhamento, um espanto diante das barbáries que vão sendo cotidianamente naturalizadas, Giroux (2019a) destaca ainda que é necessária uma variedade de ferramentas e plataformas para considerar e desmascarar o funcionamento do poder dominante e seu impacto na vida das pessoas, ao mesmo tempo que essas ferramentas devem fazer justiça às experiências cotidianas, eventos, emoções, modos de identificação e investimentos que as pessoas experimentam em suas vidas diárias. Por isso, o autor enfatiza que precisamos criar uma linguagem que expresse uma compreensão de poder para habilitar as condições nas quais a educação está ligada à mudança social e à capacidade de promover a agência humana. Para tanto, essa linguagem deve se dar através dos registros de cooperação, compaixão, cuidado, amor, igualdade e respeito à diferença, de modo que seja sentida e capaz de abordar um público diversificado. Uma tarefa de tal linguagem é despertar a capacidade das pessoas de se alinhar com identidades coletivas imersas em laços comunais, desenvolver uma compaixão pelos outros e se identificar com o bem público.

Vivemos um tempo histórico no qual persiste a necessidade de resgatar a potência criadora de palavras como “utopia”, “liberdade”, “igualdade” e “equidade”. Assim, contribui-se para a construção de um mundo humano mais democrático, com justiça social, com respeito à diversidade, mais amoroso nas relações e mais integrado à natureza. As palavras expressam sentimentos e pensamentos que retratam a cultura de um povo. Em momentos autoritários e ameaçadores, no qual as palavras ferem mais do que afagam, despertar o poder que elas contêm e anunciar palavras amorosas, respeitosas, criadoras e libertadoras é um ato de resistência política e de exercício de cidadania. Em tempos de pós-verdade, inverdades ou, como diz Giroux (2019c, p. 52, tradução nossa), “[...] ‘pré-verdade’, em que a verdade não foi completamente revelada”, precisamos aproximar radicalmente intenções e gestos, de tal modo que o discurso e a prática estejam intimamente imbricados.

As palavras mais ditas, mal ditas pelo governo conservador e ultraliberal que reverberam nas redes sociais, reditas pela parcela da população que pensa do mesmo modo, alavancam um mundo assustador, violento, odioso e excludente que nos amedronta, inquieta e angustia, mundo este em que ganha força um contrato social ancorado em um governo central forte para pôr fim ao que o homem tem de pior, a capacidade destruidora de fazer mal ao seu semelhante. No entanto, a prática do governo atual pode ser medida por sua capacidade de aniquilamento e destruição de tudo aquilo que é contrário a seus propósitos mercantilistas e de dominação.

Essa visão, que entra em choque frontal com a ideia de democracia, na qual o poder emana do povo e com ele deve ser compartilhado por quem o representa, também nos faz perguntar: como alimentar a liberdade de expressão, política e democrática nos tempos atuais, de modo a deter o retrocesso nos direitos e conquistas sociais? Como avançar na consolidação do direito à saúde e na (re)construção do SUS sem considerar o pensamento crítico como potente no questionamento, na compreensão e na transformação de questões sociais – isto é, a desigualdade, a injustiça, a fome, a violência, a precarização do trabalho, o genocídio dos pobres, pretos, índios, gays, trans, dos diferentes e excluídos, e a ganância sem medida em torno da natureza, devastando, expropriando e privatizando – que se aprofundam? Afinal, que mundo queremos? Que cidadãos queremos formar para que sociedade? Uma sociedade que é medida pelo índice de adoecimento e mortes por causas violentas, como homicídio, feminicídio, suicídio etc., ou pelo índice de felicidade de sua população?

Por que é importante uma educação crítica na formação de trabalhadores da saúde? Para nos fazer ir além das aparências; para questionar e desnaturalizar o que está aparentemente dado; para duvidar das (in)verdades e *fake news* abundantes do nosso tempo; para se perceber como sujeito histórico que não é, mas está sendo, que afeta e é afetado pela história, em um mundo que muda a todo instante; para desvelar as diferentes realidades que nos cercam; para ampliar as interrogações sobre o mundo; para buscar respostas coletivas a essas inquietações.

Assim, pensar criticamente nos ajuda na busca por respostas para questões fundamentais que se relacionam à educação em saúde, como: podemos contribuir para a mudança do estado perverso das desigualdades socioeconômicas que nos colocam entre os países mais injustos do mundo? Podemos, como docentes comprometidos, atuantes e engajados, contribuir para transformar os determinantes que impactam a saúde das pessoas, desenvolvendo uma curiosidade crítica que possa formar para modificar a realidade social?

Para Giroux (2019b), a pedagogia política incorpora os princípios da pedagogia crítica e é sensível ao desafio de educar os alunos para se engajarem criticamente

no mundo a fim de lutarem por melhores condições políticas e econômicas. É central para esse autor a importância de os educadores incentivarem os alunos a conectarem o conhecimento e a crítica como pré-condição para se tornarem agentes de mudança social. Dessa forma, pautar a formação dos trabalhadores da área de saúde em uma educação libertadora é fundamental para que se tornem conscientes e imbuídos de um forte senso de responsabilidade e implicados no enfrentamento das desigualdades sociais. Ressaltamos também que

[...] sem esperança, mesmo nos tempos mais difíceis, não há possibilidade de resistência, dissensão e luta. A agência é a condição da luta, e a esperança é a condição da agência. A esperança expande o espaço do possível e torna-se uma maneira de reconhecer e nomear a natureza incompleta do presente. (GIROUX, 2019b, p. 5)

Gramsci (1971 apud GIROUX, 2019a, p. 12), em seus cadernos de prisão, diz que “a crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo não pode nascer; nesse interregno, uma grande variedade de sintomas mórbidos aparece”. Atualizando o pensamento de Gramsci, Giroux (2019a, p. 12) acrescenta: “O que está claro é que os sintomas mórbidos chegaram, mas, ao mesmo tempo em que produzem desespero, também apresentam novos desafios e a oportunidade de lutas revitalizadas”.

Por isso, defendemos uma formação em saúde que possa nos tornar mais humanos, tanto quanto profissionais comprometidos e eficientes; que, ao estimularmos e desenvolvermos o pensamento crítico, contribuamos para não naturalizar as desigualdades sociais, para questionar o que se traveste de verdade, e problematizemos os desafios; que, ao construirmos coletivamente estratégias de melhoria no cotidiano do trabalho, nos instiguemos à curiosidade epistemológica para que possamos conhecer além das aparências, de modo a nos interrogar, por exemplo, se o desenvolvimento científico e tecnológico está sendo usado a serviço das pessoas, reconhecendo que o conhecimento não está pronto e acabado, mas em permanente transformação.

“Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, não há ninguém que explique e ninguém que não entenda”. Esse verso do épico *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles (2008, p. 81), evoca, como tão bem a poesia faz, a força da palavra “liberdade” nas ações e sonhos humanos, seja como inspiração na retomada do vigor e no aprofundamento democrático, seja na luta por melhores condições de vida e saúde para todos ou na perspectiva de uma educação em saúde que considere a multidimensionalidade, a integralidade e as (in)completudes do ser humano e de sua ação social.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. O. M.; PONTES, R. J. S.; MARTINS JUNIOR, T. A descentralização no marco da Reforma Sanitária no Brasil. *Revista Panamericana de Salud Pública*, Washington, DC, v. 8, n. 1/2, p. 84-92, 2000.
- BARATA, R. B. *Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.
- BARRON TORREZ, M. N. F. *Políticas de formação docente para a educação profissional técnica na área da saúde, na perspectiva da reforma sanitária*. 2014. 305 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/319175>. Acesso em: 25 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Relatório da VIII Conferência Nacional de Saúde. Brasília, DF, 1986.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o SUS. *II Conferência Nacional de Recursos Humanos para a Saúde*: relatório final. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1994. (Cadernos RH Saúde, v. 2, n. 1).
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 1.886, de 18 de dezembro de 1997*. Aprova as normas e diretrizes do Programa de Agentes Comunitários de Saúde e do Programa de Saúde da Família. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1997.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *EducarSUS: notas sobre o desempenho do Departamento de Gestão da Educação na Saúde: período de janeiro 2003 a janeiro de 2004*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004. (Série C. Projetos, Programas e Relatórios).
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Política Nacional de Atenção Básica*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006. (Série Pactos pela Saúde, v. 4).
- BRASIL. Ministério da Saúde. Comissão Nacional sobre Determinantes Sociais da Saúde. *As causas sociais das iniquidades em saúde no Brasil*: relatório final. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2008.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis: Revista Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.

ENGSTROM, E. M.; MOTTA, J. I.; VENÂNCIO, S. A. A formação de profissionais na pós-graduação em saúde pública e atenção primária à saúde no município do Rio de Janeiro, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1461-1470, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015215.00632016>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ESPECIALIZAÇÃO: saúde pública: conteúdo do curso. *Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca*, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://ensino.ensp.fiocruz.br/cursos/lato-sensu/especializacao/cursos/presencial/107>. Acesso em: 15 ago. 2019.

FIGUEIREDO, G. Meta-Pesquisa na Educação em Saúde: Reflexões sobre um Campo de Estudos Transdisciplinares.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 3.

FREIRE, P. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIROUX, H. Teachers Are Rising Up to Resist Neoliberal Attacks on Education (PARTE I). *Truthout*, [S. l.], p. 1-23, 2019a. Disponível em: <https://truthout.org/articles/teachers-are-rising-up-to-resist-neoliberal-attacks-on-education/>.

GIROUX, H. Se a sala de aula está livre de política. In: GIROUX, H. *A educação política na luta contra a desigualdade social e o fascismo*. Los Angeles: [s. n.], 2019b. Livro 1.

GIROUX, H. *The terror of the unforeseen: rethinking the normalization of fascism in the post-truth era*. Los Angeles: Los Angeles Review of Books, 2019c.

LEITÃO, C.; FIGUEIREDO, G. *Educação permanente: em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: ENSP, 2019.

MASSACRE de Manguinhos. [S. l.: s. n.], 1986. 1 vídeo (22 min). Publicado pelo canal VideoSaúde Distribuidora da Fiocruz. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=5akQwSQqCoI>. Acesso em: 16 mar. 2022.

MEIRELES, C. *Romanceiro da Inconfidência*. São Paulo: L&PM, 2008.

- MOROSINI, M. V.; FONSECA, A. F.; PEREIRA, I. B. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- OBBADI, M. *Trajetória do curso de especialização em saúde pública da Escola Nacional de Saúde Pública – Fiocruz: um estudo de caso*. 2010. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALIMENTAÇÃO E A AGRICULTURA. *O estado da segurança alimentar e nutricional no Brasil: um retrato multidimensional: relatório 2014*. Brasília, DF: FAO, 2014.
- PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION. *Public health in the Americas: conceptual renewal, performance assessment, and bases for action*. Washington, DC: OPS, 2002.
- PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- REZENDE, M. *A articulação educação-saúde (AES) no processo de formulação das políticas nacionais voltadas para a formação de nível superior dos profissionais da saúde*. 2013. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2013.
- SILVA, C. C.; MEDEIROS, A. T.; BRAGA, J. E. F. Revisitando a formação de recursos humanos de saúde no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, São Caetano do Sul, SP, v. 13, n. 3, p. 23-30, 2009.
- SOUZA, M. M. M. *et al.* Análise da produção da linha temática Educação em Saúde nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindoia. *Anais [...]*. São Paulo: Abrapec, 2015. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/lista_area_07.htm. Acesso em: 15 ago. 2015.

Expansión del sistema Universitario público en la Argentina: discusiones sobre su aporte a la democratización

**Silvia María Paredes
Griselda Andrea Beatriz Riva**

INTRODUCCIÓN

La cuestión universitaria en la Argentina, las concepciones sobre el papel de la Universidad en la sociedad actual, la posición del Estado en relación a las Universidades y las políticas destinadas al sector han sido y son motivo de encendidos debates.

Como aporte a esas discusiones abordaremos en este texto algunas características del Sistema Universitario público en Argentina, el proceso de expansión que se registra desde la recuperación de la democracia (en 1983) hasta la actualidad. Interesa mostrar algunas características propias del Sistema Universitario argentino que lo distinguen de las tradiciones de otros sistemas de Educación Superior de la región latinoamericana, señalar los avances en los procesos de democratización y enunciar algunos de sus problemas y desafíos más significativos.

Abordar las tensiones propias del Sistema Universitario en la Argentina en contextos globales de avances de políticas neoliberales, redobla el desafío de sostener la preocupación por ampliar los procesos de democratización. Es probable que podamos afirmar que, si no logramos consolidar esta preocupación y por ende generar discursos y prácticas en este sentido, sucedería lo que plantea Giroux (2017, p. 15) “que la democracia se marchita y muere, tanto como ideal como realidad”.

EL SISTEMA UNIVERSITARIO PÚBLICO EN LA ARGENTINA

El Sistema Universitario en la Argentina es un sistema con una gran presencia de instituciones estatales; la mayor gravitación – en términos de matrícula (78,36% al 2016), de egresados, de prestigio académico – lo ejercen las Universidades nacionales. Este sistema de educación universitario estatal no ha permanecido inmutable, por el contrario, se produjeron transformaciones que nos permiten afirmar que, a la par de la persistencia de ciertas características históricas, el Sistema Universitario público argentino se ha transformado de manera sustancial.

Sirvan como evidencia algunos datos: desde los años 1980 hasta hoy nos encontramos con un sistema que casi triplicó la cantidad de Universidades públicas, de 25 que había en 1982 hoy hay 66 instituciones; en cuanto a los estudiantes, la matrícula en 1983 era de 317 mil, en el año 2016 el total asciende a 1.519 mil estudiantes, la población estudiantil universitaria aumentó casi más de 5 veces.

La transformación más evidente de este sistema es la expansión que se produjo a través de la creación de nuevas Universidades lo que generó un crecimiento de la matrícula estudiantil y, en consecuencia, de las plantillas docentes y no docentes entre muchos otros aspectos. La evidente transformación cuantitativa produjo también modificaciones en la morfología de este sistema, en las características de la población estudiantil, en las maneras de pensar a la Universidad.

Nuestro interés en este texto es interrogar(nos) respecto a si este crecimiento ha significado una mayor democratización de la Educación Superior y advertir que nuevos problemas se generan con estas transformaciones además de interrogar cuáles son las posiciones políticas pedagógicas desde las que se piensa y conceptualizan estas nuevas situaciones.

En este sentido, afirmamos que, este crecimiento produjo (o debiera producir) cierta conmoción en las concepciones institucionales clásicas y en los sentidos políticos que se le asignan a la Educación Superior Universitaria como un espacio reservado a los herederos. (BOURDIEU; PASSERON, 2009) La transformación cuantitativa involucra transformaciones cualitativas sobre las que, entendemos, hay que prestar especial atención.

Nos interesa advertir que estas conmociones son descritas y valoradas de manera muy diferentes desde distintas posiciones político-pedagógicas. Encontramos posiciones que se oponen fervientemente a la expansión de la educación universitaria en nombre de la preservación de “la academia” y quienes colocan a la expansión como un proceso que genera, inmediatamente, la democratización.

¿Estamos frente a una expansión del Sistema Universitario que, por efecto de ese movimiento, va deteriorando el modelo institucional universitario clásico y,

por ello, contradice los sentidos democratizadores a los que dice servir? o ¿el Sistema Universitario está redefiniendo sus propósitos, su sentido, su intencionalidad a partir del imperativo del derecho a la Educación Superior y diseña modelos institucionales a favor de una genuina democratización de los estudios universitarios?

Vale señalar además que estas discusiones se generan en el marco del reconocimiento de la Educación Superior como un derecho humano, un bien público y una responsabilidad de los Estados. Este postulado se deriva de la Segunda Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, en el año 2008. Si bien estos lineamientos se ratificaron en la III CRES que se realizó en 2018 en la provincia de Córdoba, el escenario regional es muy distinto del que permitió dicha enunciación en Colombia. En aquel momento, los diferentes gobiernos nacionales latinoamericanos estaban haciendo un claro esfuerzo por generar políticas dirigidas a la ampliación de derecho y a la inclusión social de sectores históricamente postergados.

Antes de continuar con esta problematización partamos de describir algunas características del Sistema Universitario y, particularmente, del crecimiento del mismo.

LAS CARACTERÍSTICAS DEL CRECIMIENTO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO PÚBLICO: EXPONENCIAL, VERTIGINOSO Y POR OLEADAS

Hemos caracterizado al crecimiento del Sistema Universitario público en Argentina como exponencial, vertiginoso y por oleadas. (PAREDES, 2017) Decimos que creció de manera *exponencial* porque en estos últimos 30 años casi triplica la cantidad de instituciones universitarias, crece cinco veces la matrícula estudiantil y logra una expansión territorial importante.

Es *vertiginoso* ya que, si consideramos que las primeras décadas del 1900 existían en nuestro territorio 5 Universidades, se crean de manera muy lenta nuevas Universidades hasta los años 70 donde se produce una primera oleada de creación de Universidades Nacionales. Esta política de creación de nuevas instituciones se interrumpe con la dictadura militar que se inicia en 1976. Iniciamos la década del 90 con 28 Universidades Nacionales y hoy tenemos 66 Universidades. En el término de estos 19 años se crearon 38 Universidades Nacionales, más Universidades que las que había en los inicios de los 90.

Por otra parte, el Sistema Universitario crece por *oleadas* – al decir de Pedro Krotsch (2001) – ya señalamos que en los 70 se registra la primera oleada de

creación de nuevas Universidades. Entre los 80 y la actualidad se registran dos nuevas oleadas: la que se produce en los años 1990 y la que se produce en los 2000. Estas dos oleadas se dan en momentos políticos diferentes, posiciones distintas apelan a la misma estrategia de expansión del sistema: la creación de nuevas Universidades.

Estos procesos de expansión del Sistema Universitario público en la Argentina se concretaron en períodos democráticos, pero en coyunturas políticas diferentes y se sostuvieron en discursos políticos pedagógicos distintos. Más allá de las importantes diferencias que podemos señalar hay al menos dos mojones de la historia de la Universidad Argentina que permanecen en el imaginario de lo que la Universidad es y en los discursos políticos sobre la cuestión universitaria. Uno de ellos es el legado de la Reforma Universitaria de 1918 y el segundo es la gratuidad de los estudios universitarios. *“La gratuidad, junto con la Reforma Universitaria de 1918, es la medida que sin lugar a dudas le ha dado al Sistema Universitario argentino su fisonomía original”* (DIKER, 2019).

LA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1918

Para 1918, en la Argentina había tres Universidades, la de Buenos Aires fundada en 1921, la de la Plata nacionalizada en 1905 y la Universidad de Córdoba de 1613 fundada por los jesuitas conservando aún en 1918 rasgos elitistas, clericales y designaciones de profesores arbitrarias o por herencia de cargos. Si bien no es objeto de este escrito analizar en profundidad lo que significó el movimiento reformista del 18, no podemos desconocer la importancia que cobró no sólo en nuestro territorio nacional sino también su influencia en el continente. En el manifiesto liminar se expresaba:

Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana. (MANIFESTO..., 1918)

Entre sus postulados centrales, aún vigentes con los matices propios de los contextos actuales, podemos enunciar: la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras y los concursos de

oposición. Cada uno de estos preceptos bregaban por una ampliación de la participación, la democratización del sistema y por la ampliación de libertades.

La noción de cogobierno sostiene y reconoce la participación de los diferentes claustros en el gobierno de las instituciones y en la elección de sus propias autoridades. Esta idea de cogobierno se asocia a la idea de autonomía para determinar las regulaciones internas, los planes de estudios y básicamente autonomía de las injerencias externas. Los sentidos construidos en relación a la noción de autonomía han sido múltiples en el transcurso del tiempo. En particular nos interesa recuperar las reflexiones más recientes tal como las plantea Rinesi, haciendo foco en la autonomía como la independencia de intervenciones externas en los claustros y recuperando la distinción entre autonomía de y autonomía para:

[...] la palabra *autonomía* es un estricto sinónimo de la palabra *libertad*; quiere decir lo mismo. La libertad es independencia frente a otros que desde afuera pueden amenazarla o conculcarla, y es también la libertad para participar, para intervenir en los debates, para darse a uno mismo sus propias normas de vida, de conocimientos, de comportamiento. Eso que vale para los individuos, vale para las Universidades y, eventualmente, también para los pueblos. (RINESI apud BENENTE, 2018, p. 210)

No obstante, ese legado fundamental de democratización del Sistema Universitario, que nos dejó la Reforma Universitaria de 1918, la cuestión de la autonomía abre un capítulo singular; vale preguntarse ¿cuáles son las amenazas con las que se tiene que enfrentar la Universidad pública?

Una amenaza surge de las relaciones que establece la Universidad con el Estado; recordemos que en gobiernos autoritarios la Universidad debió distanciarse y protegerse de aquel del cual forma parte si quería preservar su sentido institucional.

Un Estado que ha mostrado sus múltiples y antagónicas caras en diferentes momentos políticos: un Estado autoritario que intervino Universidades y persiguió a sus estudiantes y docentes; un Estado que – en el proceso de recuperación democrática – trató de generar las condiciones adecuadas para la democratización; un Estado que entendía que su papel central era una fuerte intervención en la regulación del Sistema Universitario en contextos de políticas neoliberales y más.

La otra gran amenaza – que pone en peligro el sentido público de la Universidad – es la presencia del mercado y su penetración en la dinámica institucional que vulnera el sentido político y la faz del bien común de la misión universitaria.

Revisar esas complejas y necesarias relaciones con el Estado, advertir la vulnerabilidad que tiene la Universidad con relación a la política partidaria, señalar las

presiones enormes del mercado y los cómplices guiños (y negocios) que se producen entre actores de estos diferentes mundos, forma parte de las discusiones actuales sobre la autonomía.

GRATUIDAD DEL SISTEMA UNIVERSITÁRIO

La gratuidad es un rasgo de nuestro Sistema Universitario y cada 22 de noviembre se conmemora el Día Nacional de la gratuidad de la enseñanza universitaria, aspecto que se articula con los pilares que sostuvieron los principios reformistas antes enunciados. En 2019, se cumplieron 70 años del Decreto Presidencial N°29337 en la Presidencia de Perón, donde establece la gratuidad y el compromiso estatal de financiamiento. El mencionado Decreto, surge de la expresión de un nuevo Estado Social plasmado en el Primer Plan Quinquenal Justicialista (1947-1951). El rasgo de gratuidad se consolida al incluirse en 1954 en la Ley Orgánica de Universidades n° 14.297. Más allá de la concreción jurídica, los datos dan cuenta de que la medida tuvo impacto concreto en el aumento de la matrícula.

La gratuidad fue sufriendo los vaivenes de la alternancia de gobiernos democráticos y autoritarios, tuvo entonces sus marchas y contramarchas vinculadas a los momentos históricos del país y a las interrupciones de los gobiernos democráticos. Con el golpe de Estado de 1955, (en la Argentina durante el siglo XX se registraron seis interrupciones del sistema de gobierno democrático. Las dictaduras cívico-militares se instalaron mediante golpes de Estado en: 1930, 1943, 1955, 1962, 1966 y 1976) se derogó el entramado institucional y normativo vigente y se eliminaron las menciones a la gratuidad de la Educación Superior. En este contexto, las instituciones podían fijar aranceles y regular sus políticas de ingreso. Con el regreso de la democracia en 1983 se eliminó el arancelamiento y recién, en la modificatoria de la cuestionada y aún vigente Ley de Educación Superior n° 24.521/1995, queda taxativamente enunciado “Los estudios de grado en las instituciones de Educación Superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos” (ARGENTINA, 2015)

La gratuidad de los estudios universitarios es una característica distintiva del Sistema Universitario argentino que produjo -y produce- un efecto democratizador importante. Si bien el acceso y la permanencia en la Universidad son procesos de suma complejidad que requieren que consideremos otras dimensiones, la eliminación de la barrera económica con la supresión de los aranceles, genera una apertura que se debe sostener y defender de los embates de posiciones neoliberales que entienden que es necesario que quienes utilicen este *servicio* deban pagarlo.

Cuando se define a la tarea universitaria como un *servicio* que debe pagarse, cuando se piensa en modalidades de arancelamiento, es porque la educación no es conceptualizada como un derecho de todas y todos sino como una mercancía a la que pueden acceder algunos; en la misma operación se refuerzan los procesos selectivos y se los explica desde una perspectiva meritocrática: la Universidad es sólo para los más capaces aunque, cuando se profundiza la mirada, se puede observar que esas (supuestas) capacidades está fuertemente vinculada a los sectores sociales de pertenencia.

Esta discusión por la gratuidad –aún 70 años después– es ineludible desde una visión de la Educación Superior como esfera pública y democrática. Entender a la Educación Superior como una esfera pública democrática, desde la perspectiva de Giroux – en lo que él denomina pedagogía fronteriza o pedagogía de los límites – implica por lo menos dos cuestiones. Una definirla como una práctica social y cultural que encarna entre sus objetivos centrales el cuestionamiento a cualquier forma de subordinación que generan desigualdades, el rechazo a prácticas educativas que no reconozcan las diferencias y la subordinación de los propósitos educativos a consideraciones económicas. Otra, abandonar cualquier definición de sujeto unificado y racional, asumiendo la crítica a todas las formas de representaciones y significados trascendentales y transhistóricos, para desandar las lógicas de la cultura dominante. (GONZÁLEZ MARTÍNEZ, 2006)

Sostener las premisas de la Reforma Universitaria de 1918 –aun en la exigencia de repensarlas en los nuevos escenarios sociales – y la defensa de la gratuidad universitaria son dos banderas que le otorgan al Sistema Universitario argentino cierta particularidad y que han construido – aún con todas las limitaciones que podemos señalar– un sistema que ha tendido a ampliarse, a extenderse y, en esos procesos, a democratizarse.

Persistencias y transformaciones, expansión por la creación de nuevas instituciones, crecimiento y complejización en diferentes contextos políticos, han ido configurando un particular conglomerado de instituciones –muy diferentes entre sí– que constituyen lo que hoy llamamos Sistema Universitario público. Nos vamos a centrar en describir algunas de las transformaciones cualitativas que registramos.

ALGUNAS TRANSFORMACIONES REGISTRADAS EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS.

El Sistema Universitario en Argentina en 1980 era un sistema relativamente pequeño, con poca expansión territorial, constituido por Universidades tradicionales, organizadas por facultades, con un conjunto de carreras agrupadas en las

disciplinas más clásicas. Un Sistema Universitario que, en este tiempo de recuperación de la democracia, puso todo el esfuerzo institucional y de política pública, en generar la “reconstrucción” de la institución -luego del paso devastador de la dictadura que se extendió desde el 1976 hasta 1983-, trabajando para crear las condiciones para la normalización institucional, la recuperación de las libertades perdidas y el abrir las puertas al ingreso de estudiantes que fue irrestricto y masivo.

En un contexto de recortes presupuestarios y conflictividad política, el sistema priorizó recuperarse de los daños de la dictadura sin producir transformaciones ni novedades tan significativas, más bien reactualizando consignas democratizadoras que encontraban su origen en el discurso reformista originado en la revuelta de 1918 y promoviendo algunas acciones a favor de recuperar el desarrollo de, por ejemplo, la investigación que habían sido un signo distintivo de la época de oro de la Universidad Argentina (período comprendido entre 1955 y 1966 donde se registra un importante despliegue de las actividad universitaria, en particular la investigación con la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET]). El sistema, se hallaba desarticulado por una compleja historia institucional que se inicia en el golpe militar de 1966 y se profundiza con las acciones represivas del último gobierno de facto (1976-1983). Las ideas de cogobierno, autonomía institucional, libertad de cátedra, concursos, etc. son los sentidos más recurrentes del discurso político pedagógico de los años 80, eco del discurso democratizador de la Reforma Universitaria del 18 en un escenario de una fuerte apuesta a recuperar las libertades perdidas.

En términos de la matrícula estudiantil el crecimiento es exponencial; en un tiempo muy breve ingresan masivamente a la Universidad jóvenes y no tan jóvenes que no habían podido ingresar por los expulsores mecanismos de ingreso vigentes hasta el año 1984. El ingreso irrestricto -una bandera fundamental de los movimientos estudiantiles- permite democratizar el acceso al suprimirse los exámenes de ingreso y los sistemas de cupos que había instalado el gobierno autoritario.

La década de 1990 significa un momento de transformaciones, en un contexto de política pública que propone y efectiviza un retiro del Estado de sus funciones sociales centrales, se hegemoniza un discurso sobre la ineficacia de lo estatal, el valor de la iniciativa privada y de la lógica de la competencia. Se produce -en el campo de las políticas para la Educación Superior- un movimiento diferente: el Estado interviene activamente con políticas concretas, en una acción de fuerte control y regulación e instala ciertas lógicas mercantiles al interior del Sistema Universitario como fueron el intento de arancelamiento, la prestación de servicios rentados desde la Universidad a particulares, el programa de incentivos a los docentes investigadores, entre otros. Este conjunto de intervenciones fue sostenido

a partir de la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias y de la sanción de la Ley de Educación Superior n° 24521 que reactualiza – en clave neoliberal – las discusiones sobre autonomía y planificación.

Las novedades que encontramos en el plano de lo institucional se cruzan con la voluntad de regulación propia de este tiempo, protagonizada por los organismos que se crean por Ley de Educación Superior con una fuerte consigna de evaluación y acreditación que conmueven los principios de autonomía y responsabilidad social y que fueron discutidas por la mayor parte de las Universidades, los gremios docentes y los movimientos estudiantiles.

Durante este tiempo el sistema crece y se transforma. Crece a través de la creación de nuevas Universidades que constituyen una nueva *oleada*. Crece a través de procesos de expansión de estas nuevas Universidades que apelan a figuras –no tan usadas hasta ese momento– como las extensiones áulicas, las sedes y la virtualidad. Estas nuevas instituciones traen otras novedades: organizaciones institucionales que incorporan otras formas como los Departamentos, los Institutos reemplazando a las estructuras de Facultades y Cátedras. Nuevos agrupamientos de carreras, nuevas denominaciones a las estructuras institucionales, nuevos títulos.

El eje discursivo predominante es la innovación, la consigna es la creación de Universidades innovadoras que promuevan formaciones vinculadas a *esa* transformación del país, en términos de profesiones dinámicas, actuales, novedosas y flexibles. El discurso de la flexibilidad y la adaptación – con el que se explican por ejemplo la pérdida de derechos laborales– impregna el discurso político para la educación en general y, especialmente, para la Educación Superior. Podríamos decir que se termina de consolidar “*el surgimiento de una ideología impulsada por el mercado, lo que se puede llamar neoliberalismo, que argumenta que los principios del mercado deben regir no solo la economía sino toda la vida social, incluida la educación*”. (GIROUX, 2017, p. 20)

Este proceso de crecimiento se detiene por los convulsionados finales de la década, marca un fin en el 2001 y se inicia un nuevo proceso político que produce novedades significativas en el sistema de Educación Superior y en la vida de las Universidades.

Durante los años 2000 se produce una nueva oleada de creación de Universidades. Se asiste a lo que se conoce como *buenas relaciones* entre el Estado y el sistema de Educación Superior motivado, fundamentalmente, por la mejora presupuestaria, las acciones políticas a favor de los sectores desatendido en los periodos anteriores y el desarrollo de la ciencia, a través de financiamiento, estímulos y fortalecimiento institucional.

Hay algunas persistencias que llaman la atención: la Ley de Educación Superior de la que se ha anunciado – reiteradamente – su pronta reformulación y que no se concretó; algunos programas como el Programa de Incentivos a los docentes investigadores que, con algunos cambios, sigue vigente. Es posible, entonces, advertir algunas continuidades y, a la vez, rupturas importantes con el período –década de 1990– anteriormente descripto. Hay continuidad en cuanto a la centralidad del Estado en la definición de las políticas públicas para el sector, pero hay diferencias significativas en cuanto al sentido político de esa intervención estatal.

Observamos en las nuevas instituciones formas organizacionales más tradicionales, títulos clásicos conviviendo con nuevos y la expansión territorial se da a través de la creación de nuevas Universidades que empiezan a ser muchas, próximas, *vecinas* (PÉREZ RASSETTI, 2012) y que se explican por su anclaje regional. Nuevas categorías aparecen en este discurso político pedagógico: inclusión, atención a nuevos públicos, vinculación con el territorio, derecho a la Educación Superior.

¿Se abandonan las novedades de los años 1990? ¿Lo que llamamos *clásico* en las organizaciones institucionales y en las propuestas académicas se imponen en este tiempo por sobre lo novedoso y flexible de los 1990? Creemos que sí, la diferencia radica en las preocupaciones de la política universitaria en cada momento; aun a riesgo de ser algo reduccionista podríamos decir que: si el valor está puesto en la novedad, no importa tanto cuántos la compartan, sino que importan sostenerla en tanto tal –consigna central de las Universidades de los 90–. Cuando, el valor está puesto en la incorporación de nuevos públicos, interesan los términos de la convocatoria, interesa intervenir a favor de esa inclusión a riesgo de perder la novedad. En los 2000 se retoman formas organizacionales, carreras y títulos más clásicos justamente porque se priorizó la convocatoria a nuevos públicos y prevalece la preocupación por atender el valor social de la certificación universitaria. (PAREDES, 2016)

Tensiones interesantes que permiten problematizar la relación entre las Universidades y las diferentes concepciones de Estado; la relación entre las macropolíticas estatales con las políticas institucionales. ¿Es posible pensar en autonomía universitaria cuando sus decisiones están atadas a las decisiones de las políticas públicas? ¿El Estado debe reservarse su potestad de planificación al entender a la Universidad como un bien público?

Es necesario discutir el papel político de la Universidad y el valor social de las instituciones universitarias y de las titulaciones que otorgan. Considerar también los complejos mecanismos que el mundo social (y entre ellos laboral) pone a jugar para con las certificaciones educativas. Lo que está en juego no son sólo los

conocimientos (su producción y circulación) sino el significado social que estos tienen tanto en la dinámica al interior de las Universidades como en su circulación a través de su institucionalización en un diploma. A la vez permite problematizar la responsabilidad de la Universidad en la formación de ciudadanía y el papel que los egresados universitarios pueden cumplir como actores sociales a favor de la transformación de la sociedad.

Tal como señala Giroux (2018), la aportación que pueden hacer los universitarios a la consolidación y preservación de la democracia es que en su formación se hayan generado los saberes necesarios que les permitan a los sujetos relacionar los problemas privados con las cuestiones públicas más amplias; de esta manera las preocupaciones privadas no profundizan el individualismo sino que colaboran en sostener el tejido social.

LA PERMANENTE AMENAZA. GOBIERNOS NEOLIBERALES Y LA DESVALORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En Argentina se produce un cambio de gobierno en el año 2015 con la asunción de Mauricio Macri a la presidencia impulsado por una coalición de diferentes partidos políticos, liderados por el PRO, denominada *Cambiamos*. Esta nueva gestión significó un giro a la derecha en las políticas públicas en general y en las educativas en particular, que se tradujo en una permanente desatención del Sistema Universitario público y de la prioridad otorgada a la producción de ciencia y tecnología que, otros gobiernos en décadas anteriores, habían otorgado (Durante la gestión de Cambiamos se registra un recorte del gasto público del 18% y del 38% en las partidas destinadas a la función Ciencia y Técnica respectivamente, en algunos organismos como la CONAE la reducción alcanzó el 70%). (BARRERA, 2019)

La amenaza neoliberal –presente desde varias décadas anteriores– encuentra una concepción de Estado y un conjunto de políticas que permiten su despliegue y que se legitima en un discurso donde se desprestigia la educación pública, se desresponsabiliza al Estado por los resultados de la educación, transfiriendo responsabilidades a los sujetos sobre su éxito o fracaso escolar.

La meritocracia como explicación que justifica las diferencias escolares y sociales construye un sentido común – reforzado por el papel de los medios de comunicación – que pone en el registro de lo individual a las problemáticas sociales – el pobre es responsable de su pobreza –; operando en su sentido exactamente inverso al que entendemos – siguiendo a Giroux – que se procede para consolidar tejidos sociales democráticos donde se relacionan los problemas individuales, privados con las cuestiones sociales más amplias.

En relación al Sistema Universitario público se puso en discusión el valor de los procesos de expansión que se produjeron en décadas anteriores y se deslegitimó el papel de la Educación Superior en el desarrollo individual y social de sectores sociales, especialmente de aquellos que tradicionalmente no habían accedido a la Universidad. Hegemoniza el discurso político una concepción elitista y excluyente de la educación universitaria, vale citar algunos dichos de funcionarios del gobierno que han sido paradigmáticos porque condensan los sentidos atribuidos a estos procesos. Por ejemplo, la gobernadora de la provincia de Buenos Aires (la provincia más grande del país) expresó: *¿Es justo llenar la provincia de Universidades públicas cuando sabemos que nadie que nace pobre llega a la Universidad?*

Evidentemente a la Universidad se la piensa como un espacio reservado a unos pocos que cuentan con un capital económico y social determinado por su pertenencia de clase y se desacredita a la Educación Superior como un medio de democratizar el acceso al conocimiento y promover procesos de movilidad social y de construcción de sociedades menos desiguales.

La presencia de un Sistema Universitario amplio y extendido se lo considera una pérdida de esfuerzos (institucionales y económicos) que no producen ningún efecto a los objetivos políticos de este gobierno, por el contrario, se lo entiende como un absurdo que ha servido solo a fines partidarios en una estrategia clientelar del partido gobernante de turno. En este sentido Mauricio Macri expresó en oportunidad de la campaña electoral en una Conferencia en la UBA, que era una locura que se crearán Universidades por todos lados. Expresa textualmente: *¿Qué es esto de Universidades por todos lados? Obviamente, muchos más cargos para nombrar. Acá hay que hacer más jardines de infantes. Acá falta que todos los chicos tengan la oportunidad de ir al jardín de infantes. Basta de esta locura. A Macri se le sumó otro diputado del PRO, Pablo Tonelli, que expresó en diálogo con una radio: La educación no se arregla creando Universidades por todos lados para que después no haya profesores. Y continuó: No queremos Universidades donde los graduados sientan que su título no vale nada.*

Dice Giroux (2018, p. 464-469):

La guerra derechista en contra de la educación debe entenderse como una forma de irresponsabilidad organizada; es decir que representa un ataque sumamente vehemente a la cultura del cuestionamiento, a las formas de instrucción y a las esferas públicas en las que la razón y la crítica se fusionan con la responsabilidad social en cuanto rasgo fundamental de la democratización y la acción crítica.

La desacreditación de la Educación Superior, la desatención al Sistema Universitario público, la campaña sistemática de achicamiento del sistema de producción científica y tecnológica fue parte de la estrategia política del gobierno de *Cambiemos*, fue una guerra contra el saber y una banalización de las ideas críticas. (GIROUX, 2018) Esta embestida del gobierno fue discutida y resistida por gran parte de sus actores: docentes, estudiantes, científicos. Se produjeron marchas bajo diferentes consignas, denunciando ajustes y vaciamientos sistemáticos. Las frases impresas en banderas y pancartas que encabezaban las movilizaciones sintetizan los sentidos de esa lucha; en los mismos se leía:

CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN CRISIS. ABAJO EL AJUSTE Y LOS DESPIDOS. NO AL AJUSTE EN CIÊNCIA Y TÉCNICA

El esfuerzo que llevaron adelante las diferentes organizaciones gremiales, intelectuales, científicos, becarios, estudiantes por visibilizar estos procesos de desmantelamiento nos muestra que la Universidad es, efectivamente, un espacio de disputa por los sentidos políticos, por las concepciones respecto a la producción del saber y a la distribución de ese conocimiento producido a favor del mejoramiento social. “La Educación Superior destaca cada vez más, incluso en esta situación de debilitamiento, como una palestra pública donde es posible debatir ideas, producir un saber crítico y vincular la enseñanza a asuntos sociales importantes”. (GIROUX, 2018, p. 447)

Entendemos fundamental reconocer este espacio de disputa por los sentidos, por la palabra autorizada, por la producción de conocimientos, por la formación ciudadana de la Universidad si pretendemos sostener estrategias de resistencia a las posiciones de la derecha neoliberal que logró, en estos últimos años, una fuerte presencia en América Latina.

En este fin de 2019 se abre en Argentina un nuevo tiempo, asume un gobierno de signo opuesto al anterior, la fórmula Alberto Fernández Cristina Fernández de Kirchner gana las elecciones y promete un giro en la orientación de las políticas públicas. La educación, la ciencia y la tecnología se consideran como ejes centrales de un proceso de crecimiento a favor de la superación de las enormes brechas sociales que se profundizaron en los últimos 4 años. En el discurso de asunción, el flamante presidente anunció que priorizará la investigación científica, ya que *ningún país puede desarrollarse sin generar conocimiento*.

Es nuestra responsabilidad como universitarios estar muy atentos a estos procesos, a que estas promesas de campaña se vehiculicen en acciones de políticas

públicas concretas y que la amenaza neoliberal no encuentre espacios políticos ni institucionales para desplegarse. En este sentido hay una batalla cultural que hay que librar sobre todo en relación a la construcción de opinión pública que los medios hegemónicos producen permanentemente.

Hacia el interior de las instituciones universitarias nos debe preocupar también y debemos involucrarnos en abrir discusiones respecto a los modos en que ciertas acciones sostenidas en posiciones claramente neoliberales se van instalando, se naturalizan y van construyendo sentidos respecto a lo que la Universidad es y a su dinámica; estamos pensando por ejemplo en el Programa de Incentivos de docentes investigadores, la prestación de servicios rentados a terceros, el emprendedurismo en vinculación con el mercado, la persistencia de prácticas docentes expulsoras que exigen a los estudiantes portar saberes que no se enseñan y, en consecuencia, su capacidad de permanencia depende del capital cultural de cada uno.

EL PAPEL POLÍTICO DE LA UNIVERSIDAD Y SU RESPONSABILIDAD EN HACER EFECTIVO EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los procesos de creación de nuevas Universidades produjeron cierto desorden en los patrones clásicos de organización del sistema y de las instituciones; pero ¿con qué sentido político se propone ese “desorden” del orden normalizado de lo que la Universidad es? ¿un desorden que produce novedad a los ojos de los actores institucionales o un desorden que promueve mayor igualdad en el acceso a las Universidades? ¿un desorden que procure prácticas democráticas y de fuerte compromiso con la formación ciudadana?

En estos más de 30 años de gobiernos democráticos en Argentina, asistimos a una expansión del Sistema Universitario que significó un cambio en su fisonomía – como ya describimos –, que nos permite interrogarnos respecto al efecto democratizador de estos cambios. A la vez, nos desafía a analizar y a advertir la permanente amenaza neoliberal que ciertos sectores se empeñan en sostener en desmedro de una Universidad Pública gratuita de calidad para todos y todas.

En este contexto resuenan las preguntas que nos venimos formulando: ¿se ha democratizado la Universidad?, es más, ¿construye un aporte sustantivo a la democratización de la sociedad?

Las respuestas son diferentes según las diferentes posiciones que disputan sentidos en relación a la concepción sobre la Universidad y su misión social y política en las sociedades actuales.

Por un lado, hay quienes entienden que: más Universidades significa más oferta, pero como lo que se da es una reiteración de los modelos organizacionales que no estuvieron (ni están) pensados para la incorporación de nuevos públicos y no hay manera de reproducir, en estos contextos sociales, institucionales y áulicos, las experiencias formativas tradicionales, lo que se va operando es un proceso de empobrecimiento, de deterioro de la experiencia formativa en la Universidad. Dicho en breve, hay inclusión, pero a costa de la calidad.

Otros entienden que más Universidades significa más oferta, esto posibilita la incorporación de sectores sociales que tradicionalmente no se incorporaban, pero dadas las dificultades de estos nuevos públicos de responder satisfactoriamente a los requerimientos de la vida universitaria, se produce rápidamente deserción. Dicho en breve, el efecto democratizador que se logra por la expansión y la inclusión se pierde, inmediatamente, por la deserción.

En tercer lugar, hay quienes afirman: lo que importa es la incorporación de nuevos públicos, eso es ya en sí mismo democratización de la educación universitaria. La Universidad por fin abrió sus puertas a la sociedad (esa sociedad que es su dueña porque tributa para que exista) y se apropia de sus claustros. Dicho en breve, interesa la inclusión ya que en sí misma produce una experiencia formativa relevante.

Y, por último, posiciones que entienden que esas instituciones que se crean y se multiplican no son Universidades, sino que son versiones empobrecidas, politizadas y partidizadas que no cuidan en lo más mínimo su propuesta académica institucional; su funcionamiento hipoteca, cotidianamente, el sentido de la *academia*. Dicho en breve, es el fin de LA Universidad.

Nos interesa dejar planteada estas tensiones porque entendemos que es necesario conocer estos argumentos para poder desafiarlos con otros sentidos y generar disputas ideológicas y políticas en el plano discursivo y en la acción concreta de las instituciones universitarias.

Interesa que la Universidad como institución y nosotros como docentes universitarios encontremos maneras de hacer más accesible la experiencia universitaria para las mayorías, que encontremos maneras de recibir a los nuevos públicos con propuestas renovadas, que no pongan en riesgo la calidad de la propuesta formativa ni el valor social del certificado, pero que sí discutan las definiciones de Universidad como el lugar de los elegidos.

Proponer que la Educación Superior es un derecho requiere intervenciones políticas macro, políticas institucionales y experiencias áulicas que hagan este derecho un hecho para la vida de cada uno de los chicos y las chicas que ingresan a nuestras Universidades. Esto requiere que podamos mirar críticamente cierto

habitus profesional docente (PERRENOUD, 2011) que rápidamente responsabiliza a los estudiantes de no estar a la altura de las exigencias de la Universidad, como si no fuera responsabilidad de la Universidad estar a la altura de las necesidades formativas de los estudiantes. (RINESI, 2015)

Pero, es cierto también, que es necesario mirar críticamente los proyectos académicos e institucionales de las Universidades, no porque haya que preservar *la academia* sino para que no sean, efectivamente, versiones empobrecidas destinadas para los nuevos sectores sociales a los que no les corresponde o no son capaces o no podrán con la versión *verdadera* de la experiencia universitaria.

No habrá democratización real si persisten las desigualdades encubiertas por discursos paternalistas, demagógicos o clientelares; el enorme desafío es sostener prácticas docentes y políticas institucionales que prioricen la preocupación por garantizar el acceso a experiencias formativas de calidad para todos los estudiantes, más allá de los sectores sociales de pertenencia o las trayectorias formativas y vitales de cada uno.

Señala Giroux que más allá de los niveles del sistema del que se hable, de los dispositivos institucionales y de los métodos de enseñanza:

[...] la educación es una práctica moral y política activamente involucrada no solamente en la producción de conocimiento, habilidades y valores, sino también en la construcción de identidades, modos de identificación, y formas de acción individual y social. Por consiguiente, la educación es el corazón de cualquier comprensión de la política y el andamio ideológico de aquellos mecanismos marco que interceden en nuestra vida diaria. (GIROUX, 2017, p. 16)

Por esto es que nos interesa poner en diálogo los contextos sociales y sus definiciones de macropolíticas con las realidades institucionales y con el accionar de los diferentes actores; en cada una de esas escalas se juega la construcción de posiciones político-pedagógicas que generan efectos, que producen realidades, que ofrecen a los estudiantes experiencias de formación que promueven identificaciones diferentes como sujetos políticos.

Además, subrayamos, nadie está ajeno, los profesores universitarios asumen posición -aún aquello que dicen no asumir posición alguna- a favor de una pedagogía crítica o en contra de ella; a favor de desplegar propuestas pedagógicas que generen pensamiento y conciencia crítica -como nos enseñara Paulo Freire - o que trabajen a favor de la domesticación de las nuevas generaciones.

Bregamos por impregnar nuestras prácticas docentes y las de nuestros colegas de esa pedagogía crítica que tiene como propósito mayor:

Llevar a los estudiantes a pensar críticamente sobre su lugar en relación al conocimiento que obtienen y de transformar su manera de ver el mundo fundamentalmente tomando seriamente las políticas del conocimiento. Es una pedagogía que intenta unir conocimiento, responsabilidad social y problemas colectivos. (GIROUX, 2017, p. 17)

En el Sistema Universitario público argentino tenemos una gran tarea por delante; por un lado, sostener y afianzar las tradiciones más democráticas de nuestra historia institucional, signadas por las consignas reformistas de 1918 y por la gratuidad universitaria de mitad de siglo pasado. Por otra parte, construir una lectura compleja de las realidades actuales – en el plano nacional y global – para pensar las propuestas formativas que sostendremos en nuestras instituciones universitarias y en nuestro quehacer cotidiano como educadores.

Toda práctica educativa presupone “*una noción de futuro, prioriza formas de identificación sobre otras y valora unas formas de conocimiento sobre otras*”. (GIROUX, 2017, p. 19) No hay lugar para la neutralidad ni para la búsqueda de resultados inmediatos y cuantificables; la educación es una apuesta al futuro, es un compromiso con la construcción de sociedades más justas; pero el futuro no vendrá por el simple paso del tiempo sino por el conjunto de acciones que podamos desplegar.

A MODO DE CIERRE

Nos propusimos hacer este recorrido por las características del sistema universitario argentino y sus transformaciones más relevantes, con el propósito de aportar al sostenimiento del necesario debate sobre el papel de las Universidades y de los universitarios en la situación actual de los países latinoamericanos. Este interés resulta de reconocer y valorar los efectos sociales y la construcción de poder que significa la democratización del acceso al conocimiento a través de la participación en la educación superior.

Recuperar las vertientes más democratizadoras que configuraron un sistema universitario – como el argentino – extendido geográficamente, en permanente crecimiento, con profundas diferencias en su interior; exponer y denunciar las políticas públicas y cierto sentido común que han devaluado sistemáticamente la relevancia de la educación superior para el desarrollo más igualitarios de las sociedades y de las personas, constituye un ejercicio político indispensable para quienes tomamos a la educación universitaria como nuestro oficio y nos preocupa asumir la responsabilidad de que sea, efectivamente, una realidad para los jóvenes de nuestra región.

Pensamiento crítico, mirada aguda sobre la realidad, praxis comprometida y actitud esperanzada son los postulados freireanos que nos (y les) proponemos hacer propios en nuestras prácticas para incidir en el rol de las instituciones Universitarias y demandar a los Estados el cumplimiento de su responsabilidad como garante del bienestar general. Ojalá seamos capaces de comprometernos con esas políticas de posibilidad de las que habla Giroux y así contribuir a ampliar el derecho a la educación y construir sociedades más justas y mañanas más deseables.

BIBLIOGRAFÍA

ARGENTINA. *Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior n° 27.204/15*. Buenos Aires: Congreso de la Nación Argentina, 2015.

BARRERA, M. *Evolución de los salarios de los trabajadores del CONICET y de la Administración Pública Nacional durante la gestión de Cambiemos*. Buenos Aires: Centro de Investigación y Formación de la República Argentina, 2019.

BENENTE, M. La Universidad desde una perspectiva republicana de la libertad, y una mirada popular de los derechos: desde y a 100 años de la Reforma – entrevista de Benente M. a Rinesi E. In: BENENTE, M. (comp.) *La Universidad se pinta de pueblo: Educación Superior, democracia y derechos humanos*. Buenos Aires: Edunpaz, 2018. p. 207.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. 2. ed. Argentina: Siglo XXI Editores, 2009.

CTA. *Centro de Investigación y Formación de la República Argentina. Evolución de los salarios de los trabajadores del CONICET y de la Administración Pública Nacional durante la gestión de Cambiemos*. Informe elaborado por Barrera M. Junio 2019. Disponible en: <http://www.centrocifra.org.ar/docs/Salarios%20y%20CyT.pdf>. Acceso en: 20 nov. 2019.

DIKER, G. A 70 años de la gratuidad: el fin de la universidad elitista. *Página 12*, Buenos Aires, 22 nov. 2019. Disponible en: <https://bit.ly/3mF2khx>. Acceso en 25 de nov. 2019.

GIROUX, H. Pensando peligrosamente: el rol de la Educación Superior en tiempos autoritarios. *Revista de Educación*, v. 7, n. 2, p. 13-24, 2017.

GIROUX, H. *La guerra del neoliberalismo contra la Educación Superior*. Barcelona: Herder Editorial, 2018.

- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, L. La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, San Pedro Tlaquepaque, n. 29, p. 83-87, 2006.
- KROTSCH, P. *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones, 2001.
- MANIFIESTO Liminar De La Reforma Universitaria De 1918. *Universidad Nacional de Córdoba*, Córdoba, 1918. Disponible en: [.https://bit.ly/3DmrWpg](https://bit.ly/3DmrWpg). Acceso en: 20 mar. 2020.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Informe de Estadísticas de Secretaría de Políticas Universitarias*. Argentina. Disponible em: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home>.> Acceso em: 25 mar. 2020.
- PAREDES, S. *Las transformaciones académicas del Sistema Universitario en 30 años de democracia: aportes a la discusión sobre la democratización de la educación universitaria*. Tesis (Doctorado en Estudios Sociales de América Latina) – Universidad Nacional de Córdoba, 2016.
- PAREDES, S. Expansión y transformación del Sistema Universitario en Argentina desde la recuperación de la democracia hasta el año 2015. *Revista Voces en el Fénix*, Buenos Aires, v. 8, n. 65, p. 39-45, 2017.
- PÉREZ RASETTI, C. La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas In: CHIROLEU, A.; MARQUINA, M.; RINESI, E. (comp.) *La política universitaria de los gobiernos de Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012.
- PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. 4. ed. Ciudad de México: Editorial GRAO, 2011.
- RINESI, E. *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires: UNGS/IECCONADU, 2015.

Universidade pública e neofascismo à brasileira: analisando a conjuntura e pensando outros caminhos

Leonardo Carnut

Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert

INTRODUÇÃO

O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia. É preciso aceitar a crítica séria fundada que recebemos, de um lado, como essencial ao avanço da prática e da reflexão teórica, de outro, ao crescimento necessário do sujeito criticado.
(FREIRE, 1997, p. 59)

Aceitamos as provocações de Henry Giroux sobre o tempo presente da educação no mundo tendo em vista a inspiração sobre o que é “a crítica”, tecida por Paulo Freire. Tomamos como ponto de conexão entre as análises de Giroux e nossa interpretação crítica sobre a educação superior no Brasil dois ensaios em que o autor mescla essas análises: “Challenging Trump’s Language of Fascism” (GIROUX, 2018) e “Thinking Dangerously: The Role of Higher Education in Authoritarian Times” (GIROUX, 2017) ambos publicados na plataforma <https://truthout.org/>.

Entendemos que realizar uma interpretação crítica marxista do cenário da educação superior no Brasil atual é impossível sem considerarmos que o que ocorre no país não é apenas o antigo conservadorismo de uma burguesia escravocrata, mas uma nova formação política do tipo “fascista explícito”. (CARNEIRO, 2018)

Ao caracterizar o neofascismo no Brasil, é essencial apontar que concordamos com Konder (2009) quando adverte que, para evitar os riscos de um emprego confucionista e anticientífico do conceito de fascismo (obviamente riscos muito reais), não podemos admitir seu aprisionamento na “história do entreguerras” como o que está sendo feito nos dias de hoje, obrigando este conceito a exilar-se no passado. O sentido conservador disso é claro: evitar o exame das transformações do fascismo e, obviamente, contribuir para confundir e desarmar as forças antifascistas, (KONDER, 2009) por isso compreender o fenômeno já é um ato de resistência em si.

Giroux (2018) descreve importantes características do neofascismo de Donald Trump, como as fantasias de controle absoluto, limpeza racial e militarismo descontrolado. Esta é uma ordem social distópica causada pelo esvaziamento político das palavras, uma imaginação destituída de qualquer significado substantivo, vazia de compaixão e usada para legitimar a noção de que mundos alternativos são impossíveis de se alimentar, o que guarda muita semelhança com nosso cenário atual conforme discorreremos a seguir.

O exame do neofascismo, especialmente em países latino-americanos e subimperialistas, como o Brasil, requer, contudo, diversas mediações que tornam a expressão do fenômeno irreplicável em todo seu conteúdo para formações sociais tão diferentes como a nossa. Assim, consideramos que o neofascismo, antes de ser uma expressão restrita às formas institucionais (forma partido) ou regimes políticos (que ascendem o poder pela via democrática), é um fenômeno social de massas que canaliza inspirações e projetos sociais ultraconservadores que encontram terreno fértil para sua vocalização e, portanto, sua ação.

É pertinente lembrar que a própria eleição de Bolsonaro demonstrou como a mobilização das massas e a ratificação do discurso neofascista já ocorriam antes mesmo do período pré-eleição. (MARQUES, 2019a) Conforme demonstra o relatório Dossiê Bolsonaro (2019), a vitória de Jair Bolsonaro nas eleições de 2018 é resultado de inúmeros fatores, em especial do antipetismo (GRIGGERA; WEBBER, 2019), o que inclui a ação política de frações do empresariado brasileiro, no sentido de assegurar a presidência da República. Diversos empresários/empresas e deputados contribuíram para a eleição do candidato do Partido Social Liberal (PSL). Essas contribuições se deram por doações, coações e disparos de fake news responsáveis pelo seu crescimento na campanha. (BORTONE, 2020)

É comum que aqueles que se identificam com as práticas neofascistizantes encontrem no reformismo a oportunidade necessária para expressar seu descontentamento. Por sua vez, as insatisfações coletivas ganharam ares de “via alternativa”, defendendo para a sociedade uma saída pelo caminho da “regressão social”

aqui definida como a expropriação dos direitos sociais (BOSCHETTI, 2018) dos quais o direito à educação é um. Neste sentido, a educação e o ataque às instituições escolares, especialmente à universidade pública, na versão brasileira do neofascismo, tem sido um alvo frequente ou o “bode expiatório” da “malversação” do reformismo. Assim, faz parte daquele projeto desqualificá-la, desfinanciá-la e, por fim, desmontá-la.

Neste capítulo, temos como objetivo problematizar a configuração sociopolítica contemporânea do Brasil e refletir sobre a universidade pública nesse contexto, discutindo seus desafios para o enfrentamento na/para garantia da liberdade e do pensamento crítico. Nosso intento é produzir um diálogo entre o cenário brasileiro e as interpretações instigantes de Henry Giroux sobre o cenário neofascista no Norte global, à luz do que vem sendo disseminado por seus personagens, especialmente Donald Trump.

Para tanto, optamos pela modalidade textual de ensaio, devido à possibilidade de a orientação ser dada não pela busca das respostas e afirmações verdadeiras, mas pelas perguntas que possam orientar os sujeitos para as reflexões mais profundas. (MENEGETTI, 2011) Assim, como o objetivo deste ensaio é “articular conceitos”, o procedimento metodológico clássico parece não ser o mais adequado de se utilizar. Por isto, inspiramo-nos em Adorno (2003), quando defende que o ensaio é um momento de escrita que favorece a ultrapassagem de fronteiras culturalmente demarcadas.

O texto está dividido em duas seções, que, longe de esgotarem o tema, trazem consigo argumentos para fazer um balanço do cenário social vigente no Brasil e os desafios para educação superior neste contexto, bem como para pensar modos de agir nesta conjuntura, ressaltando o papel da universidade pública na articulação da resistência.

TRAÇOS NEOFASCISTIZANTES E SUA MANIFESTAÇÃO NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

O projeto neofascista para a educação superior pública brasileira tem se manifestado através de alguns traços que, sem dúvida, podem ser encontrados em outros terrenos do social a nível mundial. Apesar disso, é possível dizer que cinco características são as mais comuns: 1. violência simbólica, psicológica e física no âmbito educativo; 2. uso do setor educativo como terreno contraditório de uma espécie de “nacionalismo pró-imperialista”; 3. uso da “guerra cultural” contra a educação

pública como forma de finalizar o projeto militar de dominação imperialista dos capitalismo centrais sobre o Brasil; 4. operacionalização da educação superior de forma a permitir um salto qualitativo na dinâmica exploração-opressão; 5. o “paradoxo democrático” e a desqualificação reiterados da universidade pública em face do reformismo progressista. Vejamos cada um deles:

A violência simbólica e psicológica no âmbito educativo

Em termos do que o neofascismo convoca como violência simbólica, psicológica e física, destacamos os estudos de Poggi (2012) e Caldeira-Neto (2018). Ambos são convergentes ao citar o emprego da violência e a busca da resolução de conflitos por meio da guerra. Assim como o fascismo no período entre guerras, “o neofascismo é uma resposta à crise profunda no capitalismo e uma resposta à exacerbação das contradições inerentes ao sistema capitalista” (POGGI, 2012, p. 82), por isso a necessidade de “derrotar” um “outro”, considerado como alvo de ódio, é essencial.

No esforço para compreender esse discurso, Almeida (2008) argumenta que, por trás dos ataques violentos ou das organizações políticas de caráter mimético, está organizada uma poderosa rede de comunicação. Para a autora, o neofascismo apresenta um caráter peculiar de poder a ser compreendido como a produção de um “substrato cultural”, dimensão determinante aos contornos que o neofascismo ganha em cada expressão local.

No caso brasileiro, a crítica à universidade vem sendo edificada sobre questões como a “defesa da liberdade de expressão do pensamento ultraconservador”, “a crítica ao imperialismo norte-americano” ou ainda a “contaminação comunista/doutrinação marxista” que as universidades públicas fariam, sem que haja prova concreta desses fatos. Para ilustrar, em recente entrevista, Bolsonaro xingou Paulo Freire de “energúmeno” por sua suposta “doutrinação marxista” na educação brasileira. (BOLSONARO..., 2019) Nesse sentido, a sociedade ressentida com a crise econômica adere a este “caldo de cultura” neofascista que, sem muita reflexão, a tem levado ao desgaste dos valores democráticos nas relações sociais.

Um exemplo disso no Brasil é o que, nos últimos anos, temos visto uma série de ataques à educação pública. Na esteira dos governos conservadores que recém adentraram ao poder, estiveram as ideias mais obscurantistas e retrógradas que existem na sociedade. (MELO, 2019) Uma delas está no que subjaz ao uso do termo “ideologia de gênero”, por exemplo. Moura (2019) enfatiza que presença das ideias obscurantistas não é uma particularidade do Brasil e que também está presente em diversos países da região latinoamericana como Peru, Paraguai, Bolívia, Chile, Colômbia e Costa Rica.

Conforme ressalta Giroux (2017), entendemos que sempre há também a resistência. Investir em culturas formativas críticas é crucial para produzir conhecimentos, valores, relações sociais e visões que contribuem para nutrir e ancorar a possibilidade do pensamento crítico, o engajamento na dissidência política, a organização coletiva e a ocupação de espaços públicos nos quais teorias críticas podem desenvolver alternativas. Esses processos expressam a essência do chamado “dangerous thinking” (pensamento perigoso), que reconhece a educação como central para a política.

Uso do setor educativo como terreno contraditório de um “nacionalismo pró-imperialista”

Outra característica imanente do neofascismo tem sido o uso do setor educativo como terreno contraditório de uma espécie de “nacionalismo pró-imperialista”. Em outro sentido, tal como apresentado por Giroux, (2018), Trump, por exemplo, demonstra um nacionalismo pró-imperialista com seu discurso de “*America First*” e isso faz sentido porque os EUA representam o próprio império. Entretanto, quando, nos estudos críticos referenciados neste trabalho sobre o neofascismo, se admite que o Brasil apresenta um nacionalismo pró-imperialista, a dimensão “nacional” se restringe ao discurso de mobilização das massas fascistizadas tão-somente, enquanto o “pró-imperialismo” se configura no aprofundamento da dependência econômica em relação aos países imperialistas, ou seja, novos termos na submissão à ordem do império.

Em outras palavras, não há um real nacionalismo no governo Bolsonaro, podendo-se descrever que este personagem se assemelha mais a um feitor, um representante das forças neocolonizadoras. Neste sentido, o neofascismo brasileiro, no que diz respeito ao seu “nacionalismo raivoso”, faz uma aposta em uma crença na ordem e no poder do Estado, no desprezo ao liberal parlamentarismo e na oposição ao comunismo e ao capitalismo, de modo concomitante.

Barbosa (2018) alerta que o sentimento nacionalista já estava presente no setor educativo, sendo essa característica um remanescente da política educacional no período militar. O autor descreve como as políticas educacionais foram essenciais à edificação do “nacionalismo” no Brasil através de duas chaves de interpretação. A primeira, na construção da ideia de pátria unificada e harmoniosa, era funcional na ditadura militar para que a nação não sofresse periodicamente convulsões, cultuando-se a aversão ao externo. A segunda foi construída pela insistência na reedição da ideia de “república forte”, já que a ideia de Estado-nação era essencial à *ordem e à estabilidade* que guiariam ao progresso. Não é por acaso que tal temor

à desordem ou à instabilidade reaparece também em muitos discursos neofascistas. Trata-se de uma reação à insegurança trazida pela vida pós-moderna (CRUZ, 2016), cujo apego à estabilidade dos “tempos da ordem” (ditadura) se faz saudoso para os neofascistas. Ainda, não é sem razão que uma parte deles (os neointegracionistas) é marcada pela decepção com o modelo capitalista ocidental e sente-se traída com abertura política que depôs o regime militar.

Ainda, o neofascismo vivenciado no Brasil encarna, por vezes, um estilo/mode de vida alternativo, no qual os membros buscam rejeitar a cultura tradicional e os meios de comunicação de massa. É importante reconhecer que, por vezes, esse “estilo de vida alternativo”, também chamado de “retóricas de centro”, se radicaliza a um “ultracentrismo”. (ALI, 2019) Esse estilo pode encontrar acolhida “nos rastros de uma crise do eu, a partir do desfalecimento dos pilares instituídos acerca de um sujeito universal, unificado, intrapsíquico, ‘individualizado’ e em uma atmosfera de unificação e totalização” (SALES; ROCHA, 2019, p. 254) que poderia garantir uma sensação de estabilidade e segurança à vida. Em última, instância, os neofascistas perseguem a demarcação/acentuação das diferenças com *todas* as propostas de organização da vida. Trata-se de uma operação ideológica que, na representação social deles, visaria restituir a “estabilidade” do ponto de vista político-social.

Psicanaliticamente, Mascaro (2019) defende que este “fetiche da estabilidade” impulsionaria uma *organização da subjetividade pela libido repressora*, típica nos períodos de crise estrutural capitalista, como a que explodiu da crise de 1929 e, similarmente como ocorreu na crise de 2008. Estas inseguranças (que são reais), trazidas pela piora nas condições de vida em escala mundial, ensejam nas massas a predileção por lideranças de tipo repressor ao invés vez de postularem uma ação política investida na libido amorosa (promessa de melhoria das condições de vida, cuidado, proteção). Assim, as massas organizam e aglutinam suas pulsões individuais em direção ao desejo de submeter-se à autoridade e à ameaça. (MASCARO, 2019, p. 31)

“Guerra cultural” contra a educação pública como forma de finalizar o projeto militar de dominação imperialista

Uma guerra cultural profunda instituída tem repercussões especialmente no que se refere às políticas do campo da educação. Os drásticos cortes no orçamento da saúde e educação promovidos pela Emenda Constitucional 95 são medidas de austeridades ultraneoliberais constitutivas do bolsonarismo (MENDES, 2016) que se coadunam com medidas jurídicas de cerceamento da liberdade de cátedra, como

sugerido pela articulação de extrema-direita em torno do slogan Escola “sem” Partido. (FRIGOTTO, 2017)

Segundo Frigotto (2017) a Escola “sem” Partido não pode ser compreendida sem a devida historicidade. O autor demonstra vários fatores constituintes desta articulação, citando algumas transformações sociais progressistas que teriam sido consideradas “insuportáveis” pelas frações burguesas como: o aumento real do salário mínimo; a criação de quase duas dezenas de novas universidades públicas; a política de cotas de acesso às universidades para negros, quilombolas, indígenas e estudantes de baixa renda; a ampliação de dispositivos de distribuição de renda como o Bolsa-Família (que tem como condicionalidade a obrigatoriedade, pelas famílias, de se manter as crianças matriculadas e frequentando a educação básica); a liberdade de organização dos movimentos sociais, e; a liberdade das escolas para ensinar conteúdos para além dos “receituários” do Banco Mundial. Basicamente estes elementos formam o conjunto de motivos pelos quais o núcleo empresarial golpista e seus intelectuais de direita aninharam-se sob o projeto de uma Escola “sem” Partido. Podemos considerar que, de fato, este conjunto de elementos tem notadas características neofascistas, conforme aponta Melo (2019):

Primeiro, mobiliza-se a partir de uma reacionária teoria da conspiração obscurantista e que objetiva um ‘movimento popular’ contra a escola pública e em favor do fundamentalismo religioso. Segundo, tem como método procedimentos que solapam o Estado de direito, no que contam com a ajuda das parcelas fascistizadas do judiciário e a leniência do Supremo Tribunal Federal que adiou uma decisão que possa pôr fim a esse movimento que visa criminalizar os educadores brasileiros. (MELO, 2019, p. 10-11)

Assim sendo, a guerra cultural coroa a contrarrevolução em marcha. (KLACHKO, ARKONADA, 2017) Na tentativa de reorientar as forças ao projeto inacabado da ditadura militar no Brasil (que nunca foi devidamente julgada) as forças neofascistas tentam liquidar a educação utilizando sua versão mais conservadora. Nesse sentido, Giroux (1983) já nos alertava que a própria educação, em sua versão conservadora com um enfoque liberal, está firmemente atada à lógica da necessidade e da eficiência e tem sido mediada pelo discurso político da integração e do consenso. Em outras palavras, o vocabulário da esquerda como conflito, luta e enfretamento representa a “ausência presente” nessas teorias. (GIROUX, 1983, p. 31) Em outras palavras, Giroux evidencia que:

[...] a teoria tradicional não ofereceu base real para a compreensão das relações entre ideologia, conhecimento e poder. Isto é, nessa perspectiva foi empalecida qualquer tentativa de refletir sobre o desenvolvimento histórico, a seleção, o uso e a legitimação daquilo que a escola definiu como conhecimento “real”. (GIROUX, 1983, p. 32)

Dessa maneira, obscurecer a resistência, ou dito de outra forma, esconder a luta de classes na defesa do direito à educação e da universidade pública é imperativo neste contexto. O poder midiático no Brasil é um grande aliado para este tipo de manobra. Não obstante, é mister relembrar que a *desinformação* (antes do surgimento das *fake news*) já era ocasionada pela maioria dos noticiários, que se utilizava vastamente da ausência de referencial espacial (ausência do espaço percebido devido à socialização via rádio, TV, internet tornando-se o único espaço do “real”) e ausência de referencial temporal (os acontecimentos são relatados como se não tivessem causas passadas nem efeitos futuros, ou seja, sem continuidades). (CHAUÍ, 2019)

A expressão mais concreta dessa tática pode ser percebida na paralisação do dia 15 de maio de 2019. Esse movimento, apenas há quatro meses e meio do início do governo Bolsonaro, ocorreu em 222 cidades brasileiras de 26 estados da federação, conglomerando milhares de manifestantes que foram às ruas para mostrar seu repúdio aos cortes de verbas na educação universitária. Frente a essa manifestação de envergadura, Bolsonaro, em entrevista, classificou os participantes dos atos como “idiotas úteis” e “imbecis” (MARQUES, 2019b) e ponto final.

Neste contexto, não podemos deixar de reconhecer, conforme expressa Severino (2009, p. 255), que “o lugar e o papel da educação precisam ser contínua e expressamente retomados e redimensionados”. Afinal, “o compromisso ético e político da educação se acirra nas coordenadas histórico-sociais em que nos encontramos. Isto porque as forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação, se consolidaram nas estruturas sociais, econômicas e culturais”. (SEVERINO, 2009, p. 255)

Formas de operacionalizar a educação superior que permitem um salto qualitativo na dinâmica exploração-opressão

O neofascismo à brasileira também investe em operacionalidades que permitem que a educação superior seja um celeiro de um salto qualitativo na dinâmica exploração-opressão. (BEINSTEIN, 2018) Este salto qualitativo na exploração do trabalho do professor advém da insistência em hegemonizar o uso da mediação tecnológica, estendendo e intensificando a jornada de trabalho docente (exploração), além de

acentuar as desigualdades sociais pela expropriação de direitos com claro caráter classista, racista e sexista (opressão). Em outras, palavras, trata-se do excesso e dos abusos do uso da mediação tecnológica na educação superior, o que permite expressar que o projeto neofascista quer torná-la o principal método de ensino-aprendizagem neste setor. Concordamos com Giroux (2017) quando argumenta que se trata da retirada completa da autonomia e, portanto, do poder do docente e do estudante.

Nessa esteira, a substituição das interações humanas por aquelas excessivamente medidas por tecnologias desumaniza as relações e operacionalizam formalmente uma cultura de competição. Trata-se do surgimento de uma cultura de auditoria que produz uma noção muito limitada de regulamentação e avaliação, e de uma visão estreita e prejudicial de que os estudantes são clientes e as faculdades devem operar como empresas privadas. (GIROUX, 2017) Ora, essa lógica de uma “universidade operacional”, conforme aponta Chauí (2003), pode estar no cerne do projeto neofascista. Contudo, como a mesma autora nos ilumina, para se chegar a essa colheita, precisamos reconhecer como o terreno foi “adubado”.

Em que pese toda relevância social realizada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) no poder (2002-2016), cabe considerar o argumento de Moraes (1998), quando trata sobre o neoliberalismo e neofascismo, de que a opção na insistência em reformas sociais (reformismo) em detrimento de alterações estruturais (no modo de produção) é um dos diversos elementos relacionados ao crescimento da fascitização, especialmente nas camadas médias e populares. Apenas por esta razão, pode-se inferir que o período Lula-Dilma, caracterizado por um esforço reformista, deixou de propor alternativas ao modelo desenvolvimentista neoliberal (neodesenvolvimentismo). Mesmo reconhecendo que o PT teve seu êxito em convergir interesses tão antagônicos (burguesia bancário-rentista, industrial, grande e médio empresariado, sindicatos altamente organizados e movimentos sociais em um amplo arco de alianças), esta articulação tinha prazo para expirar.

É importante relembrar que a descoberta do Pré-sal e a possibilidade de exploração dos *royalties* do petróleo deram novo ânimo à pauta do financiamento do direito à educação. No entanto, em votação histórica no parlamento federal, o financiamento do crédito estudantil para as entidades privadas de educação superior foi considerado “gasto público em educação”. Esse evento, associado a uma queda no valor do barril de petróleo em 2016, frustrou governos subnacionais e a comunidade das universidades públicas, e garantiu a alegria do coordenadora-geral da organização Todos Pela Educação (principal *think thank* neste setor).

O primeiro sinal de desgaste desta correlação de forças se deu nas jornadas de junho de 2013, no qual as massas (de forma desorganizada) clamavam por mais

direitos tal qual o direito à educação (clamava-se, à época, por Escolas “Padrão-Fifa”, remetendo-se à qualidade dos estádios de futebol construídos para o mundial sediado no Brasil). Naquele momento, o encaminhamento realizado por Dilma Rousseff foi reunir o empresariado (e não a classe trabalhadora) na tentativa de manter a “governabilidade”, já em processo de rearticulação.

O rumo desta nova correlação foi se delineando em direção às parcelas conservadoras dos poderes legislativo e judiciário que, ao denunciarem os esquemas de corrupção na estatal Petrobrás consolidou a manobra política de desqualificação pública do governo do PT. Isto permitiu aflorar, primeiramente, o sentimento de “antipetismo”, polarizando o debate político-partidário e, em segundo, reforçou a repulsa da pequena burguesia pelos pobres (ou os “de baixo”), marca já constitutiva da formação social brasileira (IANNI, 2004), encontrando guarida no neofascismo latente na sociedade.

Parece razoável reconhecer que esta sucessão de fatos guarda muita semelhança com o que Beinstein (2018, grifo nosso) descreve sobre o neofascismo à luz da radicalização da exploração.

Assim como o fascismo clássico, o neofascismo significa a radicalização da exploração de recursos humanos e naturais, ainda que o primeiro não tenha tido aplicação a nível (sic) planetário e a capacidade tecnológica do segundo. Em ambos os casos, trata-se de um grande salto qualitativo da dinâmica de exploração-opressão do capitalismo triturando liberdades democráticas, garantias sociais das classes baixas, identidades culturais etc. Todavia, continuamos impactados pelas atrocidades passadas do fascismo sem nos dar conta muitas vezes da carga de barbárie, muito maior, da qual é portador o neofascismo. Os grandes genocídios do século XX se ofuscam ante as conseqüências possíveis da devastação neofascista em curso, protagonizada pelo Império e seus aliados. (BEINSTEIN, 2018, p. 10)

Assim, após a construção de uma forte correlação de forças conservadoras no Congresso Nacional (expressa principalmente pela Bancada BBB: do Boi, da Bala e da Bíblia), o golpe institucional em Dilma foi dado curso. Justificado juridicamente a partir de manobras contábeis já realizadas por governos anteriores (pedaladas fiscais), o inquérito parlamentar foi julgado em votações que escancararam a face medonha do conservadorismo brasileiro, já em processo de fascistização. (SILVEIRA, 2016) Isto pode ser observado pela evocação da maioria dos parlamentares das palavras de “ordem” tais quais “família, pátria e Deus” remetendo-se a um suposto “glorioso” passado militar, fenômeno reconhecido nos estudos do neofascismo como “palingênese”.

Após o golpe, o governo golpista de Michel Temer foi designado a realizar a transição necessária à retomada de hegemonia da burguesia no poder. Já com uma parcela da população aderindo à retórica de centro neofascista, aproveitou a oportunidade para pavimentar a destruição do direito à educação. A Emenda Constitucional 95 de 2016, que congela os gastos com educação durante 20 anos é a medida de austeridade mais severa que não encontra nenhum precedente no mundo. Ao forjar este cenário de asfixia dos recursos públicos, Temer tinha como mira o ensino a distância.

É pertinente atentar que toda esta discussão da educação a distância, o uso de tecnologias na educação e a apropriação pelo setor privado dos discursos, métodos e recursos das políticas educacionais, estão entremeados de aspectos técnicos e de interesses de grupos políticos e empresariais, que podem ser mais bem detalhados e analisados em outra oportunidade. Contudo, vale ressaltar que o problema essencial não é a tecnologia em si, mas o uso que dela se faz para atender aos interesses do mercado privado, que tem a cada dia se movido mais do setor produtivo industrial para o setor de serviços, buscando expandir-se para os serviços públicos de educação.

Uma das primeiras medidas claramente neofascistas tomadas na educação, já no governo Bolsonaro, foi nomear uma pessoa ligada ao âmbito militar como ministro. Ainda no final de 2018, em grande sintonia com a Associação Brasileira de Educação à Distância (PINHEIRO, 2018), Ricardo Vélez Rodriguez, professor emérito da Escola de Comando e Estado Maior do Exército, e ligado ao ideólogo obscurantista de extrema-direita Olavo de Carvalho, foi nomeado para conduzir o processo de fomentar a histeria das classes médias (considerada o “colchão ideológico” da classe dominante) para espriarem o descontentamento com a universidade pública.

É essencial descrever que Olavo de Carvalho é um astrólogo autoproclamado filósofo, responsável pela difusão de ideologias de extrema-direita, do obscurantismo e do ultraconservadorismo no Brasil. O astrólogo tem sido apontado como o grande responsável pelo ressurgimento da “extrema-direita” no Brasil, sendo considerado pela imprensa como o “guru” de Jair Bolsonaro. (CALIL, 2020) Assim, é possível confirmar que a difusão daquelas ideologias é também responsável pelo crescimento do neofascismo entre a “nova direita” brasileira. Cepêda (2018) problematiza este setor chamado de “nova direita” quando analisa um manifesto publicado em 2012 intitulado *Por que virei à direita: três intelectuais explicam sua opção pelo conservadorismo*. (COUTINHO; PONDÉ; ROSENFELD, 2012)

Em sequência, em menos de três meses na pasta, e através de questionamentos a respeito da morosidade na condução das ações, feitos por diversos deputados no

congresso nacional (entre eles Tábata Amaral – Partido Democrático Trabalhista – PDT), o ministro Vélez foi destituído do cargo. Esses personagens e suas origens importam muito neste debate. Tábata Amaral é uma jovem deputada federal de 25 anos que ganhou destaque após um vídeo que disseminou na internet que demonstrava o enfrentamento que fazia ao ex-ministro Ricardo Vélez Rodríguez. Após cair no “gosto popular” por seu protagonismo juvenil, um breve exame sobre sua fonte de recursos financeiros para estudar na Universidade de Harvard nos faz perceber que suas intencionalidades no debate educacional encontram amparo no imperialismo estadunidense.

Para não restar dúvidas sobre o caráter neofascista de Vélez, mesmo atacando as instituições de educação superior públicas, ele não poupou esforços em definir a educação básica a sua imagem e semelhança. Mesmo não podendo perder de vista nosso foco (educação superior), vale citar que o auge da tensão sobre esse ministro se deu quando propôs reescrever a história do Brasil nos livros didáticos em uma versão “revisada” que ressaltaria as glórias do passado militar com a negação da Ditadura Militar, que durou mais de vinte anos.

Como substituto do Ministro da Educação demitido após três meses no governo, Bolsonaro nomeou Paulo Abraham Weintraub, professor da Universidade Federal de São Paulo, para assumir a pasta. Figura polêmica e muito ativa nas redes sociais, não tem poupado a universidade pública, reiterando a soma de ataques a essa instituição com diversas medidas que reforçam o caráter intensivo da dinâmica exploração-opressão, especialmente através do Programa Futura-se. Lançado em 17 de julho de 2019, esse programa tem, oficialmente, o objetivo de dar maior “autonomia financeira a universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo”. (LIMA, 2019)

Conforme argumenta Silva Júnior (2019), esse ministro retoma o antigo discurso da reorganização da universidade sob a orientação do mercado, principalmente atrelada à tecnociência, que encontra boa receptividade entre muitos dos professores-pesquisadores que defendem o novo modelo institucional: a universidade empreendedora. Neste sentido, a proposta do Programa Futura-se se ancora em três principais eixos condutores da reforma da universidade pública brasileira: 1. Gestão, governança e empreendedorismo; 2. Pesquisa e inovação e 3. Internacionalização. Por conseguinte, conforme afirma ainda esse autor, o modelo de autonomia financeira proposto fica à mercê das grandes corporações nacionais e mundiais, reorganizando as universidades públicas em organizações sociais (OS), dependentes do setor privado e vendendo serviços – o que indica a direção para a mercantilização máxima.

Quadro 1 – Síntese das principais características do Programa “Future-se”

1. “Transformação em Agência de Promoção de Exportações do Brasil (APEX) da educação – a educação brasileira seja produto de exportação”, afirmação de Arnaldo Barbosa de Lima Junior;
2. As universidades que aderirem ao programa poderão realizar contratos de gestão com OS;
3. Os contratos de gestão poderão ser celebrados com as já qualificadas pelo MEC ou por outros ministérios. Logo, não haverá a necessidade de chamamento público;
4. Professores em regime de dedicação exclusiva poderão exercer atividade remunerada de pesquisa na OS contratada pela universidade, desde que cumpram sua carga horária ordinária; substitui o idioma sem fronteiras por parcerias com instituições privadas para promover a publicação em periódicos no exterior;
5. MEC quer fundo de R\$ 102 bilhões para estimular recurso privado em universidades – mais educação de chamamento público;
6. As organizações sociais – OS contratadas – poderão participar da gestão de recursos e de patrimônio das instituições de ensino. A cessão de servidores das instituições federais a essas organizações será facultativa. No caso de transferência, a remuneração e os encargos sociais e trabalhistas do servidor ficarão a cargo da OS;
7. Prevê estímulos ao investimento de recursos privados nas universidades por meio de projetos de inovação. Em troca de compensação financeira, o programa traz como medidas a utilização econômica do espaço público e a cessão dos naming rights de campi e edifícios das instituições de ensino;
8. Também constituem recursos do fundo a comercialização de bens e produtos com a marca das IES apoiadas e o valor cobrado de matrículas e mensalidades de pós-graduação lato sensu nas universidades federais. A administração do fundo será privada;
9. Prevê o estabelecimento do limite de gasto com pessoal das universidades, conforme definido pelo comitê gestor do programa; criação de fundo de investimento imobiliário e cessão de uso, concessão, comodato de imóveis;
10. Contratos de gestão com OS: poderão atuar na gestão de recursos e de patrimônio das instituições; criar naming rights (concessão de direitos públicos) em campi e edifícios; transformar atividades de extensão em atividades culturais para receber incentivos via lei Rouanet; estabelecer requisitos de transparência, auditoria e compliance, vinculação a índices de governança; remunerar de forma privada professores com publicações em revistas de ponta e possibilidade de registro de patentes em nome deles.

Fonte: Elaborado a partir de Silva Júnior (2019).

Para caracterizar melhor como a dinâmica exploração-opressão tem se expressado na educação pública superior, podemos considerar que as principais medidas da política da atual administração do MEC, que, grosso modo, podem ser elencadas em:

- a. contingenciar os investimentos em bolsas de pesquisa para mestrados e doutorados acadêmicos no Brasil (refletindo a incapacidade de estudantes das classes populares em se sustentar cursando a educação superior devido aos gastos pessoais como transporte, alimentação, vestuário, material didático e,

- em alguns casos, moradia, pois muitos estudantes mudam de cidade para estudarem pós-graduação nos grandes centros urbanos);
- b. incentivar as universidades públicas a depender do financiamento privado para pesquisas (promovendo o desfinanciamento público da pesquisa universitária, forçando as pesquisas autopatrocinadas e restringindo o espectro do docente universitário apenas ao ensino, além de abrir espaço para a perda da autonomia intelectual em conjunto com o aumento do conflito de interesses na pesquisa);
 - c. articular, com o Ministério do Planejamento, a reconfiguração da carreira do docente universitário (flexibilizando a carreira no magistério superior ao facultar a dedicação exclusiva – com perda salarial considerável – e intensificando o trabalho à luz da terceirização da gestão da universidade pública com foco em metas de desempenho produtivistas). (KNOBEL; LEAL, 2019)

Além do Futura-se, há propostas asfixiantes para os outros níveis educacionais, como na educação básica: Educação Conectada reforça a mediação tecnológica através do repasse R\$ 224 milhões para conectar 100% das escolas aptas a receber internet e R\$ 60 milhões para levar acesso à web a 8 mil famílias rurais; e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, traço palingênico, que no Brasil se associa à “ordem” sob ditadura militar, que visa à implantação de 216 escolas cívico-militares até 2023.

Assim, concordamos com Giroux (2017) quando argumenta que as forças do fundamentalismo de livre mercado estão usando o sistema educacional para reproduzir uma cultura de privatização, desregulamentação e comercialização, enquanto assaltam as disposições sociais. Contudo, mesmo reconhecendo os direitos civis, e que estes devem ser garantidos através da luta política, especialmente para melhoria da condição de vida da classe trabalhadora, esperar que o “Estado social” conduza a política da educação superior à prosperidade de forma “regular e automática” é um ledó engano, conforme nosso cenário demonstra.

É pertinente explicar que, quando usamos “Estado social”, nos apoiamos em Boschetti (2016), que busca captar a regulação econômico-social por meio de políticas sociais (incluindo as de educação), atribuindo ao Estado capitalista suas determinações objetivas, explicitando que a incorporação dessas políticas pelo Estado não extrai dele sua característica essencialmente capitalista.

“Paradoxo democrático” e a desqualificação reiterada da universidade pública em face do reformismo progressista

A historiografia crítica reconhece que a crise de 1929 provocou a desilusão com o capitalismo de corte liberal clássico (ROBERT, 2016), contudo, pouco é relatado como esta mesma crise serviu de elemento importante para o ressentimento e insatisfação social que ajudou a fomentar o fascismo histórico. (KONDER, 2009) Além disso, é importante lembrar que o fascismo histórico nunca negou a democracia enquanto procedimento (Hitler, por exemplo, foi eleito), e, na mesma esteira, isso acontece no neofascismo.

No neofascismo, de forma ainda mais pragmática, a democracia serve como elemento demagógico para que os valores democráticos alberguem pautas contra as liberdades democráticas.

O neofascismo é muito mais pragmático, não repudia a democracia burguesa, mas tenta mimetizar-se nela, assumindo-a demagogicamente para colocá-la a serviço de suas bandeiras racistas e autoritárias. [...] Na América Latina, podemos encontrar similar acatamento formal às regras da democracia representativa em regimes ditatoriais e protoditatoriais como em Honduras, Brasil, Argentina, México ou Paraguai, em alguns casos apoiados na histeria neofascista das classes médias. (BEINSTEIN, 2018 apud CRUZ, 2019, p. 11)

É possível dizer que há democracia quando esta acolhe pautas antidemocráticas? Esse traço é importante porque a defesa da democracia precisa ficar bem clara, afinal, como aponta Mathias e Salama (1983, p. 91), “[...] pode-se ter uma democracia. Mas essa pode abarcar apenas algumas frações de classe”. Nesse sentido, qual visão de democracia a educação superior pública defenderá?

Para esta indagação podemos considerar a análise de Chauí (2001, p. 10-12) acerca do papel da universidade na sociedade como uma perspectiva a ser perseguida na defesa do caráter democratizador desta instituição. Neste sentido, destacamos que a universidade deve considerar que:

- a. a sociedade dividida internamente em classes estabelece as “relações sociais, os valores, os símbolos e o poder político a partir da determinação do justo e do injusto, do verdadeiro e do falso, do bom e do mau, do possível e do necessário, da liberdade e da coerção”. Partindo-se dessa constatação, a universidade deve se valer dessa premissa para tensionar o papel de reprodução ideológica que a universidade padece na sociedade capitalista;

- b. a estrutura sociopolítica é definida pelo princípio da isonomia, igualdade dos cidadãos diante da lei, e dos direitos de todos para expor publicamente suas ideias, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público. Neste sentido, a universidade deve prover o ambiente necessário a todas as perspectivas de compreensão do mundo tentando proporcionar abertura para que cada discurso científico seja objeto de análise, aceitação e refutação, garantindo, assim, sua penetrabilidade na pesquisa e adesão pelos pesquisadores;
- c. o conflito é legítimo e necessário, afinal a “democracia não é um regime de consenso, mas sobretudo do trabalho dos e *sobre* os conflitos”. O enfrentamento das dificuldades e a conciliação com o princípio da igualdade e da liberdade devem ser o horizonte do processo de democratização perseguido pela universidade;
- d. a abertura às mudanças temporais são essenciais, uma vez que ela faz surgir o novo como parte de sua existência e, por conseguinte, a temporalidade como constitutiva de seu modo de ser;
- e. o caráter popular do poder e das lutas, evidenciado nas sociedades de classe, na medida em que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos direitos pela ação direta das classes populares, dos quais o direito à educação superior é um deles;
- f. há distinção entre o poder e o governante, garantida não apenas pelas leis e pela divisão de várias esferas de autoridade, mas também pela existência das eleições. Assim a universidade deve insistir no preenchimento dos quadros internos por instâncias democraticamente eleitas, de forma ascendente e regular, por toda instituição universitária.

Assim sendo, a “cidadania se constitui *pela* e *na* criação de espaços sociais de lutas e pela instituição da forma política que a cria, reconhecendo e garantindo a igualdade e liberdade dos cidadãos, declaradas sob a forma dos direitos”. (CHAUÍ, 2001, p. 10-12) É desta perspectiva que as instituições de educação superior, como instituições sociais, devem ancorar sua relação com a sociedade e suas atividades-fim para assim formar cidadãos, pensantes críticos e protagonistas de transformações sociais que se contrapõem à barbárie social, política e econômica inerentes do modelo neofascista.

No entanto, como se expressa a democracia nas quais os neofascistas se ancoram? Vejamos se a noção de “democracia” evocada pelo Ministro da Economia do governo Bolsonaro (Paulo Guedes) não requebra a ameaça do fascismo histórico:

Sejam responsáveis, pratiquem a democracia. Ou *democracia é só quando o seu lado ganha?* Quando o outro lado ganha, com dez meses você já chama todo mundo para quebrar a rua? Que responsabilidade é essa? *Não se assustem então se alguém pedir o AI-5.* Já não aconteceu uma vez? Ou foi diferente? (Paulo Guedes). (FILGUEIRAS; CRUZ, 2019, p. 1)

É fundamental lembrar que o Ato Institucional Número 5 (AI-5), promulgado em 13 de dezembro de 1968, foi o quinto de 17 grandes decretos emitidos pela ditadura militar nos anos posteriores ao Golpe de Estado de 1964 no Brasil. Esse ato fechou o Congresso Nacional e é considerado o mais duro do processo de restrição das liberdades democráticas da história do país.

Esta distinção sobre o que se compreende a respeito do termo “democracia” é uma pauta muito delicada e, sem dúvida essencial. O termo é rapidamente capturado pela retórica fascizante. Assim, entendemos quando Giroux (2017) interpõe que qualquer tentativa viável de desenvolver uma política democrática deve começar a abordar o papel da educação e da alfabetização. Desenvolver instituições para o funcionamento de uma democracia substantiva tem limites, os neofascistas sabem bem disso, conforme a fala de Paulo Guedes ilustra. Concordamos com Giroux que uma maneira de começar esse projeto é abordar o significado e o papel da educação superior (e da educação em geral) como parte da luta *mais ampla* pela liberdade (GIROUX, 2017), para além das instituições e que reconheça a importância da educação na luta também como espaço de aprendizagem.

Ainda aliado aos elementos supracitados, pode-se dizer que a ênfase desmedida nas reformas setoriais, caracterizando-se como certo “reformismo” social, de caráter ultraconciliatório entre as diversas frações de classe, forjou o esgotamento dessas chamadas “saídas progressistas”. Em grande medida, os governos progressistas, ao não se perceberem o limite da conciliação de classes e não assumirem o enfrentamento de uma classe com a outra, favoreceram a abertura de espaços para mobilizações conservadoras, que, em tempos de crise estrutural do capital, se desdobram em pautas de ultradireita ou propriamente fascizantes. Moraes (1998) parece sintetizar com muita fidelidade o tempo que se vive hoje no Brasil:

A política neoliberal não é a da mobilização neofascista, mas pode ser o pavimentador dessa outra via da contrarrevolução [sic]. Apatia política e desilusões com as saídas convencionais, desmanche de tradições políticas, sociais e culturais que outrora costuravam e resguardavam a sociedade, ausência de saídas progressistas confiáveis (elas mesmas mergulhadas na desilusão e na desmoralização) tudo isso prepara o caminho para a emergência de um louco que tenha soluções radicais, aquelas que

parecem ser o único ponto firme num mundo em que tudo naufraga, grito que parece ter espírito num mundo sem espírito. (MORAES, 1998, p. 125, grifo nosso)

Nesta esteira as “soluções radicais”, especialmente no Brasil, que é recheado de um discurso anticorrupção, são falaciosas. Não custa lembrar que, sob uma perspectiva marxista, a insistência no debate sobre a corrupção, especialmente de agentes públicos no interior do Estado, é vista com muita ressalva. Além de naturalizar visões supra-históricas do senso comum sobre um ideal de valores morais universais, essa insistência desconsidera que a ideia de justiça varia de acordo com a inserção dos “cidadãos” em distinta “condição de classe social”. Além disso, a noção de corrupção borra a ideia de que a divisão entre público e privado é artificializada e, portanto, uma criação histórica, datada e ideológica do Estado capitalista. (BOITO JÚNIOR, 2017)

Depois de todos esses elementos que caracterizam a política de educação superior como terreno de ascensão do projeto neofascista no Brasil, não nos resta muito a dizer sobre Bolsonaro a não ser concordar com Melo (2019, p. 7) quando ele caracteriza que:

Bolsonaro é um fascista. Não é só alguém com uma personalidade fascista, com um comportamento fascista. É alguém que professa uma ideologia fascista: xenófoba, preconceituosa, machista e militarista. Além disso, Bolsonaro engendra um movimento baseado numa mobilização que interpela setores médios e setores subalternos movidos por um grande ressentimento social. Não foi o candidato de uma direita tradicional, sendo também um personagem carismático-catalizador de um partido de massas, estruturado em torno da sua candidatura que catalisou todo o universo da extrema-direita brasileira, do separatismo sulista ao monarquismo, dos grupos neonazis, de amplas faixas do aparelho de repressão do Estado (das polícias militares a parcelas das Forças Armadas), do fundamentalismo religioso e do mercado. Não é só um maluco, mas está dando vida a uma das características fundamentais do fascismo como movimento que é a existência de um partido. Seu governo parece bastante comprometido em continuar a mobilização de massas. (MELO, 2019; p. 10-11)

PENSANDO CAMINHOS... ARTICULANDO E CONSOLIDANDO FORÇAS...

Trump humilha alegremente e pune seus críticos, voluntariamente se envolve em atos vergonhosos de autopromoção e enriquece sem desculpas seus cofres financeiros. (GIROUX, 2018)

Caso pudéssemos substituir, nessa análise de Giroux, o nome “Trump” por “Bolsonaro”, não retiraríamos nenhum aspecto de verdade sobre o que ocorre em terras tupiniquins. Diante deste cenário estrutural e conjuntural, somos obrigatoriamente instigados a perguntar: o que fazer numa conjuntura tão desafiante?

O fascismo começa com o uso das palavras, com as distorções de ideias e o uso corrente do que moralmente não deve ser dito. Compreendemos, portanto, que um início de resistência já se faz presente ao rechaçar a ideia de que se podem realizar quaisquer discursos de forma inconsistente, sem ter a consequência relativa desses atos. O enfrentamento se inicia na garantia da liberdade e do pensamento crítico, mas claramente não se esgota nele.

A pedagogia crítica é organizada em torno da luta pela agência, valores e relações sociais em diversos contextos, recursos e histórias. Seu objetivo é produzir educandos que possam pensar criticamente, ter consideração pelos outros, assumir riscos, pensar perigosamente e imaginar um futuro que amplie e aprofunde o que significa ser um cidadão engajado, capaz de viver em uma democracia substantiva. (GIROUX, 2017) Tais fundamentos explicitam as premissas originais de Paulo Freire (2012a), que colocam no centro do processo de conscientização crítica da realidade o sujeito que parte do seu agir e de sua história, tornando-se sujeito da sua própria educação. Ao explicitar mensagem de esperança e mensagem de libertação para todos que são submetidos a processos de opressão, Freire (2012a) enfatiza que *é na e pela* comunhão de experiências e vivências *na e com* a realidade que se pode processar a transformação da realidade.

Dessa perspectiva, não hesitamos em concordar com Giroux (2017), quando destaca que educadores precisam produzir uma “conversa nacional” na qual a educação superior pode ser defendida como um bem público. Nessa trilha há que se investir em algumas ações reconhecidas como essenciais:

- a. o resgate do chamado “renascimento da imaginação social” e de defesa do bem público a fim de recuperar seus impulsos igualitários e democráticos;
- b. os educadores precisam considerar a definição da pedagogia, se não a própria educação, como central para a produção de esferas públicas democráticas que

- promovam uma cidadania informada, para assim consolidar a cultura da problematização;
- c. os educadores precisam ainda desenvolver um programa educacional abrangente que inclua ensinar os educandos a viver em um mundo marcado por vários modos de alfabetização sobrepostos, que se estendam da cultura impressa à visual e às culturas da tela (*screen culture*). O crucial é reconhecer que não é suficiente ensinar os educandos a serem capazes de interrogar criticamente a cultura da tela e outras formas de representação auditiva, de vídeo e visual;
 - d. os acadêmicos, estudantes, ativistas da comunidade, jovens e pais devem se engajar em uma luta contínua pelo direito de uma educação crítica, excelente e gratuita, não dominada pelos valores corporativos, para que os jovens tenham voz na formação de sua educação e o que significa expandir e aprofundar a prática da liberdade e da democracia;
 - e. os educadores precisam capacitar os educandos a desenvolver uma visão abrangente da sociedade que se estende além de questões únicas, pois é somente através da compreensão das relações e conexões de poder mais amplas que jovens e outros podem superar práticas desinformadas, lutas isoladas e modos de política singular que se tornam insulares e autossabotadoras; e
 - f. o enfrentamento do desafio por educadores que acreditam que faculdades e universidades devem funcionar como esferas públicas democráticas, desenvolvendo um discurso de crítica e possibilidade, ou o que chama de discurso de esperança educada. (GIROUX, 2017)

Podemos afirmar que movimentos e ações permeiam o interior das instituições de educação superior pública no Brasil, que buscam consolidar uma formação integral e cidadã de seus educandos, além de defendê-la como um bem público essencial à consolidação de uma sociedade democrática capaz de enfrentar o autoritarismo político-social. Segundo Severino (2009, p. 262), é fundamental o compromisso ético-político, implicando assumir que “o profissional a ser formado é antes de tudo um ser humano, que precisa tornar-se sensível à dignidade humana, bem como um cidadão que precisa se comprometer com a democratização das relações sociais, dotando-se de uma nova consciência social, pouco importa qual seja sua área de profissionalização”.

O que mais pode ser feito diante dos problemas forjados pelo atual governo? Do ponto de vista jurídico-institucional, temos alguns destaques em relação a ações de enfrentamento que se concretizam em alguns espaços (MEGALI NETO; TEÓFILO; BASTOS, 2019):

O corte de verbas anunciado para a Educação foi duramente criticado. No Senado Federal, o Senador Ângelo Coronel (Partido Social Democrático – PSD-BA) apresentou requerimento (REQ-CE 44/2019) à Comissão de Educação, Cultura e Esporte para que o ministro da pasta seja convocado a prestar esclarecimento sobre o bloqueio.

Na Câmara dos Deputados, a Comissão de Educação estuda a tomada de providências contra o ato praticado por Weintraub. Por sua vez, a deputada Áurea Carolina (Partido Socialismo e Liberdade – PSOL-MG) apresentou Projeto de Decreto legislativo (PDL 215/2019) para suspender os efeitos do Decreto nº 9.741/2019, que contingenciou despesas discricionárias do governo federal e afetou substancialmente o Ministério da Educação, com bloqueio de R\$ 5,840 bilhões.

Setores da sociedade civil e várias universidades federais se pronunciaram contrariamente à medida, que pode gerar paralisação de atividades e suspensão de pagamentos de despesas com água, energia elétrica, serviços de limpeza e aquisição de materiais. A Frente Parlamentar de Valorização das Universidades Federais defendeu, em nota, a autonomia e a liberdade de expressão acadêmica no Brasil. Acadêmicos de todo o mundo também criticaram a pretensão do presidente da república cortar verbas destinadas para os cursos de Ciências Sociais e Humanas no Brasil.

Foi ainda protocolado um pedido de providências para apuração de eventual prática de improbidade administrativa pelo ministro Abraham Weintraub, por violação aos princípios que regem o funcionamento da administração pública, bem como impetrados mandados de segurança por parlamentares e partidos políticos, e ajuizada ação direta de inconstitucionalidade perante o Supremo Tribunal Federal (STF) contra a decisão do governo federal de bloquear verbas das universidades e institutos federais de educação.

Todas as iniciativas partem da mesma premissa: considerar a liberdade de informação, de expressão e de circulação de conhecimento. “Balbúrdia” (termo muito usado pelo Ministro Weintraub para desqualificar a universidade pública), para nós, significa que ele quer impedir o debate público e colocar a democracia em risco, ameaçando gravemente a liberdade acadêmica (art. 207 da Constituição Federal de 1988).

A educação pública, básica e superior, não deve ser cerceada, de modo que cortes de verbas, interferências no seu projeto político-pedagógico e intervenções em suas gestões acadêmicas sejam qualificados como táticas extremamente prejudiciais ao desenvolvimento social, econômico e político do país, caracterizando o processo que, em conjunto, expressa a expropriação do direito à educação própria do projeto neofascista.

Do lugar da educação superior, e lógico, dos demais níveis da educação, o enfrentamento dos árduos desafios da/na conjuntura neofascista à brasileira nos remete mais uma vez a Paulo Freire (2012a) quando ele argumenta que a educação só é possível dentro da história real, com suas distintas, instigantes e preocupantes configurações. As “situações-limite” que vivemos, e que podemos perceber, passam a ser um “inédito viável”, que, se devidamente organizado pela classe trabalhadora, podem mobilizar o agir e a busca da superação da melhor maneira possível destes problemas, num clima de esperança e de confiança. (FREIRE, 2012b) Nas palavras de Ana Maria Freire, que analisa esta categoria freiriana,

O ‘inédito viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um ‘percebido-destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as ‘situações-limite’ que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser menos; o ‘inédito viável’ não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que tinha antes de inviável. Portanto, na realidade são essas barreiras, essas ‘situações-limite’ que mesmo não impedindo, depois de ‘percebidos-destacados’, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do SER MAIS. (FREIRE, 2012b, p. 3617)

À luz desses fundamentos e de todos os outros argumentos defendidos por Giroux (2017; 2018), entendemos que aqueles e aquelas que acompanham e vivem as propostas do atual governo e defendem a educação superior como um bem público não podem deixar de reconhecer o esforço coletivo e dialógico que precisamos continuar empreendendo para proteger nossas conquistas no campo da educação superior e superar as relações sociais de dominação com novos avanços e transformações significativas para a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. *Notas de literatura I*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.
- ALI, T. *The Leopard and the Fox: A Pakistani Tragedy*. Kolkata: Seagull Books, 2019.
- ALMEIDA, F. C. A serpente na rede: extrema-direita, neofascismo e internet na Argentina. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 9., 2008, Porto Alegre. São Paulo: Associação Nacional de História, 2008.

- BARBOSA, J. R. Paradigmas nacionalistas e concepções acerca da educação no Brasil: cientificismo, nacionalismo e ciências normativas para a ordem e o progresso. *Crítica Educativa*, São Carlos, SP, v. 4, n. 2, p. 92-104, 2018.
- BEINSTEIN, J. Neofascismo e Decadência: o planeta burguês à deriva. *Instituto de Estudos Latinos-Americanos*, Florianópolis, 21 maio 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3GGNyP6>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- BOITO JÚNIOR, A. A corrupção como ideologia. *Crítica Marxista*, Campinas, SP, n. 44, p. 9-19, 2017.
- BOLSONARO diz que TV Escola “deseduca” e chama Paulo Freire de “energúmeno”. *Carta Capital*, [s.l.], 16 dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3wVfDxH>. Acesso em 19 dez. 2019.
- BORTONE, E. A. Frações do empresariado em campanha pró-Bolsonaro. *Debates*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 60-83, 2020.
- BOSCHETTI, I. *Assistência social e trabalho no capitalismo*. São Paulo: Cortez, 2016.
- BOSCHETTI, I. Expropriação de direitos e reprodução da força de trabalho. In: BOSCHETTI, I. *Expropriação e direitos no capitalismo*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 131-166.
- CALDEIRA NETO, O. O Brasil entre fascismos e neofascismos. *SOS Brasil Soberano*, Rio de Janeiro, 5 out. 2018. Disponível em: <http://sosbrasilsoberano.org.br/odilon-caldeira-neto-o-brasil-entre-fascismos-e-neofascismos/>. Acesso em: 26 jun. 2020
- CALIL, G. L’Astrologue qui inspire Jair Bolsonaro. *Le Monde Diplomatique*, Paris, fev. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3w7Nnrs>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- CARNEIRO, H. S. Introdução: as raízes do neofascismo no século XXI. In: TROTSKY, L. *Como esmagar o fascismo*. São Paulo: Autonomia Libertária, 2018. p. 1-7.
- CEPÊDA, V. A. A nova direita no Brasil: contexto e matrizes conceituais. *Mediações: Revista de Ciências Sociais*, Londrina, PR, v. 23, n. 2, p. 40-74, 2018.
- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p. 5-15, 2003.

- CHAUÍ, M. Meios de comunicação, democracia, autoritarismo e poder. In: MOARES, D. (org.). *Poder midiático e disputas ideológicas*. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 13-34.
- COUTINHO, J. P.; PONDÉ, L. F.; ROSENFELD, D. *Por que virei à direita: três intelectuais explicam sua opção pelo conservadorismo*. São Paulo: Três Estrelas, 2012.
- CRUZ, N. R. A modernidade e a pós-modernidade como gênese do fascismo: o caso dos velhos e novos integralistas brasileiros. *Outros Tempos*, São Luis, v. 13, n. 22, p. 26-48, 2016.
- DOSSIÊ BOLSONARO. *Sobre Bolsonaro: Um guia para o esclarecimento político sem fake News*. Disponível em: https://www.reddit.com/r/brasil/comments/9mjh7i/sobre_vbolsonaro_um_gui_a_para_o_esclarecimento/. Acesso em: 23 set. 2019.
- FILGUEIRAS, L.; DRUCK, G. A aliança que sustenta o governo Bolsonaro. *Outras Palavras*, São Paulo, 18 dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3BwFBs0>. Acesso em: 19 dez. 2019.
- FREIRE, P. *Política e educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012a.
- FREIRE, A. M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012b.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ; LPP, 2017. p. 17-34.
- GIROUX, H. *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.
- GIROUX, H. Thinking Dangerously: The Role of Higher Education in Authoritarian Times. *Truthout*, Sacramento, CA, 26 jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3jTXNpv>. Acesso em: 1 nov. 2019.
- GIROUX, H. Challenging Trump’s Language of Fascism. *Truthout*, Sacramento, 9 jan. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3GGm4sY>. Acesso em: 1 nov. 2019.

- GRIGGERA, J.; WEBBER, J. The Long Brazilian Crisis: A Forum. *Historical Materialism: Research in Critical Marxist Theory*, London, v. 27, n. 2, p. 59-122, 2019.
- IANNI, O. *A ideia do Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- KLACHKO, P.; ARKONADA, K. *As lutas populares na América Latina e os governos progressistas: crise e desafios da atualidade*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- KNOBEL, M.; LEAL, F. Higher education and science in Brazil: a walk toward the cliff? *International Higher Education*, [s. l.], n. 99, 2019.
- KONDER, L. *Introdução ao fascismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- LIMA, L. MEC apresenta balanço das ações e dos programas de 2019. *Ministério da Educação*, Brasília, DF, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3kHspuL>. Acesso em: 26 jun. 2020
- MARQUES, R. M. Brasil: Direita volver! *Revista da Sociedade Brasileira Economia Política*, São Paulo, n. 52, p. 10-38, 2019a.
- MARQUES, R. M. O Brasil ladeira abaixo. *Movimento: Teoria, Crítica e Ação*, São Paulo, v. 4, n. 13, p. 53-56, 2019b.
- MASCARO, A. L. Dinâmica da crise e do golpe: de Temer a Bolsonaro. *Margem Esquerda*, São Paulo, n. 32, p. 25-32, 2019.
- MATHIAS, G.; SALAMA, P. *O Estado superdesenvolvido: ensaios sobre a intervenção estatal e sobre as formas de dominação no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MEGALI NETO, A.; TEÓFILO, J.; BASTOS, S. P. Desmonte da educação: o anti-intelectualismo no governo Bolsonaro. *Centro de Estudos sobre Justiça e Transição*, Belo Horizonte, 9 maio 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3qKEp2A>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- MELO, D. *Bolsonaro, fascismo e neofascismo*. [S. l.]: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e Marxismo, 2019.
- MENDES, A. N. A saúde pública brasileira num universo “sem mundo”: a austeridade da Proposta de Emenda Constitucional 241/2016. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 12, e00188916, 2016.
- MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico. *Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

MIGUEL, L. F. Traição anunciada: Tábata Amaral e a oposição neoliberal. *Esquerda Online*, Brasília DF, 15 jul. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3nI2iEV>. Acesso em: 19 dez. 2019.

MORAES, R. Neoliberalismo e neofascismo és lo mismo pero no és igual? *Crítica Marxista*, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 121-126, 1998.

MOURA, F. A “ideologia de gênero” e a guerra cultural do bolsonarismo. In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo, 2019, Niterói. *Anais [...]*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019.

PINHEIRO, G. Proposta de Educação à Distância no ensino público divide opiniões. *Nota*, [s. l.], 20 dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3HHni87>. Acesso em: 26 jun. 2020.

POGGI, T. *Faces do extremo: uma análise do neofascismo nos Estados Unidos da América (1970-2010)*. 2012. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

SALES, D. W. M.; ROCHA, J. A. Fascismo de Estado e microfascismos. *Revista Ideação*, Feira da Santana, v. 1, n. 39, p. 243-259, 2019.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*, Campinas, SP; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, 2009.

SILVA JÚNIOR, J. R. *Parecer sobre o Programa FUTURE-SE a pedido do CoC-CECH*. São Carlos, SP: UFSCar, 2019.

SILVEIRA, R. M. G. A fascistização da sociedade brasileira. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 17., 2016, João Pessoa. *Anais [...]*. São Paulo: Associação Nacional de História, 2016.

Parte 3

ARTICULAÇÃO
DAS REDES DE
RESISTÊNCIA E A
CONSTRUÇÃO DA
AGÊNCIA COLETIVA

Subjetividades sexuais dissidentes diante do fascismo neoliberal contemporâneo: coletivos LGBTs brasileiros como espaços pedagógicos de resistência

**José Arnaldo Moreira de Carvalho Júnior
Andréa Costa da Silva**

INTRODUÇÃO

Em tempos de autoritarismo, como sobreviver a investidas opressoras? A ofensiva nem sempre é clara, mas é consenso que se faz necessário o crescimento de um pensamento crítico em contraposição ao movimento que cerceia e delimita subjetividades. As minorias, como os sujeitos LGBTs, têm sido alvo de governos com o perfil ultraconservador, como temos observado atualmente no Brasil e nos Estados Unidos da América (EUA). Mesmo que sejam fenômenos mundiais nascidos no ultraconservadorismo da Igreja Católica, nos idos de 1997, como assinalam Monteiro e Siqueira (2019) ao observar a construção e o crescimento do Movimento Escola sem Partido no Brasil, o patrulhamento de práticas e discursos nas escolas brasileiras assinala que o preceito constitucional de uma educação laica tem sido desconsiderado. A aceitação e o incentivo por parte da sociedade de um movimento que busca controlar temas como sexualidade e gênero na escola revelam não somente a penetração de pautas conservadoras, mas evidenciam também a proliferação de notícias distorcidas que circulam em meio à sociedade e que advogam salvaguardar crianças e jovens de uma suposta “contaminação política ideológica”.

Contraditoriamente, o discurso do atual governo brasileiro busca garantir escolas “sem ideologia”, todavia investe em cercear outros discursos que não se

alinhem ao viés ideológico por ele preceituado. Em um primeiro momento, causa estranheza a permanência de uma pauta inflexível, uma vez que, supostamente, vivemos sob um Estado democrático.

A repercussão de um investimento, a nosso ver, antidemocrático repercute em várias instâncias da sociedade, mas também encontra resistências; seria com esse mote que Henry Giroux (2018) nos provoca em seu texto intitulado “A democracy in exile fights against fascism”,¹ abordando a questão de exílio da democracia em um contexto norte-americano no qual o “trumpism” se apresenta por meio de um governo de fortes características fascistas (totalitarismo, conservadorismo, racismo, intolerância e violência), dando contornos de um Estado de terror. A noção de santuários de resistência é enfatizada por Giroux (2018) de forma geolocalizada e fixa – escolas, *campi* universitários, aeroportos, prefeituras etc. – como locais de agregação de sujeitos e, assim, de efetivação de dinâmicas de resistência.

Diante do atual contexto político no Brasil e dos desafios por ele impostos ao Movimento LGBT brasileiro, ampliamos essa noção para as coletividades sexuais, pois compreendemos que essas, por meio de vivências dialógicas em grupo, também implementam múltiplas formas pedagógicas de resistência. Sendo assim, o objetivo do presente texto é discutir a potência político-pedagógica de resistência dos coletivos identitários sexuais brasileiros diante do fascismo neoliberal que atualmente delinea o Estado e ameaça, assim, a existência de outras subjetividades, cujos corpos, desejos e afetos são considerados por ele dissidentes.

Sob tal perspectiva, neste texto trazemos, em primeiro lugar, uma breve teorização sobre o que chamamos aqui de “pedagogia da resistência”; em seguida, apresentamos um breve histórico sobre o Movimento LGBT no Brasil para melhor compreender as formas de existência dos coletivos identitários sexuais contemporâneos, bem como de suas lutas. Ressaltamos, para isso, três pressupostos que balizam as reflexões aqui propostas. Em primeiro lugar, o Movimento LGBT brasileiro nos últimos 40 anos, por meio de inúmeros coletivos sexuais difundidos por todo o país – por suas fortes características de defesa de identidades –, é um território vivo de produção político-pedagógica de sujeitos, configurando-se, segundo Rink e Hourí (2019) e Arroyo (2003), como um espaço-outro em que múltiplas dinâmicas relacionais do ser humano com outros seres humanos são vivenciadas, constituindo-se assim, também, como cenários educacionais não formais de produção de sujeitos. Em segundo lugar, nesse contexto, evidencia-se um embate coletivo contra a política moral e sexual conservadora apoiada sobre a ideologia de uma heterossexualidade compulsória que coloca em xeque a existência da comunidade

.....
1 A democracia em exílio luta contra o fascismo

LGBT. (QUINALHA, 2019) Por fim, consideramos que o conceito de identidade é limitador por não contemplar as nuances próprias das subjetividades que estão em constante transformação, e que, no contexto da presente discussão, configura um processo de objetivação do sujeito pelo Estado com finalidade de disciplinamento do seu corpo individual por meio de uma normalização da população, (FOUCAULT, 2004, 2017) evocada aqui como LGBT, sigla que permeia os documentos oficiais brasileiros. Todavia, percebemos, pela historicidade e contemporaneidade desse Movimento, composto por diversas coletividades espalhadas por todo o país, seu enquadramento identitário quase compulsório desde sua eclosão no cenário social brasileiro ditatorial nas últimas três décadas, período em que seu enlace com o Estado se tornou mais estreito.

Nesse ponto, o conceito foucaultiano de *governamentalidade* nos auxilia a pensar o papel político-pedagógico de resistência do Movimento LGBT, buscando demonstrar que coletividades compostas por subjetividades sexuais dissidentes apresentam-se como importantes santuários de exílio da democracia nos quais sujeitos se engajam em práticas pedagógicas de resistência, produzindo formas de (re)existência diante do terrorismo de um Estado fascista, (GIROUX, 2019) ao mesmo tempo que tentam, também, manter uma correspondência aos delineamentos identitários limitadores produzidos pelo Estado para, por ele, serem reconhecidos como cidadãos e, assim, visibilizados para o alcance de direitos outrora conquistados, todavia postos em xeque na atual conjuntura política brasileira.

Ressaltamos que a discussão aqui apresentada é uma pequena materialização das reflexões que estão sendo tecidas e compõem nossa pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com a qual almejamos nos voltar para os modos de subjetivação e para os processos de formação político-pedagógicos em saúde vivenciados no interior de uma coletividade de sujeitos cujas sexualidades são consideradas historicamente dissidentes e que se situam na capital do Rio de Janeiro.

PEDAGOGIA DA RESISTÊNCIA: ESPAÇOS PEDAGÓGICOS DE FORMAÇÃO POLÍTICA DE SUJEITOS POR MEIO DA EXPERIÊNCIA

O avanço da presente conjuntura política em que impera uma prática de cunho extremamente conservador no Brasil e no mundo, como apontada por Henry Giroux (2018) na figura do neofascismo, por exemplo, expõe um cenário no qual

diferentes formas de subjetividades, entre elas as identidades LGBT, passam a ter como lugar a marginalização. Para além disso, a inexistência da manutenção e do implemento de políticas públicas que possam prezar pela vida desses sujeitos significa a afirmação de condições que legitimam “[...] políticas que produzem condições de negligência sistemática que na realidade permitem que as pessoas morram”. (BUTLER, 2018, p. 13)

Em contraposição a esse movimento, podemos visualizar coletividades se organizando para além da pauta identitária, tornando-se mecanismos de formação política – nos quais se amplia o entendimento da causa que lhes diz respeito –, oferecendo acolhimento e local para formulação de estratégias de inserção social, constituindo-se como espaços de resistência. (BUTLER, 2018) Transpor as pautas identitárias, nesses termos, pode significar operacionalizar práticas pedagógicas de resistência que têm como cerne não somente a garantia de direitos diante do Estado, mas também, e principalmente, a afirmação de seus corpos e formas de vida desprendidas da estigmatização, da hostilidade e dos preconceitos historicamente construídos em torno dos sujeitos cujas sexualidades são tidas como desviantes.

Como afirmamos adiante, de forma mais detalhada nesta mesma seção, a parceria entre o Estado e o Movimento LGBT – contemporaneamente assim denominado – estimulou uma conduta mais identitária desse Movimento em detrimento do denso caráter revolucionário de liberação sexual e dos corpos presente em sua gênese. Assim compreende-se que, se dada coletividade limita-se, em suas lutas, a assegurar direitos perante o Estado, os sujeitos que dela fazem parte deixam-se por ele serem objetivados – ou seja, não transpõem as limitações impostas pela identidade – para que, então, se tornem por ele e para ele existentes e visíveis.

Em face desses aspectos, concebemos que o processo pedagógico de resistência é, contudo, dinamizado entre as fronteiras identitárias estabelecidas pelo próprio Estado. Como produto e produtor desse processo, o sujeito pode ser capaz de identificar as formas de dominação estatal às quais está submetido, recriar novas formas de existência, vivenciar maneiras outras de produção de si e, até mesmo, refletir em coletivo o existir/resistir além-fronteiras.

Essa prática pedagógica, por seu formato (ou pela ausência de um), tende a passar despercebida nas reflexões daqueles que advogam que o processo educativo se dá apenas sob desenhos metodológicos reconhecíveis e executáveis exclusivamente em cenários similares ao espaço escolar tradicional, onde a presença da figura do professor como guia para alcance de objetivos predeterminados é indispensável e cronogramas de aulas criteriosamente seguidos asseguram a tão desejada efetividade da aprendizagem, sob um contexto em que a educação é circunscrita

retilineamente e posta a mensurações ortodoxas que pouco consideram as subjetividades – políticas, corpóreas e culturais – que nela se (des)encontram.

Diferentemente do conceito de resistência estudado exaustivamente pela física, que pode ser determinada por meio de cálculos exatos, a resistência sobre a qual aqui nos debruçamos teoricamente é quase sempre impalpável, pois é dirigida pelas experiências pessoais que transpassam sujeitos, levando-os a resistirem às formas dominantes de subjugação de suas subjetividades; sua materialidade, que nos possibilita de alguma forma tateá-la, se dá nos corpos em que essas experiências foram produzidas e que foram, por elas, alomorfizados.

Jorge Larrosa (2019), em seu ensaio intitulado “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, nos ajuda a compreender como a experiência é um importante movimento da vida para produção de conhecimentos. Como explica filosoficamente o autor,

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. [...] Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência *em gestos*, nos permita liberar-nos de certas verdades, *de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.* (LARROSA, 2019, p. 10, grifo nosso)

Assim, pensando com Larrosa (2019), advogamos que uma pedagogia da resistência é preenchida por experiências, configurando-se, por isso, como um processo educacional sem moldes, sem espaços-tempo definidos e/ou geocalizáveis, que tem como forte característica ser balizado por reflexões elaboradas pelos sujeitos sobre si e sobre o mundo e que propiciam uma contínua produção de “modos-de-vida-outros”.

Na conjunção de corpos, na união de sujeitos em coletividades, a experiência os conduz a uma ética de existência. Todavia se, como afirma Larrosa (2019, p. 33), “[...] duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”, qual é o papel do outro no cenário de coletividade se cada experiência é única? Para tal interrogativa a resposta não é complexa: o papel do outro é de auxiliador na identificação de dominações e na reflexão dialogada de ações para o escape dessas, sustentado sobre as experiências que possam promover elaborações éticas de si, mas que, ao mesmo tempo, correspondam às formas de resistência pensadas em coletivo.

As coletividades LGBT, apesar de legítimas em suas ações, não são compreendidas como territórios de formação político-pedagógica e de exercício de direitos no âmbito da democracia. Contra elas tece-se, assim, uma dupla marginalização: pela Academia – pois suas práticas pedagógicas distanciam-se da operacionalização educativa tradicional e normativa que permeia grande parte do discurso científico na área de educação – e pelo Estado conservador e neoliberal – que as enxerga como *loci* de sujeitos que atentam contra a moralidade heterocentrada.

Em um cenário político e social no qual o conservadorismo impera, a criminalização desses movimentos torna-se crescente, como evidencia Butler (2018, p. 8):

Parece importar muito como nomeamos as forças presentes na luta, dado que algumas vezes um movimento é considerado antidemocrático, até mesmo terrorista, e, em outras ocasiões ou contextos, o mesmo movimento é entendido como um esforço popular para a concretização de uma democracia mais inclusiva e substantiva.

Assim, a criminalização desses sujeitos passa pelo seu não reconhecimento como indivíduos possuidores de direito, destoando do que Butler (2018, p. 9), ao problematizar debates importantes na teoria democrática, conceitua sobre o que seriam “povos”:

‘O povo’ não é uma população definida, é constituído pelas linhas de demarcação que estabelecemos implícita ou explicitamente. Como resultado, assim como precisamos testar se qualquer modo determinado de apresentar o povo é inclusivo, só podemos indicar populações excluídas por meio de uma demarcação ulterior. A autoconstituição se torna especialmente problemática sob essas condições.

Com essa perspectiva, Giroux (2018, tradução nossa) investe no conceito de “democracia em exílio”, comentado anteriormente, fomentando a

[...] consciência crítica e um ‘espaço ético onde encontramos a dor dos outros e realmente refletimos sobre seu significado para uma comunidade humana compartilhada’. Esses refúgios funcionariam como espaços alternativos [...], fazendo mais do que oferecer proteção e serviços como ‘abrigo de emergência, recreação, transporte público, bibliotecas, bancos de alimentos e polícia e bombeiros sem fazer perguntas sobre seu *status*’.

Assim, a constituição de “novas pedagogias” exigiria novos arranjos que permitiriam que as pessoas aprendessem juntas, participassem e desenvolvessem novas formações sociais a serviço do avanço da justiça e da transformação política, econômica e ambiental.

Diante disso, compreendemos que coletividades LGBT que sobrevivem sob o atual contexto sociopolítico brasileiro são espaços em que os sujeitos encontram não apenas refúgio para seus corpos, mas também abrigo para suas elaborações ético-pedagógicas. Majoritariamente, esses grupos não são ligados a instituições estatais, mas voltam-se constantemente ao Estado para dele obter o mínimo de direitos para sua existência e, dessa forma, arranjam-se identitariamente.

COLETIVIDADES LGBT NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE RESISTÊNCIA E (RE)EXISTÊNCIA

Refletir sobre as práticas pedagógicas de resistência e (re)existência de múltiplas subjetividades sexuais dissidentes diante do fascismo neoliberal contemporâneo e, assim, compreender a importância das coletividades LGBT na atual conjuntura política brasileira, por meio de alianças de corpos, guia-nos a evocar as origens do Movimento LGBT no Brasil durante a década de 1970, refletindo sobre seu caráter revolucionário na luta para conquistas de direitos diante do Estado e da sociedade.

Comumente, quando se visa discorrer sobre a historicidade do Movimento LGTB brasileiro, recorre-se ao *Stonewall Inn*: memorável bar norte-americano localizado na cidade de Nova York que em 28 de junho de 1969 foi cenário do primeiro movimento contra a forma austera e violenta que a polícia e as autoridades locais tratavam a comunidade LGBT da época, percebida como desviante das normas sociais e nociva à sociedade. Tal episódio foi um dos principais desencadeadores para que uma organização política composta por diversas subjetividades sexuais dissidentes fosse posta em movimento, lutando ativamente contra a ideologia que criminalizava e marginalizava os homossexuais nos EUA.

De certo que esse movimento repercutiu mundialmente e influenciou diversos ativistas brasileiros que, na década de 1970, em contato com o “*gay power*” – *slogan* utilizado por ativistas norte-americanos durante a revolução de *Stonewall Inn* contra as forças repressoras institucionalizadas nos EUA – durante suas viagens à América do Norte, trouxeram uma gama de questões incorporadas paulatinamente por militantes brasileiros que aqui vivenciavam um contexto político ditatorial civil-militar financiado pelo governo norte-americano em conluio com elites locais. Esse era um aspecto comum em diversos países da América Latina entre 1960 e

meados de 1980 – e que na época reforçava um pensamento do Brasil como terreno impropício para formação de um movimento político LGBT. (PEPLO, 2011; TRINDADE, 2018)

Para Trindade (2018), as influências do movimento na América do Norte devem ser salientadas, mas quando as reflexões sobre o início do Movimento LGBT brasileiro são produzidas, o autor ressalta que o movimento Frente de Liberación Homosexual Argentino (FLHA) serviu como principal modelo de lutas por direitos sexuais que se dilatou por diversos países da América Latina, entre eles o Brasil, com a criação do grupo “Somos” em 1978. Todavia, como ressaltam Romero e Simonetto (2019) por meio de uma longa historiografia sobre esse assunto, o pioneirismo do Movimento LGBT na América do Sul com origens na Argentina emergiu por meio da criação do coletivo “Grupo Nuestro Mundo” (GNM), fundado em 1967 por Héctor Anabitarte, militante sindical e membro do Partido Comunista que, por promover debates sobre juventudes e homossexualidades no partido, foi dele expulso, levando-o a criar o GNM que, anos mais tarde (em 1971), junto a Néstor Perlongher, se tornaria o FLHA. Uma aglutinação de diversos intelectuais, de trabalhadores marxistas, de cristãos com princípios anticapitalistas, antipatriarcalistas e anti-imperialistas deu tons revolucionários à luta do Movimento LGBT argentino, que serviriam de exemplo para os demais movimentos sexuais que eclodiram tempos depois por grande parte da América Latina.

Assim como na Argentina, no Brasil a luta da comunidade LGBT na década 1970 – por igualdade e equidade de direitos, por reconhecimento de suas demandas pela sociedade e, principalmente, pela resistência a uma ordem política de Estado desfavorável à existência homossexual – tornou-se expressivamente revolucionária, haja vista que o autoritarismo moral-conservador dos regimes ditatoriais que emergiam na América do Sul da década de 1960 pretendia o saneamento moral das sociedades latinas por meio do extermínio de homossexuais e transgêneros. (QUINALHA, 2018) Sobreviver e legitimar a existência homossexual diante do regime político ditatorial brasileiro, que – em conluio com as classes médias, com a elite e com a igreja – buscava a defesa da moral e dos bons costumes, exercendo um denso controle sobre corpos e sexualidades considerados desviantes, tornara-se o principal objetivo de múltiplas coletividades LGBT que se constituíam por todo o país entre 1978 (data da criação do grupo “Somos”, antes mencionado) e 1985 (início do período de redemocratização brasileira com o fim do regime ditatorial).

Porém, o fim do regime ditatorial militar em 1985 e o advento da epidemia de HIV/aids, que dizimou principalmente homossexuais masculinos entre o final da década 1980 e os anos iniciais de 1990, forçaram um desprendimento por parte do Movimento LGBT do seu caráter revolucionário e transformador, cedendo

lugar a uma preocupação de afirmar uma imagem pública de legitimidade da homossexualidade a fim de desassociar o caráter negativo da epidemia às condutas homoeróticas. (AGUIÃO, 2018) Aguião (2018) rememora que em 1992 o governo brasileiro firmou acordo com o Banco Mundial (BM) para o desenvolvimento do Aids I (Projeto de Controle da Aids), momento em que se contemplou a multiplicação de investimentos em ações, por parte do BM, para prevenção do HIV/aids e de assistência a seus portadores, na sua maioria homens homossexuais; porém, demandava-se por parte do Movimento LGBT um *enquadramento de identidades*, uma vez que os financiamentos exigiam a definição de um público-alvo bem delimitado, corroborando uma definição de “homossexuais” como uma “população” específica para a incidência de políticas.

A criação, em 1988, do Programa Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids (DST/Aids) se mostrava como produto positivo da aproximação entre o Estado e o Movimento LGBT, porém, como afirmam Monteiro e Vilela (2009), a relação entre esse Programa e os coletivos identitários sexuais – e também organizações não governamentais que participavam ativamente do enfrentamento da doença – era bastante tensa devido ao seu caráter centralizador. Assiste-se, a partir disso, o nascer de uma “parceria” (SIERRA, 2013, p. 52) na qual os dois lados (Movimento LGBT e Estado) iniciariam no Brasil um longo processo de fomento de políticas públicas para a diversidade sexual, percorrendo distintos momentos históricos e políticos que influenciariam as ações de controle das condutas e administração dos corpos LGBT, balizando seus direitos e seus papéis enquanto sujeitos sociais. Dessa forma, recorrer aos delineamentos identitários impostos pelo Estado mostrava-se como único caminho de frear a dizimação de sujeitos cujas subjetividades sexuais eram consideradas desviantes.

Todavia, a parceria entre Movimento LGBT e Estado fez brotar inúmeras ações políticas por meio do governo federal. Até o início dos anos 2000, diversas Conferências Nacionais de Direitos Humanos já haviam ocorrido com importante participação de representantes LGBT, por meio, principalmente, da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT, fundada em 1995); em 2002 foi criado o Programa Nacional de Direitos Humanos II, que, distintamente do primeiro programa, versava explicitamente sobre a garantia à igualdade de direitos para a comunidade LGBT. (BRASIL, 2002) Contudo, a consolidação da parceria entre Movimento LGBT e Estado, como explicita Sierra (2013), ocorre acentuadamente no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, marcada pela criação do programa Brasil Sem Homofobia (BSH), em 2004, que serviu como importante estopim para reflexões e fomento de políticas LGBT, principalmente nas áreas de educação, segurança pública e saúde.

O breve levantamento histórico apresentado sobre a origem do Movimento LGBT brasileiro, bem como das transformações nas ações de resistência nele contempladas – desde a gênese inspirada no movimento argentino até a parceria com o Estado após o regime ditatorial no Brasil –, nos revela a necessidade de pensá-la de forma plural, pois as formas como sujeitos em situação de vulnerabilidade e precariedade deverão resistir não são dadas, cristalizadas e/ou unívocas, pelo contrário, elas são históricas, contingenciais e dependentes do espaço-tempo que tais sujeitos ocupam e de como se posicionam em meio às relações de poder presentes. Desta forma, corroboramos aqui a perspectiva do filósofo francês Michel Foucault (2014, p. 138, grifo nosso), quando, em seu ensaio intitulado “O sujeito e o poder”, afirma:

Mas o ponto mais importante é evidentemente a relação entre relações de poder e estratégias de afrontamento. Pois se é verdade que no coração das relações de poder e como condição permanente da sua existência, há uma insubmissão e liberdades essencialmente retentoras, *não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem retorno eventual; toda a relação de poder implica, portanto, ao menos de forma virtual, uma estratégia de luta.*

O Movimento LGBT brasileiro, durante seus 50 anos de existência, experimentou múltiplas formas de resistência e afrontamentos moduladas conforme os feixes de poder que delineiam o Estado e a sociedade e que se apresentam constantemente com novas tecnologias que adentram a vida humana, produzindo sujeitos por meio da normalização de corpos. Tal fato nos auxilia à reflexão de que *práticas pedagógicas* de resistência na comunidade LGBT brasileira foram criadas, moduladas e ressignificadas de acordo com o contexto histórico-político vivenciado no Brasil e com as parcerias entre o Movimento e o Estado brasileiro.

O regime ditatorial vivenciado por diversas nações latino-americanas – e financiado pelos EUA – entre as décadas de 1960 e 1980 foi um importante cenário no qual aprender como resistir se tornou necessário para a existência atual da comunidade e do Movimento LGBT, tanto no Brasil quanto no restante da América do Sul. Diante disto, damos início a partir daqui a uma discussão sobre a importância de considerar o Movimento LGBT brasileiro como um espaço de exílio da democracia que, ante a conjuntura política contemporânea, vivencia novas formas de resistir por meio de diversas coletividades de corpos e de sujeitos espalhados por todo nosso território nacional, refletindo sobre seus direitos, suas posições de sujeito e visibilidade na sociedade.

EXISTÊNCIA HOMOSSEXUAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: GOVERNAMENTALIDADE DEMOCRÁTICA E O PAPEL POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE RESISTÊNCIA DO MOVIMENTO LGBT

Desde as eleições presidenciais brasileiras em 2018, que levaram Jair Messias Bolsonaro à posição de chefe de Estado, versar sobre *governamentalidade* e a operacionalização de seus dispositivos de controle na sociedade contemporânea brasileira significa adentrar em uma malha discursiva constituída por fios que se cruzam dentro de um tear político neoliberal, religioso, moral e sexual.

Foucault (2017), em fevereiro de 1978, em um de seus cursos ministrados no *Collège de France*, descreve a transformação das relações entre Estado e população a fim de explicar como, a partir do século XVI até o final do século XVIII, o poder soberano dá lugar a uma *arte de governar (governamentalidade)*, ou seja, como importantes deslocamentos sociais que se estenderam durante a Idade Moderna (principalmente a queda do feudalismo, a Reforma, Contrarreforma e revoluções socioeconômicas) fizeram emergir problemas do governo dos Estados pelos príncipes: “[...] como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível, etc.”. (FOUCAULT, 2017, p. 408) O filósofo nos provoca a perceber um Estado mutável, que na Idade Moderna iniciou complexos processos de operacionalização constante de dispositivos investigativos de poder da/na população. Se outrora a inquietação do príncipe, enquanto soberano, limitava-se à preservação territorial do Estado e à sobrevivência de seus habitantes, a partir da era moderna tal preocupação adentra os territórios mais privados da sociedade que constitui o sujeito. Assim,

a arte de governar, tal como aparece em toda literatura, deve responder essencialmente à seguinte questão: como introduzir a economia – isto é, a *maneira de gerir corretamente indivíduos*, os bens, as riquezas *no interior da família* – no nível de gestão do Estado? [...] Governar um Estado significará portanto estabelecer a economia no nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos *comportamentos individuais e coletivos*, uma forma de *vigilância*, de *controle* tão atenta quanto a do pai de família. (FOUCAULT, 2017, p. 413, grifo nosso)

A caixa de ferramentas teóricas de Foucault (2017) é preenchida por diversas noções que nos ajudam a compreender o sujeito, sendo esse, como afirmou o próprio filósofo, o objeto central de suas análises. Mesmo que o poder tenha sido exaustivamente estudado por Foucault (2017), o que interessava a ele era a

produção do ser humano em meio às malhas de forças, de tensões e de lutas na sociedade.

No que tange ao estudo da governamentalidade, Foucault (2017) estabelece, nessa fase, uma conexão entre a anterior noção de biopolítica e o conceito de “cuidado de si” – presente em suas obras datadas da década de 1980 até sua morte. Dessa forma, o filósofo põe em discussão não somente o sujeito governado por outrem, mas também as formas e maneiras que esse, ao ser objetivado, pode tomar para si a tarefa de conduzir sua própria vida, autogovernando-se. Como explica Gallo (2017, p. 86), na governamentalidade “[...] o Estado biopolítico governa pessoas, não como súditos submetidos a um poder central, mas indivíduos que participam de modo ativo da produção da vida coletiva”.

Diante disso, apoiamo-nos sobre o pensamento de Sílvio Gallo acerca do conceito de governamentalidade de Michel Foucault. Para Gallo (2012), as duas décadas de ditadura militar que o Brasil atravessou, entre os anos de 1960 e 1980, fazem-nos pensar na operacionalização de uma “governamentalidade democrática” que ascende quando ares democráticos se fazem presentes no Estado após tal regime de exceção. O autor pondera que tal termo não foi utilizado por Foucault, apontando que, no contexto de Estado e de sociedade franceses, articular democracia à governamentalidade poderia tornar-se redundante, todavia no contexto brasileiro faz todo sentido.

O termo parece ser apresentado pela primeira vez por Gallo no ano de 2012, em um artigo chamado “Governamentalidade democrática e o ensino de filosofia no Brasil contemporâneo”, publicado na revista *Cadernos de Pesquisa*. Nele, o autor, embasado densamente em diversos escritos de Foucault e de outros estudiosos desse filósofo, afirma que tal forma de governança dos sujeitos na contemporaneidade brasileira busca um controle social sobre os indivíduos, efetivado por meio de ações sobre a população. Assim, ainda neste artigo, Gallo (2012, p. 59) aponta que é através deste trabalho sobre as populações que o Estado opera “[...] de modo que eles [indivíduos] se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático”.

No ano seguinte, na revista *Leitura: teoria e prática*, Gallo (2013), por meio do artigo “Infância e resistência: resistir a quê?”, reforça o conceito de “governamentalidade democrática” como ações que pressupõem, ante o Estado, uma sociedade civil organizada e que toma a materialidade da liberdade como uma peça fundamental para o funcionamento da maquinaria social. Em artigos publicados em 2017, Gallo afirma que a produção de sujeitos cidadãos é o principal objetivo desta governamentalidade para que, por fim, possam ser governados. Percebe-se que a noção construída com pressupostos foucaultianos por Gallo, nas obras

anteriormente citadas, obedece a um caráter não universalista, sendo elaborado dentro de um contexto histórico do Brasil; enquanto Foucault localiza o conceito para os Estados do Ocidente, Gallo fixa-se ao contexto brasileiro para elaboração dessa noção.

O conceito desse autor é de fundamental importância para se pensar sobre a produção de existências no contexto brasileiro e de que como sujeitos antes impensados como alvo de políticas públicas tornaram-se visíveis, mesmo tendo que se conformar a identidades prescritas pelo Estado. No que tange às reflexões presentes neste texto, o conceito de “governamentalidade democrática” nos auxilia a pensar sobre quais sexualidades são visíveis ao Estado e quais sujeitos podem ser contemplados dentro da ordem da produção de cidadãos; nos ajuda a indagar sobre corpos-outras (existências-outras) e quais são suas formas de resistir e existir fora da roteirização identitária advinda do Estado.

As marcas políticas do governo Bolsonaro sublinham valores que reforçam a defesa da família tradicional, apregoam a desestatização das instituições públicas, robustecem uma visão de mundo estritamente religiosa e buscam uma pasteurização moral da sociedade pautada pela ideia de uma heterossexualidade compulsória. Assim, o que contemplamos é o descortinar da *governamentalidade* que se ergue sobre pilares de um Estado conceitualmente dicotômico: proclama a total liberdade econômica do sujeito (característica *sine qua non* do neoliberalismo) ao passo que investiga e busca o controle visceral da vida privada e das suas relações na sociedade.

Concernente à heterossexualidade compulsória, engendra-se no interior da governamentalidade praticada pelo atual governo brasileiro a prescrição massiva dos estilos de vida considerados aceitáveis, compostos por corpos docilizados que devem transitar em um terreno ideológico heteronormativo que delinea formas cristalizadas de família, de desejos e de afetos. Sustentam-se existências pautadas por preceitos religiosos neopentecostais, nos quais práticas homossexuais, além de inaceitáveis, são consideradas abomináveis e impuras, alocando o sujeito que as vivencia em um território de linchamento social, sendo então compreendido como pária.

Para controle, vigilância e alcance da normalização da sociedade (em que se insere também a comunidade LGBT), a governamentalidade atual investe na crença compartilhada de códigos binários: (ALONSO, 2019) bem e mal, sagrado e profano, decentes e indecentes, cidadãos de bem e bandidos, impolutos e pervertidos, heterossexuais e aberrações. Lançando mão de tal investimento, o sujeito LGBT é objetivado para si mesmo e para os outros. Neste looping infinito de binarismos sociais, o corpo LGBT preenche o lado refutado e refutável, ocupando centralidade apenas no terreno dos discursos de perversidade e desumanização que operam

como ferrões que marcam a pele, que reforçam estigmas e que cristalizam estereótipos de precariedade.

Esta abjeção dos homoafetos abre no seio da sociedade brasileira a ferida do medo e do ódio aos LGBT, legitimando a homofobia e a transfobia, resguardando-as como escudos de defesa da sociedade contra uma lúdica amoralidade (homo)sexual. Para Quinalha (2019, p. 269), “[...] a estratégia do bolsonarismo é justamente forjar subjetividades amedrontadas e acuadas”; é por meio do medo que se opera um biopoder de controle de todos os corpos e instaura-se uma biopolítica que se ocupa, portanto, das micropráticas sociais para a efetividade de uma vigilância íntima da população.

Entrelaçando saber e poder, o medo funciona como máquina de produção de discursos, de jogos de verdades, na qual esse medo está sempre presente de forma mais ou menos velada. Podemos tomar como exemplo a midialização do termo “ditadura *gay*” – não se sabe ao certo a origem do termo, todavia tornou-se bastante evocado a partir de 2012 por um vereador evangélico da cidade de São Paulo e autor da proposta da criação do “Dia do Orgulho Hétero” como forma de confrontar a existência de uma “ditadura *gay*” (ARBEX, 2012) –, que designa uma suposta imposição da homossexualidade como único modo de vida que deve ser vivenciado, alimentando uma sensação coletiva de pânico que ardilosamente considera os modos de existência LGBT como gênese de um mal que ameaça a integridade moral da sociedade brasileira. O termo não foi cunhado pelo governo atual, porém faz parte de um emaranhado de enunciados que sustentam socialmente o medo da homossexualidade e que, de alguma forma, autorizam ataques multifor- mes a homossexuais.

“Ter filho *gay* é falta de porrada”, (PUTTI, 2019) “ninguém gosta de homossexual, a gente suporta” (SOUZA, 2014) e outras dezenas de afirmações compõem o arsenal de assaltos verbais proferidos pelo atual presidente contra a comunidade LGBT, dilatando “medos” pela sociedade: entre homossexuais, o medo de existir; entre heterossexuais, o medo de que as instituições sociais percam seus contornos definidores de teor heteronormativo.

Obviamente que não devemos exclamar de forma totalizante que o advento da governamentalidade praticada na atualidade brasileira foi o grande inaugurador desses entraves políticos contra os direitos e, até mesmo, contra a existência da comunidade LGBT no Brasil. Como explicita Quinalha (2019), a invasão da esfera privada da vida do sujeito não é exclusividade de ditaduras, pois em todos os regimes políticos e formas de governo há, em maior ou menor profundidade, normas de regulação da vida familiar e sexual de seus cidadãos. No entanto, quanto mais fechado e conservador é o regime político em curso, maior é a tendência em

intensificar mecanismos de controle sobre corpos e sexualidades que, no governo do atual presidente brasileiro, se expressa de forma relevante por meio da ausência de uma agenda de diversidade sexual e de gênero em seus discursos oficiais, inviabilizando sua integração nas políticas públicas.

Observando essa atual realidade política no Brasil, a comunidade e o Movimento LGBT brasileiros encontram o desafio de questionar o teor democrático das ações políticas apresentadas (ou não) pela governamentalidade antes apontada. Para Butler (2018), quando as ordens advindas de um governo que se autodetermina como democrático são colocadas em crise por coletividades de sujeitos que não se percebem contempladas, é dado início a uma batalha sobre o significado de democracia que, para essa filósofa, nem sempre assume a forma de uma deliberação.

Somado ao pensamento de Giroux (2019) sobre lugares onde a democracia se encontra em exílio ante o fascismo estatal, compreendemos que esse trabalho coletivo de reflexões sobre o que é democracia e como seu conceito pode ser movimentado e manipulado por determinado governo, que na prática se mostra excludente – por assim ser advindo de um Estado terrorista –, é uma característica básica dos santuários de resistência, noção também cunhada por Henry Giroux (2018).

Para o pedagogo norte-americano, esses santuários funcionam como esferas alternativas de uma democracia em exílio, nas quais, por meio da identificação de estruturas de dominação e repressão, sujeitos que compartilham as mesmas vulnerabilidades causadas pelo Estado aliam-se para buscar novas formas de resistência. (GIROUX, 2019)

Nesse sentido, é necessário refletir sobre o papel político-pedagógico de resistência do Movimento LGBT ante a governamentalidade praticada pelo governo brasileiro na atualidade. Para Revilla Blanco (2010), os movimentos sociais em geral são produtores constantes de necessidades humanas não contempladas pelo Estado e, nesse movimento, buscam o reconhecimento de suas demandas por parte dos outros atores sociais e do sistema político. Para a autora, os movimentos sociais tornam visíveis aqueles que, ao serem marginalizados pela sociedade, tornaram-se esquecidos pelo Estado.

Em ensaio publicado no final da década de 1980 na *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Ruth Cardoso (1987), por meio de uma valiosa reflexão sobre o caráter político e social de movimentos de coletividades na América Latina, afirma que os movimentos sociais urbanos têm como acentuada característica a resistência à dominação vigente e aos poderes normalizadores que delineiam o Estado. Compreendemos assim que o Movimento LGBT é composto por diversas coletividades sexuais dissidentes que desafiam o Estado para que dele obtenham direitos

sociais de acesso à cidadania, mesmo que para isso tenham que se conformar à limitante roteirização identitária que perpassa as políticas públicas sexuais brasileiras.

Coadunamos com Facchini (2018) quando afirma que é no cenário dos movimentos sociais que nasce a possibilidade de contemplar o indivíduo, deixando-o dizer por ele mesmo, apresentando sua verdade sobre si e distanciando-se, necessariamente, das verdades já ditas por quaisquer outros – médicos, psiquiatras, psicólogos, religiosos, juízes etc. Assim, voltar-se às vivências e às produções discursivas que permeiam o Movimento LGBT contemporâneo no Brasil propicia vislumbrar uma gama de ações pedagógicas que produzem sujeitos ávidos por assegurar sua própria existência e de outros semelhantes a si, ou seja, encontramos neste movimento corpos ativos no processo de constituição de si mesmos enquanto sujeitos de direitos.

Ainda perseguindo o fio do pensamento teórico foucaultiano, para Gallo (2017), pensar resistência significa recusar aquilo que somos, já que o que constituímos de nós mesmos foi produzido dentro das malhas de poderes, pelos quais desejamos não sermos dominados. É sabido que os binarismos ainda são as fronteiras que limitam muitas práticas discursivas sobre sexualidade e gênero que designam, assim, performances sociais sobre o que é “ser mulher”, sobre o que é “ser homem”, sobre o que é masculino e sobre o que é feminino; tudo que escapa a essas fronteiras – que têm por finalidade maior a normalização de corpos – é considerado abjeto (DUQUE, 2019) e vida descartável. (BUTLER, 2018)

Corpos que não estão totalmente – ou estão apenas parcialmente – inscritos nas normas são tidos como não reconhecíveis. Dentro do processo de pensamento binário que produz a linearidade “corpo-desejo-sexualidade-gênero”, e que corresponde a uma heterossexualidade compulsória dos sujeitos, o irreconhecível é abominável, pois desvia-se das verdades já instauradas como não passíveis de crítica e de questionamentos.

Falamos aqui, principalmente, dos corpos “trans” (travesti e transexual; que transitam), que pela impossibilidade (ou desejo de não querer) de passar por mulher ou homem são posicionados no território da anormalidade e, conseqüentemente, do rejeitável. Assim, o “não passar por” (DUQUE, 2019) é uma forma de resistência por representar uma produção de novas existências não capturáveis pelas normas advindas, principalmente, do Estado. Interessa a esse projeto essa passabilidade dos corpos (principalmente) “trans” e de como suas plurais densidades podem interferir, mais ou menos, na viabilidade de vidas perante o Estado. Nesse sentido, corpos que não passam podem ser vidas que escapam ao Estado e representam sujeitos que em coletividade aprendem a (não) passar e a (não) escapar: eis

um exemplo pinçado dentre tantos que representam ações pedagógicas de resistência vivenciadas por subjetividades sexuais dissidentes.

Por fim, entendemos que o papel político-pedagógico de resistência do Movimento LGBT pode ser, sob uma visão foucaultiana sobre educação, compreendido como um *locus* de práticas pedagógicas que possibilitam a relação do indivíduo consigo mesmo e com o outro para a produção de si. Como explicita o filósofo espanhol Jorge Larrosa (2011, p. 44), a “experiência si” é um ato pedagógico que também deve ser considerado na educação, pensando-se, assim, na existência de uma “pedagogia das práticas de si”, ou seja: “A experiência de si é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo”. (LARROSA, 2011, p. 43)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, assim, que práticas de resistência no contexto apresentado podem dar-se ao menos de duas formas: i. correspondendo às identidades sexuais já estabelecidas e reconhecidas pelo Estado, garantindo dele suficiente visibilidade para alcance dos direitos já assegurados por meio de políticas públicas outrora fomentadas; ou ii. transpondo quaisquer vieses identitários – delineados ou não pelo Estado – numa prática contínua de criação de novas formas de vida que não descarta a importância dos direitos conquistados, todavia não faz deles pauta principal para seguimento de existências.

Com este texto não pretendemos esgotar a discussão sobre os espaços de coletividade de indivíduos LGBT como santuários de exílio, ou de que modo tais espaços se constroem como espaços pedagógicos de resistência, mas pretendemos fomentar discussões futuras sobre a dinâmica contemporânea que se configura, levando em consideração as proposições de Giroux (2019) – sobre o caráter dialógico da pedagogia da resistência acionada no interior dos santuários, nos quais modos alternativos de produção da democracia são constantemente repensados, ressignificados e criados ante o Estado terrorista. Interligando-as ao pensamento foucaultiano sobre governamentalidade e produção de si em coletividades, compreendemos que constituir-se como sujeito dentro do Movimento LGBT brasileiro contemporâneo é um processo, sim, de diálogo, todavia plural: diálogo consigo e com o outro, a fim de que, como expressou Foucault (2010, p. 4), combatamos não somente o fascismo localizado externa e historicamente – materializado em Hitler, Mussolini, Trump, Bolsonaro, entre outros –, mas também “[...] o fascismo que está em nós todos, que

martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora”.

REFERÊNCIAS

- AGUIÃO, S. *Fazer-se no estado: uma etnografia sobre o processo de constituição dos “LGBT” como sujeitos de direitos no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- ALONSO, A. A comunidade moral bolsonarista. In: ABRANCHES, S. *et al.* *Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 52-70.
- ARBEX, T. Falta coragem para enfrentar a ditadura gay. *Veja*, São Paulo, 14 jul. 2012. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/falta-coragem-para-enfrentar-a-ditadura-gay>. Acesso em: 9 set. 2019.
- ARROYO, M. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.
- BRASIL. Ministério da Justiça. *Programa Nacional de Direitos Humanos: PNDH II*. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2002.
- BUTLER, J. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CARDOSO, R. C. L. Movimentos sociais na América Latina. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 1, n. 3, 1987.
- DUQUE, T. *Gêneros incríveis: um estudo sócio-antropológico sobre as experiências de (não) passar por homem e/ou mulher*. 2. ed. Salvador: Devires, 2019.
- FACCHINI, R. Múltiplas identidades, diferentes enquadramentos e visibilidades: um olhar para os 40 anos do movimento LGBT. In: GREEN, J. *et al.* (org.). *História do movimento LGBT no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2018. p. 311-330.
- FOUCAULT, M. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e política da identidade. *Verve*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 260-277, 2004.
- FOUCAULT, M. Introdução à vida não-fascista. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. São Paulo: Editora 34, 2010. p. 11-17

- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: FOUCAULT, M. Ditos e Escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2014. p. 118-140.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GALLO, S. Governamentalidade democrática e o ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 48-64, 2012.
- GALLO, S. Infância e resistência: resistir a quê? *Leitura: teoria e prática*, Campinas, SP, v. 31, n. 61, p. 199-211, 2013.
- GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 77-94, 2017.
- GIROUX, H. A democracy in exile fights against fascism. *Truthout*, Sacramento, 7 jun. 2018. Disponível em: <https://truthout.org/articles/a-democracy-in-exile-fights-against-fascism/>. Acesso em: 17 jan. 2020.
- GIROUX, H. Let's shut down the authoritarian machine. *Truthout*, Sacramento, CA, 19 jun. 2019. Disponível em: <https://truthout.org/articles/lets-shut-down-the-authoritarian-machine/>. Acesso em: 17 jan. 2020.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 35-86.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MONTEIRO, A. L.; VILELA, W. V. A criação do Programa Nacional de DST e Aids como marco para a inclusão da ideia de direitos cidadãos na agenda governamental brasileira. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 25-45, 2009.
- MONTEIRO, M. V. P.; SIQUEIRA, V. H. F. O ataque à liberdade docente e a discussão sobre gênero e direitos humanos na educação: o multiculturalismo como proposta de resistência. *Exitus*, Santarém, PA, v. 9, n. 2, p. 292-321, 2019.
- PEPLO, F. F. La militancia homosexual en la Argentina de los '70: una elucidación feminista. In: JORNADAS DEL CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN GÉNERO, 2., 2011, La Plata. *Anais [...]*. La Plata: Memoria Académica, 2011.
- PUTTI, A. 10 afirmações de Bolsonaro que vão contra o que a Páscoa representa. *Carta Capital*, São Paulo, 21 abr. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/10-afirmacoes-de-bolsonaro-que-vaio-contra-o-que-a-pascoa-representa/>. Acesso em: 9 set. 2019.

- QUINALHA, R. Uma ditadura hétero-militar: notas sobre a política sexual do regime autoritário brasileiro. In: GREEN, J. N. et al. (org.). *História do movimento LGBT no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2018. p. 15-38.
- QUINALHA, R. Desafios para a comunidade e o movimento LGBT no governo Bolsonaro. In: ABRANCHES, S. et al. *Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 256-273.
- REVILLA BLANCO, M. América Latina y los movimientos sociales: el presente de la “rebelión del coro”. *Nueva Sociedad*, Buenos Aires, n. 227, p. 51-67, 2010.
- RINK, A.; HOURI, M. S. Coletivos feministas e heterotopias: a educação não formal forjando transformações na educação superior. In: PAULA, M. F. C. *Educação, poder, resistência e subjetividade: pensando com Foucault*. Florianópolis: Insular, 2019. p. 59-84.
- ROMERO, C.; SIMONETTO, P. Sexualidades radicales: los movimientos de liberación homosexual en América Latina (1967-1989). *Izquierdas*, Santiago, n. 46, p. 65-85, 2019.
- SIERRA, J. *Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governmento da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- SOUZA, B. 7 vezes em que gays e mulheres foram alvo de Bolsonaro. *Exame*, São Paulo, 11 dez. 2014. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/7-vezes-em-que-gays-e-mulheres-foram-alvo-de-bolsonaro/>. Acesso em: 9 set. 2019.
- TRINDADE, R. A invenção do ativismo LGBT no Brasil: intercâmbios e ressignificações. In: GREEN, J. N. et al. (org.). *História do movimento LGBT no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2018. p. 227-236.

Fundamentos preliminares para elaboração de estratégias de resistência no campo da educação

Breno Lima Rodriguez

Marcia Bastos de Sá

Vivemos tempos perigosos e há uma necessidade urgente de mais indivíduos, instituições e movimentos sociais se unirem em um esforço para construir um novo imaginário político e social. Devemos apoiá-los mutuamente, acreditando que os atuais regimes de tirania podem ser resistidos, que futuros alternativos são possíveis e que agir com base nessas crenças fará com que mudanças radicais aconteçam.
(GIROUX, 2019, tradução nossa)

INTRODUÇÃO

Nos textos da *The Truthout Series*, Henry Giroux (2019), a partir de uma profunda análise da contemporaneidade, desvenda as configurações e contingências políticas, econômicas, sociais e culturais dos Estados Unidos da América (EUA) sob o governo Trump. Na verdade, o que constatamos nos artigos é que, infelizmente, poderíamos reelaborar os mesmos textos apenas substituindo as especificidades que se referem aos EUA pelas relativas ao Brasil, o que é assustador. Entendemos, portanto, do que se trata quando se fala da configuração de um neoliberalismo global e dos efeitos profundos acarretados em todas as esferas e níveis da vida social. O único caminho possível, concordando com Giroux, se anuncia nos verbos: lutar, resistir, derrubar, reescrever, criar, inventar, repensar, engajar, contestar, retomar, ressignificar, ocupar, dentre muitos outros. Por isso, atendendo à con-clamação esperançosa e desejando que possamos mesmo, de verdade, resistir e reinventar novas formas de existência, incluímos nosso texto nessa rede.

Diante do descalabro ético, político, econômico, social e cultural que não apenas testemunhamos, mas estamos todos vivendo, em todos os níveis e esferas, e especialmente no campo da educação, temos relembado com bastante frequência e tomamos como disparadora deste texto uma questão proposta por Foucault (1990, p. 3): “Como não ser governado assim, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles?”

Para respondê-la, preparamos o presente texto tendo por objetivo indicar e refletir acerca de fundamentos preliminares para elaboração de estratégias de resistência no campo da educação. Pretendemos, portanto, pensar, de forma inicial e transitória, afastamentos e aproximações entre movimentos de contraconduta e resistência, tendo em vista o fortalecimento nas esferas públicas de um discurso que pasteuriza e combate a diferença, muitas vezes tornando-a sinônimo de desigualdade, sobretudo a social, numa tentativa de reificar a proposta discursiva neoliberal pautada na meritocracia, alargando os abismos econômicos e sociais que se apresentam entre os sujeitos, numa visão em que a sociedade é formada por classes ou castas.

Concentramos nosso foco sobre as construções que têm ganhado força em nossa sociedade e que remetem a uma conformação moral que se orgulha de ser formada por uma lógica interna que de fato inexistente – uma vez que ela se contradiz em documentos oficiais e redes sociais –, que é permanentemente pautada num anacronismo em que respostas do passado são usadas para responder aos problemas de agora, independentemente das mudanças pelas quais a sociedade passou, buscando restaurar uma visão idealizada da vida de tempos idos, retomada como se de uma era de ouro fosse, segundo modos de produção de subjetividades pautados em princípios do capitalismo e do neoliberalismo.

No caldo de uma miscelânea de argumentos a população se posicionou: de um lado, aqueles que se reconheceram em tal discurso e os que o apoiaram, mesmo com reservas; de outro, aqueles que denunciavam o risco e o perigo presentes nos mesmos discursos. Instaurou-se uma guerra fria civil que perdura até agora e, no conflito instaurado pelas escolhas, muitos combatentes da parte vencida caíram, não mortos fisicamente, mas vítimas dos afetos tristes que passaram a dominar suas vidas, tendo seu desejo drenado ao ponto de simplesmente sobreviverem.

Em busca de forças para perdurarem na existência, fez-se necessária a formação de alianças, de grupos de proteção ao seu modo de produção de existência, forças para que suas subjetividades não fossem dragadas pelo buraco negro da representação maior. Tais alianças não se deram de forma a buscar apenas o que repercuta suas palavras e propaga suas ideias, como o neoliberalismo força a crer, mas sim

de grupos heterogêneos que são enquadrados como inimigos do Estado, entendido aqui não como o poder pontual, mas como um conjunto de práticas, ou seja, uma racionalidade que produz “[...] certa forma de ser e de imaginar, uma força capaz de produzir modos de vida, formas de subjetividades”. (AUGUSTO, 2016, p. 57)

Grosso modo, mesmo estando sempre presente, porque nunca há dominação completa quando pensamos em relações de poder, (FOUCAULT, 2014b) a resistência não tem sido suficiente para a vida desses sujeitos, diante de inimigos erigidos pelos modos de subjetivação preconizados pelo Estado e pelo aparelho teocrático que sustenta seus discursos. Sob esse ideário, modos de vida são postos em xeque, questionados e neutralizados, pois a resistência pode estar codificada pelos mesmos signos do neoliberalismo, constituindo “um jogo duplo e complementar que sustenta uma situação de imobilismo ativo ou de paralisia mobilizadora” por conta da formação de “uma relação de reforço mútuo e sobrecodificação [...] [que] impede que algo realmente estranho se produza; [...] [bloqueando assim] a produção de linhas de fuga”. (AUGUSTO, 2016, p. 60)

No caminho de esperar nossas buscas, arma derradeira é o questionamento dos espaços que ocupamos, uma vez que um dos maiores problemas da sociedade contemporânea diz respeito à ocupação e ordenação dos espaços pelos sujeitos. (FOUCAULT, 2015b) A constituição desses lugares se dá sob forma geográfica e discursiva, caracterizando-se pela complexidade das suas relações devido aos incontáveis feixes que atravessam os sujeitos. Essas complexidades nos fazem retomar o tema das heterotopias.

Entendemos que a ultrapassagem desse estado de coisas envolve uma retomada de noções como utopia e heterotopia, atualizando-as segundo as necessidades do nosso tempo, além daquelas que genericamente referimos como atos de insubserviência – contracondutas e resistências – visando à invenção e à experimentação de linhas de fuga, espaços e práticas, especialmente na área da educação. Contudo, também consideramos importante retomar a rede de noções envolvidas no entendimento da resistência sob a perspectiva foucaultiana, e a partir delas damos continuidade a este texto.

PODER, SUJEITO E LIBERDADE EM MICHEL FOUCAULT

Embora o tema do poder atravessasse grande parte de sua obra, Foucault não propôs uma teoria do poder, mas nos deixou uma série de análises sobre seu funcionamento e, a partir de uma articulação dessas análises, pode-se constituir um esboço de sua filosofia política ou, segundo o próprio autor, de uma analítica do poder.

(CASTRO, 2009) Entendendo que o poder não é uma entidade coerente, unitária e estável e que suas análises não ocorrem dentro daquilo que tradicionalmente a análise filosófica identifica como o campo do poder, sugere-se que pensemos não sobre o poder, mas sobre *relações de poder*, pois:

[...] nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – quer se trate de comunicar verbalmente, como fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas – o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas. (FOUCAULT, 2006a, p. 276)

Com a análise das relações de poder, Foucault (2008b) procurou descrever um agenciamento no qual se cruzam práticas, saberes e instituições, visando alcançar a questão do sujeito, em três eixos de abordagem. No primeiro, elaborou-se o estudo desde a história moderna das disciplinas até o início da abordagem da biopolítica, inaugurando os temas da biopolítica e do biopoder, que passam a possibilitar uma caracterização das sociedades modernas não apenas como de disciplinarização dos indivíduos, mas também de normalização das populações.

No segundo eixo concentram-se as análises sobre a biopolítica em um duplo sentido: por um lado, como poder de vida, isto é, como formas de exercício do poder que tomam a vida biologicamente considerada como objeto de governo e, por outro lado, como poder de morte, o racismo. Sob essa última perspectiva são estudados temas – a razão do Estado, a polícia, e o poder pastoral durante o período da Reforma – que possibilitaram a problematização das noções de governo e de governamentalidade e, a partir delas, promoveu-se um deslocamento da análise das relações de poder, até então entendidas como relações entre forças, para a análise do poder assentado sobre relações de governo das condutas. (FOUCAULT, 2005)

No último eixo, o da analítica do poder, são estudadas as noções de governo de si mesmo e dos outros, durante a Antiguidade clássica, helenística e romana, até as primeiras formas do poder pastoral com o advento do cristianismo. Sob esse enquadramento, a noção de governo entrecruza-se com a história da ética, sendo essa última entendida como forma de autossujeitização.

O estudo das noções de governamentalidade e de governo teve por objetivo investigar a “[...] gênese de um saber político que colocaria no centro de suas preocupações a noção de população e os mecanismos suscetíveis de assegurar sua regulação”, não no sentido da passagem de um “Estado territorial” a um “Estado

de população”, porque não se trataria “de uma substituição, mas de uma nova ênfase, e da aparição de novos objetivos, portanto de novos problemas e de novas técnicas”. (FOUCAULT, 2008a, p. 489)

A noção de governamentalidade se refere a três entendimentos: em primeiro lugar, é utilizada para discriminar o conjunto composto por “instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas” que permitem um exercício de poder que tem por finalidade governar a população, contando com “a economia política” como “principal forma de saber”, utilizando “dispositivos de segurança” como instrumentos técnicos essenciais; por outro lado, indica “a tendência, a linha de força que [...] não parou de conduzir [...] para a proeminência deste tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ [...] que trouxe [...] o desenvolvimento de toda uma série de saberes”; por fim, é o resultado do processo que tornou o Estado de justiça da Idade Média Estado administrativo, pouco a pouco governamentalizado nos séculos XV e XVI. (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144)

A investigação das formas de governamentalidade implica, então, na análise das formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização, o que foi denominado como “governamentalidade política”. Ao possibilitar a colocação do problema da população como objeto construído pela gestão política global da vida dos indivíduos, a governamentalidade vincula-se à biopolítica. Essa gestão política visa ao controle das estratégias que os indivíduos em sua liberdade podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação com os outros e, para isso, desenvolvem-se tecnologias governamentais cujo interesse é conduzir a educação e a transformação dos indivíduos, das relações familiares e das instituições. (SÁ, 2018)

O estudo do “problema do exame da consciência e da confissão” é desenvolvido no interior do quadro geral estabelecido pelas análises anteriores sobre a noção de governo, ou seja, “no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens”, levando Foucault (1997, p. 101-105) a afirmar que essas práticas não visavam ao “domínio soberano de si sobre si”, tal como tratado pelos antigos, mas, “ao contrário, à obediência incondicional, o exame ininterrupto e a confissão exaustiva”, tendo por finalidade “a humildade e a mortificação, o distanciamento em relação a si e a constituição de uma relação a si que tende à destruição da forma do si”, ou seja, o tema da renúncia de si.

Dando seguimento às reflexões sobre a questão do governo, Foucault (1997, p. 109-110) passa a se concentrar sobre os modos instituídos do conhecimento de si e sobre sua história, privilegiando a análise das técnicas de si, ou seja, dos procedimentos que são pressupostos ou prescritos “aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças

a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si”, recolocando o “imperativo do conhecer-se a si mesmo” num questionamento mais amplo: “o que fazer de si mesmo? Que trabalho operar sobre si? Como se governar, exercendo ações onde se é o objetivo dessas ações, o domínio em que elas se aplicam, o instrumento ao qual podem recorrer e o sujeito que age?”

Assim, passa a ser também da ordem do governo a relação que se pode estabelecer consigo mesmo na medida em que um indivíduo, por exemplo, trata de dominar os prazeres ou os desejos, visando, pelo estabelecimento de técnicas de si, à constituição de uma *arte de viver*. A proposta da emergência do sujeito nas práticas de si, presente nos últimos trabalhos de Foucault (2006a), dedica-se à questão de como o sujeito se constitui ajudando-se com técnicas de si, em vez de ser passivamente constituído por técnicas de dominação (poder) ou técnicas discursivas (saber).

Por tudo isso, pode-se dizer que o estudo da governamentalidade abriu caminho para o estudo da relação do sujeito consigo mesmo; além disso, o estudo das relações entre o governo dos outros e o governo de si mesmo no marco da governamentalidade permite, por outro lado, a articulação das estratégias de resistência. O termo “governo” é adotado por Foucault (2014a) em sua acepção ampla, tal como a utilizada no século XVI, designando a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Sob essa delimitação, a noção de governo acrescenta às “formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica [...] modos de ação mais ou menos refletidos e calculados [...] destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos”. (FOUCAULT, 2014b, p. 133)

O interesse por essa compreensão de governo concentra-se sobre a abertura possibilitada pela noção de conduta, entendida como “o ato de conduzir os outros” ou como “a maneira de se comportar diante de um campo de possibilidades”. A partir dessas noções de governo e de conduta, Foucault (2014b, p. 133) propõe que “o exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar probabilidades, e governar é estruturar o eventual campo de ação dos outros”, um modo de ação singular do poder, que não deveria ser buscado em situações de violência ou luta, nem em contratos ou alianças voluntárias.

A noção foucaultiana de governo desenvolve-se, portanto, em dois sentidos: o governo como relação entre sujeitos e o governo como relação consigo mesmo. No primeiro sentido, o governo “é um conjunto de ações sobre ações possíveis que opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos”, incitando, induzindo, desviando, facilitando ou dificultando, ampliando ou restringindo e, no limite, coagindo ou impedindo absolutamente, mas

sendo “sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir”. (FOUCAULT, 2014b, p. 133)

Ao definir o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, e ao caracterizar esse modo de ação pelo “governo dos homens, uns pelos outros”, Foucault (2014b, p. 134) inclui o termo “liberdade”:

O poder só se exerce sobre sujeitos livres, enquanto livres – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas [...], mas apenas quando ele [o homem] pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: neste jogo a liberdade aparecerá como condição de existência do poder; porém, ela aparece também como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tende, enfim, a determiná-la inteiramente. A relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem, então, ser separadas.

Somente a partir da inclusão do tema da liberdade Foucault pode iniciar sua problematização da ética e da constituição do sujeito ético, considerando que “o problema ético é o da prática da liberdade: como se pode praticar a liberdade?” (FOUCAULT, 2006a, p. 267) A noção foucaultiana de liberdade, tal como a de sujeito, situa-se, em primeiro lugar, no abandono dos vários mitos essencialistas, incluindo-se o mito humanista, não sendo, portanto, algo referido à ideia de que o acesso à liberdade dependeria apenas de uma liberação dos mecanismos que a mantêm sob controle e que, uma vez resgatada, não mais seria perdida, posto que sempre esteve pronta, disponível a todos os sujeitos. Foucault (2006a) não deixa de reconhecer a importância dos movimentos por liberação – como a luta política de povos colonizados ou os movimentos sociais em relação às questões do livre exercício da sexualidade, entre muitos outros – como condição política ou histórica necessária para o exercício da liberdade. Ele adverte, contudo, que esses movimentos não são suficientes para sustentar e controlar o jogo das relações de força no novo campo instaurado pela liberação, o que acaba por comprometer a manutenção e/ou o aprofundamento das conquistas alcançadas.

De acordo com o diagnóstico da atualidade feito pelo autor – anos 1970-1980 – , a causa da instabilidade e mesmo da reversibilidade dos avanços obtidos por movimentos por liberação repousa sobre a falta de um “princípio que sirva de

base à elaboração de uma nova ética”, princípio que difira do fundamento da ética do nosso tempo, a saber, “o dito conhecimento científico do que é o eu, do que é o desejo, do que é o inconsciente, etc.” (FOUCAULT, 2014a, p. 255) Assim, para Foucault (2014a, p. 249), a solução dos problemas político, ético, social e filosófico não consiste na tentativa de liberação dos indivíduos do Estado e de suas instituições, mas na liberação “[...] tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga, promovendo novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos”.

O conceito foucaultiano de liberdade surge a partir da análise das relações entre sujeitos e da relação do sujeito consigo mesmo, as quais se denominam, genericamente, “relações de poder”. Aquelas que se estabelecem entre diferentes sujeitos são denominadas “práticas de liberdade” e podem ser consideradas vinculadas ao campo político; as relações de poder que o sujeito pode estabelecer consigo mesmo, “práticas refletidas de liberdade”, são concernentes ao campo da ética.

O exercício do poder nas práticas de liberdade encontra seu fundamento na noção de governo como o ato de direcionar condutas, entendendo-se que um e outro apontam para um vasto campo de possibilidades de ação e reação que só pode existir porque os sujeitos são livres e exercem essa liberdade agindo segundo suas escolhas, pois não há relações de poder em que as determinações estejam saturadas. Vale lembrar que, para Foucault (2014b, p. 134), não há uma relação de exclusão entre o poder e a liberdade, mas um jogo muito mais complexo, em que a liberdade aparece “como condição de existência do poder”. Nas práticas refletidas de liberdade, por outro lado, “[...] a disponibilidade de diferentes condutas, reações ou comportamentos situa-se em um campo que se define por sua reflexividade”, tratando-se, portanto, de práticas por meio das quais o sujeito se constitui a si mesmo. (CASTRO, 2009, p. 247) Levando tudo isso em consideração, pode-se concluir que “a liberdade, o sujeito e o poder não são tão somente temas intimamente entrelaçados; a liberdade é a condição de existência do poder e do sujeito. Na falta de liberdade, o poder se converte em dominação, e o sujeito, em objeto”. (CASTRO, 2009, p. 247)

CONTRACONDUTA E RESISTÊNCIA

Uma das questões cruciais do nosso presente se refere a como recusar, resistir e atacar a reativação de pensamentos e práticas fascistas numa configuração local e global constituída por princípios e objetivos neoliberais sem esquecer que tal trabalho precisa ser voltado para o que ocorre tanto fora como dentro de nós, pois,

para conseguirmos propor invenções compartilhadas de novas formas de existência, precisamos recusar o fascismo que em nós talvez exista. Nesse sentido, para começar, vale lembrar as advertências postas no prefácio do livro *Anti-Édipo*: “libere a ação política de toda forma de paranoia unitária e totalizante”; “faça crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção”; “prefira o que é positivo e múltiplo, a diferença à uniformidade, o fluxo às unidades, os agenciamentos móveis aos sistemas”; “[...] o que é produtivo [...] é nômade”; não é “ preciso ser triste para ser militante mesmo que a coisa que se combata seja abominável”; “é a ligação do desejo com a realidade [...] que possui uma força revolucionária”; “utilize a prática política como um intensificador do pensamento, e a análise como um multiplicador das formas e dos domínios de intervenção da ação política”; “é preciso ‘desindividualizar’ pela multiplicação, o deslocamento e os diversos agenciamentos”; “o grupo deve ser um constante gerador de ‘desindividualização’”; “não se apaixone pelo poder”. (FOUCAULT, 2013b, p. 105-106)

Como referido anteriormente, Foucault (2008b) estabelece uma relação entre formas de exercício de poder e formas de resistência, sendo esta última usada como peça-chave para a análise das noções de contraconduta, sublevações, lutas e revoluções. A noção de contraconduta é trabalhada a partir da de conduta, apresentada anteriormente, referindo-se, por um lado, à atividade que consiste em conduzir, ou seja, a condução em si; e, por outro, à maneira como uma pessoa se conduz, como se deixa conduzir, como é conduzida e como se comporta sob o efeito de um ato de conduta ou de condução.

Tendo por objetivo mostrar como se abriu a crise do pastorado e como ele pode se dispersar e adquirir a dimensão da governamentalidade, Foucault (2008b) dá destaque para a noção de “conduta das almas”, um dos elementos fundamentais introduzidos pelo pastorado cristão na sociedade ocidental, que é um tipo de poder bem específico que tem como objeto a conduta dos homens; como instrumento, os métodos que os permitem conduzir; e como alvo, a maneira como eles se conduzem, como eles se comportam.

Correlativamente à afirmação de que o pastorado é um poder que tem por objetivo a conduta dos homens, apareceram movimentos tão específicos quanto o poder pastoral, algo que Foucault (2008b) chama genericamente de “revoltas específicas de conduta”. Esses movimentos tinham como objetivo outra conduta, ou seja, ser conduzidos de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos, e que, eventualmente, também procuram escapar da conduta dos outros ou buscam definir para cada um a maneira de se conduzir. Tomando isso por base, Foucault (2008b, p. 266) propõe que a contraconduta

seja entendida “no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros”, abrindo a possibilidade de análise dos “componentes na maneira como alguém age efetivamente no campo muito geral da política ou no campo muito geral das relações de poder”.

Interessava ao autor saber se a singularidade histórica do pastorado não correspondeu à especificidade de recusas, de revoltas, de resistências de conduta, assim como existiram formas de resistência ao poder que exerce uma soberania política, ou de outras formas de resistência dirigidas ao poder de exploração econômica. (FOUCAULT, 2008b) Suas investigações possibilitaram três observações principais: existe uma correlação imediata e fundadora entre a conduta e a contraconduta; as revoltas de conduta têm sua especificidade, distinguindo-se das revoltas políticas contra o poder, que visam ao exercício de uma soberania, e das revoltas econômicas contra o poder, que visam a uma exploração; embora exista a especificidade das lutas e das resistências de conduta, estas não permaneceram separadas ou isoladas das revoltas políticas e das revoltas contra a exploração, pois essas três formas de lutas podem ocorrer simultaneamente, mantendo-se os parceiros, suas formas próprias, suas dramaturgias e objetivos distintos, pois, na verdade, cada uma delas tende a estar ligada a outros conflitos ou a outros problemas. (FOUCAULT, 2008b)

O poder está em toda parte, porque provém de todos os lugares, sem, contudo, ser instituição ou estrutura, devendo ser entendido como “[...] uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2006c, p. 103) e, sob esse enquadramento, o tema da resistência está presente, sempre vinculado às relações de poder, que só podem existir em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que existem em toda uma rede de poder. As resistências nas relações de poder exercem os papéis de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite apreensão. Assim, o poder pode ser entendido como

[...] a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 2006c, p. 102-103)

As resistências, que só podem existir no plural porque são sempre situações únicas, são “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias,

planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” e só podem existir “no campo estratégico das relações de poder”, inscrevendo-se nestas relações como “o interlocutor irreduzível”. (FOUCAULT, 2006c, p. 106) Os focos de resistência distribuem-se no tempo e no espaço de modo irregular, pulverizado, atravessando estratificações sociais e unidades individuais, podendo provocar o levante de grupos ou indivíduos; são também, na maioria das vezes, móveis e transitórios, introduzindo na sociedade “clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis”. (FOUCAULT, 2006c, p. 107)

A resistência, tal como o poder, não é uma substância e só passa a existir diante do poder que ela enfrenta, sendo, portanto, coextensiva e contemporânea a ele. Segundo Foucault (2008a, p. 241), “para resistir é preciso que a resistência seja tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto como o poder” e “que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente”. Considerando essa coexistência entre poder e resistência, o autor afirma que jamais somos aprisionados pelo poder, sendo sempre possível modificar a dominação que a relação de poder tenta exercer em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa, sustentando que “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência” (FOUCAULT, 2008a, p. 241) e que, embora poder e resistência sejam contemporâneos, e que esta última se apoie na situação que combate, a resistência é o termo mais importante da dinâmica das relações de poder. (FOUCAULT, 2014a)

DAS UTOPIAS ÀS HETEROTOPIAS

Considerando a retomada no presente texto, a trajetória do termo “utopia” conta mais de quinhentos anos de uso. Quando foi lançado por Thomas More no romance *De optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia*, em 1516, nomeava uma ilha desconhecida onde não existiam mais propriedades privadas, nem intolerância religiosa, condições que ainda nos encham de desejo por realização. Etimologicamente, o termo se origina, no grego, de *topos*, significando “lugar”, e do prefixo *u*, “negativo”, levando utopia ao significado de “não lugar” ou “lugar nenhum” – e, segundo Chauí (2008), More, em carta a Erasmo, afirma que cunhou o termo no sentido do “lugar nenhum”. Vale ainda lembrar, mesmo resumidamente, que o termo foi retomado por muitos pensadores, como Comte, na elaboração de sua filosofia positiva; Marx e Engels, nas críticas às formas assumidas pelo socialismo de Saint-Simon, Fourier e Proudhon; Mannheim, na contraposição

entre ideologia e utopia; e Marcuse, na proposta da teoria crítica da sociedade. (CARNAÚBA, 2017)

Sem alcançar consenso em relação ao seu significado, o termo “utopia” foi assimilado com dois sentidos: por um lado, o mais comum, “[...] representa a correção ou a integração ideal de uma situação política, social ou religiosa existente”, podendo “[...] ficar no estágio de simples aspiração ou sonho genérico, resolvendo-se numa espécie de evasão da realidade vivida”; por outro, é considerado como possibilidade de “[...] tornar-se força de transformação da realidade, assumindo corpo e consistência suficientes para transformar-se em autêntica vontade inovadora e de encontrar os meios da inovação”. (ABBAGNANO, 1998, p. 987)

Trazemos a noção de heterotopia de Foucault (2013a), que, de certo modo, aprofunda e dá forma ao segundo entendimento do termo “utopia”, o menos utilizado e mais potente, exatamente porque nela podemos encontrar inspiração e pistas para o desenvolvimento de práticas coletivas de estetização da existência fundadas e destinadas à convivência ética entre sujeitos que se tomam e reconhecem como obras de arte em processo.

De acordo com o autor, existem lugares que possibilitam uma percepção de múltiplos espaços e/ou tempos: heterotopias e heterocronias. Destacam-se como espaços heterotópicos por excelência os espelhos e os navios; como heterotopias do desvio, as casas de repouso, prisões, hospitais psiquiátricos, ou seja, locais onde são alocados os indesejados; e ainda os cemitérios, os jardins zoológicos e botânicos, os tapetes. Existem também espaços que são heterotópicos e heterocrônicos, como os museus, as bibliotecas, os cinemas, porque eles possibilitam um deslocamento dos visitantes para outros lugares e tempos. (FOUCAULT, 2013a)

Na conferência *Inventar outros espaços* (2015), Margareth Rago destaca que, ao pensar sobre as heterotopias, para se opor à noção de *utopia* referida como lugar nenhum e tempo algum, Foucault pensa em outros espaços como espaços de contestação, ou seja, como espaços reais que contestam espaços existentes, pois importa a ele pensar o aqui e agora, as possibilidades de transformação e de desdobramentos, as reinvenções dos espaços e das relações, partindo do entendimento de que os espaços produzem comportamentos, pensamentos, tipos de relações, práticas etc.

A princípio parece não existir novidade nisso. Sabemos, por exemplo, que o modo de organização de uma sala de aula – carteiras alinhadas em filas, ou dispostas em semicírculos, ou formando grupos menores – pode favorecer certos comportamentos, atividades e relação entre os alunos e entre eles e o professor. Contudo, essa organização tende a ser definida pelo professor, ou até mesmo pela escola, mas raramente pelos alunos ou por acordo coletivo. Como então podemos avançar em direção à compreensão da potencialidade das heterotopias?

Na conferência *Crise e insurreição* (2017), Pelbart apresenta uma situação de fato ocorrida que retomamos para nos ajudar a pensar sobre a potência das heterotopias. Conta o autor que, às 6 horas da manhã do dia 4 de março de 2015, uma força policial, com mandado de reintegração de posse, extinguiu a “presença informal – ecológica, artística, coletiva, libertária” do Parque Augusta, na cidade de São Paulo, uma “das poucas áreas verdes remanescentes do centro da capital”, criado por Projeto de Lei do prefeito Haddad dias antes e fechado ilegalmente por duas incorporadoras imobiliárias que planejaram a construção de três torres no terreno.

Diante do impasse, o movimento pela defesa do Parque Augusta abriu uma trilha que atravessou o terreno, “liberando um pedaço de mata atlântica autêntica” e instaurando “uma zona de autonomia ambiental temporária com todo tipo de ações de sensibilização empreendida por vários coletivos e por moradores da região sem nenhuma coloração partidária, nem finalidades políticas”. (CRISE..., 2017)

Segundo o filósofo, antes do dia da reintegração de posse, a passagem pelo local

[...] permitiria a qualquer um cruzar 800 árvores centenárias, vislumbrando como numa espécie de alucinação trans-histórica um dos poucos resquícios de passado pré-colombiano fincado na metrópole e soterrado por ela. E ao perambular por essa área [...] se viam espécies de mata atlântica plantadas pelos ativistas. Tinha uma cisterna construída para coleta de água de chuva, tinha um show de música com um afluxo grande de gente, uma rádio local na base da tecnologia móvel – a mais simples e a mais ágil, tinha um seminário de micropolítica acontecendo debaixo de um sol inclemente, tinha uma aula de ioga a céu aberto, tinha jovens espalhados com seus laptops cuidando em manter viva a rede de contatos, informações e articulações, um filme sendo projetado num canto entre muitas outras atividades. Era uma terra onde ninguém se pensava como dono de nada, ninguém vendia nem comprava nada, ninguém mandava em ninguém... Pessoas de diferentes idades, origens, formações, sensibilidades coabitaram por um tempo uma espécie de contiguidade pluralista num jogo aberto entre iniciativas autônomas, afetividades e sexualidades singulares, tonalidades distintas, e assim deixaram entrever o que poderia ser a vida, se e quando ela fosse polifônica, regida por uma lógica outra que não a da normopatia ambiente ou dessa espécie de monocultura entrópica. [...]. Assim eu diria não é que a gente precisa de um Parque Augusta, a gente precisa de muitos bolsões de experimentação ecológica, coletiva, libertária, espalhadas por toda parte onde não sejamos reduzidos a meros usuários de serviço, ou de equipamentos coletivos previamente formatados. (CRISE..., 2017)

Podemos abstrair que a heterotopia se refere, portanto, à possibilidade de experimentação de uma forma de vida inabitual, baseada em princípios outros que abram o jogo para as diferenças, para as multiplicidades, para a não linearidade, para a provisoriedade e para a simultaneidade de tempo, de espaços, de relações, de corpos. O custo é alto porque tudo passa a ser da ordem do imprevisível, do inesperado, do permanentemente aberto à transformação, o que, admitimos, pode assustar porque suspende e/ou questiona conhecimentos e práticas dados como estáveis e certos. Mas, diante da situação de crise em que vivemos – de decepções, incertezas, retrocessos, manipulações, enquadramentos prévios, desmonte progressivo de aparelhos sociais –, não valeria apostar em formas de vida que realmente desejamos viver? Não valeria acreditar mais na importância de insurreições diárias, mesmo que aparentemente pareçam singelas e fugazes?

NAVEGAÇÕES SOBRE A HETEROTOPIA

A heterotopia foi trabalhada por Foucault (2013a, 2015b) de uma maneira muito ilustrativa, sob um viés literário, até alegórico, envolvendo-a em uma complexidade ímpar, uma vez que nunca foi explicitamente enunciada, o que nos parece um movimento que o autor faz numa vertente ética não centrada em explicar o conceito, mas provocar o leitor a estabelecer suas próprias interlocuções, deixando a ver o que se passa em seu trabalho e abrindo uma enorme possibilidade de navegarmos por ele, o que nos propomos a fazer. Longe da intenção de esgotar, ou mesmo explicar a totalidade desses conceitos, nos propomos a pensar com eles.

Ao nos aproximarmos dessas alegorias, nos deparamos com a profunda crítica que Foucault realiza sobre a forma como a própria história se constitui como área de conhecimento (VEYNE, 2014) e, ao fazer isso, problematiza nossa noção de tempo e espaço. O tempo, se tido como fixador das utopias, das grandes narrativas históricas, cujo papel é homogeneizar o desenvolvimento das sociedades numa linha lógica e coerente, toma qualquer alteração numa sociedade sob uma forma única ao explicar os fatos sociais de agora a partir de uma concatenação lógica e linear de acontecimentos, além de constituir uma sociedade que se configura em lugares definidos diretamente associados a uma determinada historicidade, legitimando hierarquias de conhecimentos e pessoas em uma suposta construção de um sujeito original, enraizado numa dada história de um grupo.

Lançando mão da alegoria do espaço, as formas como tal sujeito é colocado (no) hoje, sem retirá-lo da história, seriam problematizadas num movimento de pensar a história que constituiu o sujeito apesar (ou para além) das grandes narrativas.

Isso possibilitaria levar ao limite uma interpretação lógica que atribui um lugar fixo desse sujeito para uma construção que se dá pelos mais diversos atravessamentos com os quais pessoas se encontram em suas vidas. A oposição entre tempo e espaço se erige como uma crítica sobre as formas como os sujeitos são tratados enquanto objetos do conhecimento e aplicação de força, na verdade uma tentativa de, ao invés de pensar sob a perspectiva de um sujeito já dado e estratificado, buscar um sujeito que não só ocupa um espaço social, mas o constitui à medida que se constitui a si mesmo.

É salutar ressaltar que as utopias não se restringem às narrativas históricas totalizantes e totalizadoras. Foucault (2013a) ainda caracteriza um sujeito utópico utilizando a alegoria do espelho, por meio da qual afirma que, embora capaz de sentir a si mesmo, o sujeito só pode ver a si mesmo por meio de um reflexo espelhado. Essa observação serviu de base para o desenvolvimento de uma longa tradição filosófica que postula que o sujeito só é capaz de ver um reflexo de si e do mundo que o rodeia, levando ao desenvolvimento do constructo “realidade” e ao entendimento de que o sujeito só pode entrar em contato com a realidade por meio das relações que são construídas com o mundo que o cerca, relações essas que são heterogêneas e de intensidades variadas.

Tomando por base o antes citado, as heterotopias seriam formas localizadas de encontro de diferentes utopias, puramente referidas aos espaços ocupados por diferentes sem necessidade de consenso, que possibilitariam a alteração da percepção de uma realidade fixa e imutável de um espaço dado com regras de ocupação pré-determinadas, favorecendo a construção de uma realidade social, em que diferentes realidades poderiam coexistir, mesmo que sob uma perspectiva lógica pareçam contraditórias e excludentes. A partir de tal abordagem, talvez possamos trazer para a cena social, como partícipes da construção de uma realidade social plural e, de fato, democrática, sujeitos e movimentos mantidos à margem e, na maior parte das vezes, absolutamente desconsiderados e silenciados.

Giroux (2006) nos propõe um desafio ao pensar sobre as questões que se colocam diante do ataque à liberdade das pessoas e à legitimidade de suas formas de existência sob o viés do que chamamos de um “totalitarismo democrático”, em que os rumos das nações são pensados unicamente através de um projeto econômico e que para se desenvolver precisa que os lugares dos sujeitos estejam preestabelecidos, que seus direitos e liberdades civis estejam de acordo com a conveniência do(s) governo(s), além de legitimarem quaisquer atitudes de governantes em prol do(s) interesse(s) nacional(is), visando nada além da manutenção da força de seu(s) mercado(s) forte(s), em detrimento de quaisquer vidas, uma vez que suas perdas são normalizadas como “baixas de combate”.

No interior dessa discussão encontramos potência no pensamento heterotópico, uma vez que, mesmo que sujeitos possam legitimar uma ordem social ao ocupar determinados lugares de poder, eles não podem ser a eles atados, pois os espaços sociais se deslocam constantemente, posto que são afetados pelas relações que os sujeitos estabelecem, que são heterogêneas. Tal pensamento nos permite vislumbrar a legitimidade da formação de campos com pessoas de realidades (utopias) diferentes, e a necessidade de erodir uma lógica interna preexistente, uma vez que o espaço heterotópico, ao se formar, não se coloca ligado a nenhum outro espaço. Com efeito, um espaço heterotópico constitui uma dada realidade que, em nossa visão, abre a possibilidade para que se perceba o espaço que o outro ocupa de maneira legítima, abrindo mão de formas e significados consensuais e chancelados ao longo do tempo na tentativa de ensaiar uma sociedade que seja mais aberta à diferença.

Embalados pelo espírito das heterotopias, invocamos Freire (1996, 1997) com uma dupla finalidade: marcar nosso lugar enquanto defensores de uma educação que possa ser usada, sim, na construção de homens e mulheres éticos, independentemente de seu posicionamento político, e iniciar uma análise das multiformas assumidas pelo poder que vemos se circunscrever no país. Para seguir por esses meandros, assumimos como bússola a advertência de Henry Giroux (1997, p. 25): “[...] os tradicionalistas educacionais geralmente recusam-se a interrogar a natureza política do ensino público. [...] fugiram totalmente da questão através da tentativa paradoxal de despoliticizar o ensino e ao mesmo tempo reproduzir e legitimar as ideologias capitalistas”.

A trama dialógica cerzida por Freire (1996, p. 154) nos situa como seres de relações, em que a formação humana se dá apenas quando “[...] o sujeito que se abre para o mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma com inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história”, e que as relações que se estabelecem entre os seres humanos são para além de relações de formação e de autoformação. Em âmbito escolar, por exemplo, à medida que o docente se abre para o encontro com o discente, e que se dá não em um ou no outro, mas num plano que se forma entre os dois, um espaço intersubjetivo em que as fronteiras entre os sujeitos se tornam difusas, (BUBER, 2014) podemos pensar que a proposta de “formação ética do aluno” (FREIRE, 1996, p. 106) se mantém em relação com uma virtual reconstrução ética do próprio docente, que extrapola a sala de aula e pode ser trabalhada na relação com outros professores e profissionais da escola, que deve ultrapassar os muros desta e acontecer em qualquer relação mantida por esse sujeito.

O ato de educar e ser educado supera, portanto, o *locus* da sala de aula e os papéis determinados para os diversos atores sociais, na medida em que todo conhecimento que se possui é válido, tendo-se o ato de dialogar como uma via para a troca entre os sujeitos, o que potencializa o trabalho educativo em sala de aula, valendo lembrar que, para Freire (1992, p. 43), o diálogo é “[...] um encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, transformam, e transformando-o, humanizam para a humanização de todos”.

Propomos uma conversa entre Freire e Foucault, sustentada pela noção de uma história contingente e descontínua, e nela não arriscamos uma síntese, pois isso poderia nos levar à busca por uma essência ou pela cristalização do movimento do nosso pensamento deflagrado pelos pensadores com os quais compartilhamos. Mesmo que a escrita seja, de certa forma, a calcificação de um pensamento, pretendemos seguir no sentido de dar passagem aos devires que nos tomam enquanto escrevemos e possibilitar novos devires, de todos que se encontram com este texto.

Todo entendimento, se não se acha ‘trabalhado’ mecanicistamente, se não vem sendo submetido aos ‘cuidados’ alienadores de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente que venho chamando ‘burocratizada’, implica, necessariamente, comunicabilidade. Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de inteligir é distorcido – que não seja também comunicação do inteligido. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferece, do ir ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p. 15)

Ao combater uma postura alienada do professor em relação ao saber, e aqui entendemos alienação como um descolamento da vida cotidiana, efeito provocado pela articulação de certos conhecimentos na sociedade, Freire (1996) nos encaminha não só para que pensemos nossa prática, mas coloca de maneira bem explícita que o ato de desenvolver o pensamento passa tanto pelo conhecimento técnico do professor como por sua capacidade de relacionar e repensar tal conhecimento com a prática e inseri-lo na realidade em que os alunos se encontram. Dessa feita, ele nos mostra que ensinar é um ato político, nunca desinteressado, uma vez que a

visão epistemológica do professor é um eixo pelo qual perpassa a interação da sala de aula, afirmando que a mera transmissão de conhecimentos, a famosa “educação bancária”, não desenvolve conhecimentos ou relações críticas com a realidade.

Ao discutir a maneira de pensar a relação entre teoria e prática com Foucault (2006d), Gilles Deleuze desloca o pensamento dos binarismos, o que pode potencializar um entendimento sobre a forma de pensar de Freire, que desfaz a noção de que o professor é o iniciador do processo, pois as experiências e experimentações que se constituem no aprendizado são da ordem do sujeito, mais precisamente da sua subjetividade.

Assim, pode-se entender que o estudante, como ser dotado de todo um arsenal de experiências, não é, de modo algum, uma tábula rasa, um vaso a ser preenchido com o conhecimento, tal como defende Freire (1996, 1997, 2000) e não discorda Foucault (2006d, p. 39), pois existe conhecimento válido e real elaborado por esse aluno, que deve ser valorizado e trabalhado em sala de aula e que existe independentemente da aprovação dos intelectuais, de maneira que “ela [a teoria] é uma prática”.

Ambos, cada um sob seu próprio ângulo, repensam as formas como esse conhecimento é desvalorizado e constrangido. Freire (1996) nos traz uma estrutura de poder que busca se manter, cuja principal arma é o estabelecimento de uma modalidade de ensino que não se pensa enquanto atuação, tampouco se preocupa em ativar a capacidade de pensar, concentrando-se apenas na repetição de conteúdos e de informações sem significado ou problematização. Foucault (1996), por seu turno, analisa a formação discursiva em que esse poder é colocado em movimento.

Cabe ressaltar que a forma como se analisa o poder não se define da mesma forma nos autores: Freire (1996), pelo viés marxista, situa o poder numa instituição ou num grupo, em uma estrutura hierárquica verticalizada que atua sempre a partir dos níveis superiores, sendo sua principal aplicação a exploração da classe proletária, considerando, por essa perspectiva, a sua “pedagogia do oprimido”. Foucault (1996, 2006c, 2014b, 2014c), por sua vez, não coloca o poder em um lugar específico, pois sua forma de atuação é discursiva, e seu campo de existência são as relações entre sujeitos, relações sociais de qualquer tipo, e nelas o poder circula. O poder também busca se manter, mas sob a forma de construir as subjetividades dos sujeitos, naturalizando os processos, fabricando as redes de pensamento, atribuindo o que se pode ou não pensar, falar ou fazer.

Encontrando-nos com os autores, lemos que as formas discursivas sob as quais o poder se exerce e é exercido visam à manutenção das marcas sociais da desigualdade que constituem qualquer sociedade, bem como atuam modulando os discursos através da criação de narrativas maiores que retiram o homem da base do

conhecimento, apresentando essa construção de maneira essencial, que cria uma imagem do homem como um ser puramente da razão, e também de essência, retirando-o da história, seja ela qual for, considerando que ele se constitui como um já dado.

Ainda que de formas próprias, Freire (1996, 1997) e Giroux (1997) buscam mostrar que as relações se estabelecem segundo o modo como o poder se fixa na vida dos sujeitos, o que aponta para a necessidade do entendimento das relações ocultas; para Foucault (1996, 2006c, 2014b, 2014c), por seu turno, as relações estão postas, só basta fazê-las aparecer para que se lute, para que haja uma resistência do sujeito a esse poder.

Talvez um tema delicado nesse nosso encontro seja o da conscientização e posterior emancipação, dada a diferença radical no entendimento dos autores sobre o tópico. Freire (1996, 1997, 2000) nos traz, como parte integral de seu trabalho, que a direção de uma educação crítica se faz na tomada de consciência por parte dos envolvidos no processo educativo, de forma a estabelecer uma relação direta entre a criticidade e a emancipação do sujeito, sendo a prática educativa crítica e política a que tornará o sujeito consciente de seu papel no mundo. Tal postura, como ele mesmo afirma em seus trabalhos, é utópica, uma imaginação de horizonte de eventos dentro de sua visão de mundo. Tal assunção flerta com a ingenuidade, não a desqualificando, mas sua aposta se faz sempre num depois, num porvir, e na aposta que, assumindo uma postura com rigor epistêmico, problematizadora e sempre atenta em sua práxis, seu educando será formado de maneira integralizada.

Foucault (2006d), por sua vez, recusa o papel do intelectual como um guia, uma vez que esse mesmo intelectual está imerso na malha discursiva e, como é parte dela, ao exercer o poder de influenciar, muitas vezes reforça um discurso que se encontra tão naturalizado que ele próprio não percebe sua influência em sua subjetividade, subsumindo o estatuto de controle de um discurso dominante. A massa desenvolve consciência em suas relações com o mundo; não se faz necessário conscientizar ninguém, uma vez que tal ato resultaria na subsunção do sujeito a um discurso dominante. A função do intelectual estaria ligada a mostrar as relações de força que existem, não como se estivessem escondidas, mas por estarem tão inseridas nos discursos do sujeito ao ponto de não serem questionadas.

Embora, à primeira vista, essa barreira se apresente como intransponível dada sua vertente diametralmente oposta, se deslocarmos a certeza com que Freire aposta na educação e encararmos isso como uma via para que se problematize o discurso e as estruturas de poder, acreditamos que ambos possam conversar. Promovemos esse movimento não baseados em Foucault, mas no próprio Freire (1996, p. 19, grifo do autor), quando ele afirma que

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas ‘intrigas’ não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado.

Essa potência de pensamento nos lança para uma relativização do que é saber e das relações que se estabelecem no seio de nossas redes discursivas, uma atitude problematizadora que possibilita escape da forma pragmática como o conhecimento e o próprio homem são tratados na modernidade. Giroux (1997, p. 45) concorda com isso ao dizer que a forma como o currículo era construído tratava o conhecimento de forma objetiva, “externo ao indivíduo [...] divorciado do significado humano e da troca intersubjetiva. [...] é separado do nosso processo de geração de significados”. Ao entender a educação como uma atividade humana, que é contingente à realidade social em que se faz, e que o saber é um saber também localizado dentro de um campo de interesses e forças, acreditamos que Freire nos mostra uma posição que possibilita problematizações sobre a visão de homem.

Para fazer essa primeira aproximação entre os pensamentos freiriano e foucaultiano, levantamos e apreciamos de forma preliminar alguns temas de interesse para a pesquisa que desenvolvemos. Salientamos a necessidade de entender quais são os pressupostos que os embasam, uma vez que eles, à primeira vista, parecem distantes; contudo, ao patrocinar esse encontro, e entendendo que a educação é uma forma de atuar, para o mal ou para o bem, na formação da subjetividade dos sujeitos, promovendo tanto um permanente exercício de liberdades como de cristalização de existências, ambos deixaram contribuições importantes para problematizações sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso primeiro contato com os textos de Giroux da *The Truthout Series* (2019) nos causou desconforto, uma vez que o autor, partindo de uma análise da realidade dos Estados Unidos, nos levou à percepção e ao entendimento dos rumos tomados

no Brasil, especialmente em relação ao aparelhamento da educação por práticas governamentais conforme os princípios e desígnios do neoliberalismo, o que não havíamos considerado com tanta crueza até então.

Testemunhamos que muitos de nossos pares – educadores, mas não apenas estes – chegaram ao limite de suas linhas de fuga, esmorecendo perante o que assistimos: a ocupação dos espaços decisórios por uma governamentalidade política conservadora, oligárquica, não democrática, a serviço de uma racionalidade econômica neoliberal, visando a uma organização social cindida a partir das multicategorias de classe social, raça, gênero, religião etc. Assim, em certa medida, entendemos que tal fenômeno, uma espécie de cansaço e desesperança, decorre principalmente do esfacelamento paulatino de todas as vias de existência mais equânimes construídas ao longo de pelo menos três décadas de luta.

Muitos intelectuais da atualidade talvez se sintam vencidos pelas práticas e discursos que tomaram o poder. Questionamo-nos como o dito mundo acadêmico se separou das necessidades e anseios populares e deixou de ouvir e valorizar seus saberes, como preconizava Paulo Freire. Como o lugar de gestores do conhecimento reificou uma noção de sociedade e de sujeito para fora do espaço tomado como próprio para o saber? Ao fazermos essas perguntas, não nos isentamos do espaço acadêmico, mas o questionamos a partir de dentro, mesmo porque o dualismo interior/exterior se dissolve diante do nosso marco teórico. Nesse exercício buscamos levar o interior ao seu limite, tornando-o o que há de mais exterior, (FOUCAULT, 2015a) pois entendemos que o que conforma a subjetividade são feixes de força exteriores ao sujeito. (FOUCAULT, 1996, 2014c)

Propondo tal crítica, nos dirigimos às aplicações de força e de discursos que se conectam visando à formação de subjetividades pasteurizadas, moldáveis, classificadas como normais, e nos damos conta que fortalecemos tais relações ao ceder à classificação desse ou daquele sujeito como isso ou aquilo, se ele está consoante ou dissonante aos princípios, exigências, normas e valores estabelecidos e tomados como regra de ouro. Assim procedendo, fortalecemos os fios das teias discursivas que constituem o homem da modernidade – construído de Descartes a Kant –, definido como o senhor da razão, e, ainda segundo essa compreensão, as mazelas humanas são frutos da maior ou menor competência de cada indivíduo, do acúmulo de conhecimento e de técnicas para que sejam sanadas, independentemente das relações que compõem tais sujeitos. Pela mesma via, fortalecemos uma noção de predestinação, distinguindo sujeitos que nasceram com um dom para desempenhar determinadas tarefas enquanto outros precisam receber esmolas, uma vez que são desprovidos de capacidade inata, bem como não possuem vontade e

perseverança suficientes para sair de situações problemáticas, o que os torna os únicos responsáveis pela condição em que se encontram.

Vale clarificar que tais afirmações atravessam os muros da escola, sendo naturalizadas nos mais diversos contextos sociais, e talvez, como professores, tenhamos incorporado tal discurso de culpabilização e de produtividade em nossas diversas práticas sociais, visando proteger nossa vinculação a determinada posição de poder que legitima nossa atuação na prescrição de rotinas, no controle dos tempos e espaços frequentados pelos estudantes na escola, moldando o universo à nossa *vontade de verdade*, e, ao percebermos que outra *vontade de verdade* venceu essa batalha pelo discurso, com o apoio das massas, nos despotencializamos ao constatar o quanto delas perdemos, o quanto nossa *vontade de verdade* correu por entre nossos dedos.

Percebemos também que perdemos a oportunidade de criticar determinados discursos – racistas, misóginos e homofóbicos – enquanto encarados como brincadeira, ou aqueles que os proferem, categorizando-os imediatamente como inferiores, do alto de nossa intelectualidade; enquanto essas noções ganhavam força entre as massas que considerávamos sob controle, deixamos escapar a crítica de nós mesmos no interior de algo que não merecia nossa atenção, uma vez que nos sentíamos seguros nos lugares que ocupávamos.

Ao nos transportarmos para uma dimensão além da técnica, Freire (1996) em momento nenhum a despreza; pelo contrário, reconhece sua importância e a valoriza, nos levando a deprender uma crítica à educação como um fim em si mesmo, uma vez que a possibilidade de mudança de vida através da educação passa pela superação da metanarrativa da neutralidade do ato de educar, a fim de que a escola não se torne uma reprodutora de desigualdades em várias esferas.

Em vez de apontar para alguém e atribuir a culpa do ocorrido a sujeitos ou grupos, indicamos pontos de partida para o pensamento, armas para que possamos criticar a nós mesmos e ao nosso papel como professores e intelectuais, estabelecendo nosso júri moral particular, não buscando culpados, mas novas formas de atuação que sejam potentes para nós, rearmados pela esperança que parece perdida para muitos.

Ao seguir as pistas deixadas por Freire, percebemos sua proposta de educar e ser educado como positividade, ou seja, enquanto produtora de modos de produção de existência dos sujeitos, uma constante mudança, um projeto que não nega a individualidade, mas estabelece permanente conversa com o mundo, para que se constitua na vida individual uma profunda relação com o coletivo e, em última instância, para que se melhorem as condições de vida de todos.

O conceito de esperança que permeia e penetra os escritos de Freire (1996, p. 64) se fundamenta na noção da “[...] inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente [...] que nos insere no movimento permanente e procura se alicerçar na esperança”. Inconclusão não pela falta, por um vazio existencial ou por algo a ser preenchido, mas como postura estratégica para se manter um movimento permanente de constituição de si e de ser mais, inserido na história, (FREIRE, 1987) inscrito em seu tempo, lutando diuturnamente pela melhora de suas condições de existência, resistindo aos discursos e práticas dominantes que se esforçam para retirá-lo dessa situação.

Ao aproximar a esperança do homem, um futuro fictício é afastado em favor da vinculação do humano à imanência, ao mundo material e completo, pois, como “necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim, espera vã”. (FREIRE, 2000, p. 11)

Acrescente-se a isso que por ser “parte da natureza humana” a esperança se constitui como mais uma ligação entre o sujeito e o mundo, que pode ajudar o sujeito a vencer uma formação passiva em prol de uma formação ativa, por meio de um trabalho de construção que reside no entre o “eu” e o “outro”, tornando essa barreira difusa e apontando para um viés de formação enquanto autoformação em vias de alterar as condições sociais em que se encontram. (FREIRE, 1996, p. 80) Por tudo dito até aqui, tomamos a esperança como uma arma, uma atitude, um modo de autoformação política, ética e estética, que, desfazendo o véu dicotômico entre teoria e prática, nos faz criticar a nós mesmos e a nossa formação.

Muitos dos caminhos adotados para resistir às prerrogativas hegemônicas só alimentam o discurso que se quer combater, aumentando a polarização entre os grupos, uma vez que priorizam a qualificação de um grupo pelo outro, enquadrando os sujeitos em subjetividades isomorfas, aumentando um conflito civil velado. Usar as mesmas táticas que combatemos para nos apropriarmos do discurso não nos torna diferentes daqueles que criticamos; ao contrário, mostra que concordamos com suas atitudes de exclusão e de desqualificação, e que apenas nos ressentimos por estarmos do lado que não detém a força que move o discurso. Assim, vale apontar, precisamos de fato nos mantermos sob crítica para não correremos o grande risco de repetir exatamente tudo o que foi criticado nos “inimigos” do momento, assim que estivermos em situação politicamente vantajosa.

Insurgimo-nos contra a forma como somos governados e encaramos o momento como uma oportunidade para repensar o lugar que ocupamos, para que possamos tentar abrir diálogo com outros grupos, sem a necessidade de passar por rituais de purificação para deles fazer parte, usando apenas a abertura que esses

possuem. (FOUCAULT, 2013a) Para tanto, colocamos nossas próprias utopias em suspenso, uma vez que elas não passam de reflexos do real, para que possamos abrir diálogo.

Estabelecidas as condições desse diálogo e entendendo as múltiplas determinações que formam a realidade, talvez possamos nos aproximar da função do *intelectual público* (GIROUX, 2006) ou do *intelectual específico*, (FOUCAULT, 2006d) colocando-nos junto aos grupos, diminuindo os efeitos do discurso da existência de um inimigo a ser combatido, gerado por quem está no governo, o que efetivamente causa a polarização extrema nas populações, alimentando o discurso de ódio ao diferente, do qual queremos escapar e que muitas vezes, automaticamente, repetimos. Talvez essa seja nossa utopia, nos relacionarmos com as heterotopias para fugir da barbárie que se avizinha.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AUGUSTO, A. Mais além do “contra o golpe”: subsídios para uma analítica do campo de luta. *Ecopolítica*, São Paulo, n. 15, p. 56-78, 2016.
- BUBER, M. *Do dialógico e do dialético*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- CARNAÚBA, M. E. C. *Teoria crítica e utopia*. 2017. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.
- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAUÍ, M. Notas sobre utopia. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 60, p. 7-12, 2008. Número especial 1.
- CRISE e insurreição Peter Pal Pelbart – Sesc Palladium. [S. l.: s. n.], 11 jan. 2017. 1 vídeo (1 h 28 min 40 s). Publicado pelo canal Sesc em Minas Gerais. Disponível em: <https://youtu.be/nDFAqvCbBiE>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. O que é a Crítica? [Crítica e *Aufklärung*]. *Bulletin de la Société française de philosophie*, v, 82, n°2, avr/jun 1990. (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Disponível em <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

- FOUCAULT, M. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso do Collège de France de 1975-1976*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, M. B. (org.). *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. p. 264-287.
- FOUCAULT, M. É inútil revoltar-se? In: MOTTA, M. B. (org.). *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 77-81.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006c.
- FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: MOTTA, M. B. (org.). *Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d. p. 36-45.
- FOUCAULT, M. Não ao sexo do rei. In: MACHADO, R. (org.). *Microfísica do poder*. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008a. p. 229-242.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território, população: curso do Collège de France de 1977-1978*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, M. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: n-1 Edições, 2013a.
- FOUCAULT, M. Prefácio (anti-Édipo). In: MOTTA, M. B. (org.). *Ditos e escritos VI: repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b. p. 103-106.
- FOUCAULT, M. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e política de identidade. In: MOTTA, M. B. (org.). *Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 251-263.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: MOTTA, M. B. (org.). *Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 118-140.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014c.
- FOUCAULT, M. A linguagem ao infinito. In: MOTTA, M. B. (org.). *Ditos e escritos III: estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a. p. 48-60.

- FOUCAULT, M. Outros espaços. In: MOTTA, M. B. (org.). *Ditos e escritos III: estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b. p. 428-438.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, H. Henry Giroux on critical pedagogy and the responsibilities of the public intellectual. In: GIROUX, H. *America on the edge*. New York: Palgrave Macmillan, 2006. p. 3-20.
- GIROUX, H. Henry Giroux. In.: *Thuthout*. Disponível em: <https://truthout.org/authors/henry-a-giroux/page/3/>. Acesso em: 15 abr. 2019.
- GIROUX, H. Resisting the Weaponization of Ignorance in the Age of Trump. *Thuthout*, 2019. Disponível em: <https://truthout.org/articles/resisting-the-weaponization-of-ignorance-in-the-age-of-trump/>. Acesso em: 15 abr. 2019.
- MARGARETH, R. – X Seminário Internacional: Tempo Livre na Cidade. [s. l.: s. n.], 1º jun. 2015. Publicado pelo canal Escola da Cidade. Disponível em: <https://youtu.be/xYoQp9QbvI8>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- MORE, T. *A utopia*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2017.
- SÁ, M. B. *Política, ética e liberdade: uma análise foucaultiana de vídeos educativos para as ciências da saúde*. Curitiba: Appris, 2018.
- VEYNE, P. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

Ações coletivas nas escolas pela democracia: as ocupações secundaristas em Minas Gerais em 2016 e a pedagogia crítica

Luís Antonio Groppo
Luiz Carlos Felizardo Junior

As ocupações não foram uma mobilização qualquer. Ainda que o espaço escolar não tenha assimilado toda a experiência estudantil, ele ainda é o lugar de onde, potencialmente, nasce a resistência. Das lições mais importantes a se aprender com as e os secundas, merece destaque a luta pela qualidade da educação pública. Mais do que dizer que a escola não funciona, estes e estas estudantes nos mostraram como ela poderia funcionar. Mais do que dizer que a escola é chata, eles nos mostraram que a escola pode ser o espaço mais legal do mundo se ela for o espaço da afetividade. O desejo é que [a gente] nunca se esqueça deste legado, desta juventude que, diante da radicalização de processos autoritários, nos permitiu acreditar em outras possibilidades. (SILVEIRA, 2019, p. 98, grifo da autora).

INTRODUÇÃO

Este texto nasceu do cotejo entre as ideias de Henry Giroux – especialmente aquelas referentes à resistência de jovens contra as regressões na educação e na política (GIROUX, 2017, 2018, 2019a, 2019b) – e os primeiros resultados da pesquisa “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: formação e autoformação das e dos ocupas como sujeitos políticos”.¹ Buscamos promover o encontro das

1 A pesquisa, a ser desenvolvida entre março de 2019 e fevereiro de 2022, tem financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o apoio de equipe nacional de pesquisa que tem envolvido 13 instituições de educação superior (IES).

ideias estimulantes do norte-americano Giroux com as provocações de ocupas das escolas públicas de ensino médio, com o objetivo de compreender o quanto as ocupações, mais especificamente as que ocorreram em Minas Gerais entre outubro e dezembro de 2016, foram lutas pela preservação da democracia tanto quanto o exercício de uma pedagogia crítica.

Em sua segunda parte, após esta “Introdução”, o capítulo debate alguns dos textos de Henry Giroux presentes nesta coletânea, especialmente aqueles que tratam da importância de jovens estudantes em mobilizações em prol da democracia e o engajamento de jovens e de docentes em uma pedagogia crítica. Na terceira parte, fazemos uma breve descrição do movimento das ocupações estudantis no Brasil em 2015 e 2016, tratando de suas duas “ondas” e de suas pautas. Na quarta parte, analisamos quatro entrevistas semiestruturadas, feitas pela equipe da pesquisa “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016”, com jovens que ocuparam escolas públicas em Minas Gerais. Nesta análise, recuperada também nas “Considerações finais”, destacamos, ao lado dos registros das dificuldades e violações sofridas por tais jovens, dados que indicam a potência desse movimento na defesa da democracia e na vivência de uma pedagogia das ocupações que guarda grandes similaridades com a pedagogia crítica defendida por Giroux.

Passado o movimento, apesar de seus pequenos sucessos e muitas derrotas no que se referem às pautas que levaram à mobilização, restam experiências guardadas na memória, marcas nos corpos de quem viveu as realizações e as agruras da ação coletiva e a esperança da recriação da democracia no Brasil, tanto no cotidiano das escolas quanto no macroespaço da vida pública. Ainda pulsam, nos termos da epígrafe, as alternativas para “acreditar em outras possibilidades”. (SILVEIRA, 2019, p. 98)

ESTUDANTES, DEMOCRACIA E PEDAGOGIA POLÍTICA

Para esses pesquisadores sobre as juventudes, certamente o texto desta coletânea de Henry Giroux que mais chamaria atenção seria “Gritos de guerra: os jovens devem resistir” (2017, tradução nossa). Trata-se de um emocionado chamado às juventudes para a resistência contra o autoritarismo populista que avança mundialmente em nossos dias.

O autor norte-americano diz que o “espírito de resistência das e dos jovens” tem feito elas e eles se levantarem mundo afora contra o racismo, a islamofobia, o militarismo e o autoritarismo crescentes. Invoca, a partir daí, ideias e mesmo palavras de ordem que lembram, por exemplo, Karl Mannheim (1961) em *Diagnóstico*

de nosso tempo. Tanto no combate ao nazismo, nos anos 1940, quanto no enfrentamento do fascismo neoliberal de nossos tempos, são grandes as expectativas em relação às juventudes.

Há, no texto de Giroux (2017), um misto de prognóstico e diagnóstico. De um lado, ele descreve ações coletivas perpetradas por jovens contra a cultura do capitalismo neoliberal, bem como contra concepções tradicionais relativas a riqueza, prestígio e *status*. Por outro, registra grandes expectativas e até mesmo faz o chamamento à ação de jovens: “Os jovens devem ser firmes, generosos, honestos, de espírito cívico e pensar sobre suas vidas como um projeto baseado no desejo de criar um mundo melhor”. (GIROUX, 2017, tradução nossa)

Assistimos realmente, na década de 2010, a um ciclo de protestos juvenis de caráter progressista e mundial. (PLEYERS, 2018) Esse ciclo alimenta o diagnóstico e mesmo o desejo de que ainda mais jovens se mobilizem para recriar uma “democracia robusta e inclusiva”. Novamente, a menção a Karl Mannheim é quase imediata a um leitor da sociologia clássica da juventude: é preciso mobilizar jovens em prol da construção de uma “democracia militante”. Outrora, tratava-se de criar uma alternativa tanto ao totalitarismo nazifascista quanto às democracias liberais que, graças à baixa participação e sob a desculpa da tolerância, perdiam espaço para soluções antidemocráticas e faziam esvair a liberdade social e política. (MANNHEIM, 1961) Algo análogo parece acontecer hoje, com base em Giroux, quando o capitalismo neoliberal vai criando novas formas de fascismo, aliando-se à extrema-direita e a fundamentalismos religiosos, solapando a magra democracia representativa mais ou menos vivida em vários países.

Mas, confessemos, pensamos que a expectativa de Giroux (2017, tradução nossa) é grande demais quando ele diz que jovens precisam ser “visionárias e visionários”, com disposição para criar uma sociedade em que as pessoas possam realmente ser livres e cidadãos. Conta a favor do pedagogo o calor da hora, pois se trata de um discurso emotivo para jovens. Mas também conta a favor dele o fato de que, em outros textos desta coletânea, ele se preocupa em indicar meios para que essas e esses jovens consigam ter uma formação política que lhes dê condições para que possam assumir essas grandiosas tarefas.

Enfim, conta muito a favor de Giroux o fato de que suas propostas nos soam muito mais progressistas e emancipadoras que as de Mannheim (1961), que também pensa a formação social e política da juventude britânica que cuidaria da “democracia militante”, mas cuja pedagogia é bem mais comedida no que se refere a dotar tal juventude de autonomia e emancipação. Giroux não vê as juventudes contemporâneas como uma espécie de “técnica social” disponível para as elites liberais protegerem a propalada “Terceira Via”, a do planejamento democrático.

Giroux fala, antes, de uma pedagogia crítica, para a qual as escolas e educadoras e educadores têm papel fundamental.

Para chegar ao tema da pedagogia crítica, correlato ao da pedagogia política, o autor estadunidense trata sobre a falácia das salas de aula “livres de política”: “Se nossas salas de aula forem ‘livres de política’, a direita irá crescer”. (GIROUX, 2019b, tradução nossa) A versão brasileira dessa falácia tem sido a “escola com mordaza” (autodenominada “escola sem partido”). Aqui no Brasil, com o argumento de que docentes têm “doutrinado” estudantes, toda discussão crítica sobre política, história e até mesmo gênero, orientação sexual e racismo está sob ameaça de ser banida da escola. Só o clima criado tem sido suficiente para amedrontar docentes e intimidar a inclusão destes temas em seus programas e aulas. Nos Estados Unidos, Giroux (2019b) trata da falácia das salas de aula “livres da política” como um conluio entre políticos de direita e agências governamentais conservadoras, contando até mesmo com apoio de certos membros da academia. Lá, de modo semelhante ao Brasil, há uma associação falseadora de formação política com doutrinação. Também há a falsa suposição de que seria possível um mundo escolar “puro” e neutro do ponto de vista ideológico e político.

Giroux defende uma pedagogia crítica e política que não é uma pedagogia partidária ou doutrinadora. A pedagogia crítica e política permite a tomada de posição de estudantes para que possam se tornar cidadãos e cidadãs com postura ativa diante das questões sociais, permitindo a passagem da mera indignação moral individual à ação política em prol da resolução dos problemas coletivos. A pedagogia proposta por Giroux lembra muito a pedagogia das ocupações, como se verá, ainda que ocupas não teorizassem a *priori* suas práticas pedagógicas. Foram construindo suas práticas, para depois pensar sobre elas.

A pedagogia de Giroux fala de responsabilidade com o coletivo, envolvimento com o mundo de forma crítica, participação democrática não apenas na sociedade em geral, mas já na própria escola. Giroux cita Paulo Freire (2004) sobre a superação das relações de opressão, tanto por meio da conscientização sobre essa opressão quanto pelo engajamento crítico na transformação da realidade.

Giroux vai lembrar também das ideias de Adorno (1995) sobre a educação, quando afirma que a pedagogia crítica deve refletir sobre a própria autoridade de quem educa e da escola: quem educa deve questionar a própria autoridade e incentivar estudantes a fazer o mesmo sobre a escola. Giroux novamente lembra Adorno (1995) quando afirma que a pedagogia crítica busca compreender como o poder é implantado e afirmado e trata das resistências contra esse poder. Ela também convida a compreender as condições institucionais que restringem a produção de

conhecimento e, enfim, convida a questionar a produção de hierarquias sociais, identidades e ideologias.

As adversidades que estudantes e docentes em ações coletivas progressistas têm enfrentado são muitas. Em “O fascismo está em marcha: precisamos de educação radical para combater”, Giroux (2019a, tradução nossa) denuncia os elementos reacionários e fundamentalistas que têm se tornado componentes de um crescente fascismo neoliberal. Segundo ele, a educação teria papel fundamental

[...] no combate ao ressurgimento das culturas fascistas, narrativas, históricas, míticas e ideologias emergentes da supremacia branca e do nacionalismo branco. Além disso, em um momento em que fascistas de todo o mundo estão divulgando imagens racistas e ultranacionalistas tóxicas do passado, é essencial recuperar a educação como uma forma de consciência histórica e testemunho moral. (GIROUX, 2019a, tradução nossa)

Entretanto, tais como as do Brasil, as escolas públicas dos Estados Unidos estão acoçadas, com dificuldade de enfrentar o desafio de realizar uma pedagogia crítica e “sujeitas às forças tóxicas da privatização e currículos padronizados sem sentido, enquanto os professores estão sujeitos a condições de trabalho intoleráveis”. (GIROUX, 2019a, tradução nossa) No Brasil, podemos incluir nesse rol a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a Reforma do Ensino Médio, propostas e práticas de gestão privada das escolas e universidades públicas, escolas militarizadas, escolas cívico-militares e, além da precarização da condição docente, uma desconfiança alimentada pelos poderes hegemônicos contra docentes e a escola.

Docentes dos Estados Unidos não têm se calado, como Giroux (2018) demonstra no texto “Professores em greve combatem a guerra do neoliberalismo nas escolas públicas”. Trata-se de uma reação à guerra iniciada pelas políticas neoliberais aliadas a forças retrógradas e fundamentalistas. Uma guerra contra escolas públicas e docentes. As greves docentes, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, têm sido uma reação a esse ataque violento e contínuo. Aliás, das informações que chegam da educação estadunidense, chama atenção que, além de privatização, entrega de escolas à gestão privada, *vouchers* educacionais, baterias de testes que padronizam e controlam o trabalho docente, precarização do trabalho docente, ameaça aos seus sistemas de pensão e enfraquecimento dos sindicatos, há ainda, diante de chacinas nas escolas, a conversão das instituições de ensino em “esferas de segurança de alta tecnologia, cujos princípios definidores são medo, incerteza e ansiedade”. (GIROUX, 2018, tradução nossa)

O grau de aplicação do ideário neoliberal nas escolas brasileiras tem se aproximado daquele das escolas norte-americanas, considerando-se a multiplicação de propostas semelhantes feitas por governos estaduais, como o atual de Minas Gerais, além do Ministério da Educação (MEC), tais como privatização da gestão, *vouchers* educacionais e escolas cívico-militares. Por outro lado, no Brasil, tem havido dificuldades de a categoria docente fazer greves impactantes. Algumas que foram feitas em 2016 tiveram o apoio de estudantes, que ocuparam suas escolas no Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará. Contudo, no segundo semestre de 2016, como veremos, estudantes, de modo solitário ou com o apoio de docentes, via ocupações, resistiram bravamente em um movimento que se tornou nacional – deslocando as lutas da educação básica dos âmbitos apenas estaduais.

Ao tratar do que docentes e estudantes nos movimentos de greve nos Estados Unidos aspiravam, Giroux (2018, tradução nossa) descreve um pouco da utopia vivida nas ocupações no Brasil: “educação como um bem público e um direito humano”; “escolas abertas ao ensino e aprendizagem críticos”; “lugar onde o coletivo floresce e docentes e estudantes aprendem a pensar e a agir juntas e juntos”.

Os textos de Giroux trazem ao menos dois importantes legados para pensar o movimento das ocupações secundaristas no Brasil. Primeiro, modulando melhor a convocação que ele faz para as juventudes defenderem a democracia, trata-se de entender o movimento das ocupações como uma mobilização de estudantes, seja na forma de uma automobilização, seja ao lado de pessoas adultas engajadas, em defesa de direitos sociais ameaçados e uma vivência da democracia na própria escola – uma democracia que parece nunca ter sido realmente vivida nos espaços escolares. Segundo, trata-se de uma espécie de pedagogia crítica construída pelas práticas educacionais inventadas ou recriadas nas escolas ocupadas. A pedagogia das ocupações tem se constituído pelo acúmulo improvisado de experiências mais do que por uma teoria sistematizada, *a priori*, em uma pedagogia crítica.

OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NO BRASIL

A pesquisa “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: formação e autoformação das e dos ocupas como sujeitos políticos” tem trazido importantes relatos de jovens que ocuparam as suas escolas contra retrocessos na educação e ameaças aos direitos sociais, retrocessos esses perpetrados por um governo de discutível legitimidade e em um contexto de crescente estado de exceção.

Para evitar a quebra de anonimato das pessoas entrevistadas, não serão mencionados os nomes de pequenos municípios, apenas municípios de maior porte.

Também não serão mencionados os nomes das escolas, e as pessoas entrevistadas receberão pseudônimos escolhidos por elas. O capítulo traz alguns destes relatos, de entrevistas concedidas entre março e setembro de 2019, que flagram a radicalidade, os desafios e os limites das ocupações das escolas e a influência desta experiência na trajetória de vida de adolescentes que receberam a alcunha de “ocupas”. Trata-se de quatro estudantes de diferentes municípios de Minas Gerais: Cássia Eller (Belo Horizonte), Helena (Juiz de Fora), Carolina de Jesus (Poços de Caldas) e Pedro (pequeno município do interior).

Corroborando análises de Giroux, descritas na seção anterior, e conforme Pleyers (2018), os anos 2010 têm assistido a um importante ciclo mundial de protestos juvenis, ciclo que abarcou importantes movimentos no próprio Brasil. Esse ciclo parece ter se iniciado com a Primavera Árabe, em 2011, desde logo revelando as principais características desse processo: a ocupação de espaços públicos, ou considerados como públicos, e que estavam sendo retirados das pessoas, em especial praças, mas também parques, ruas, escolas e universidades; a combinação entre a ação “concreta” de ocupação do espaço público e a mobilização via novas tecnologias de informação e comunicação (TIC); maior violência repressiva dos Estados em comparação com a atuação policial durante o ciclo anterior; o movimento antiglobalização; o surgimento, em paralelo, de movimentos conservadores em rechaço à atuação progressista dos primeiros; e fortes sentimentos de frustração diante dos malogrados resultados das ações coletivas, passado o momento de maior euforia.

Essas características também marcam os protestos juvenis em outros locais e momentos deste ciclo: Indignados na Espanha e Portugal, Ocupe Wall Street em Nova York, Jornadas de 2013 no Brasil, entre diversas outras ações coletivas mundo afora, como no Chile, Colômbia, México, El Salvador, Senegal, Etiópia, Turquia, Hong Kong, Coreia do Sul, Polônia, Armênia e Canadá. (PLEYERS, 2018) Da mesma forma, as ocupações estudantis no Brasil em 2015 e 2016, que têm sido interpretadas por Pablo Ortellado como herdeiras da face progressista das Jornadas de 2013. (FACHIN, 2016) As Jornadas de 2013, movimento de grande potência, complexidade e até ambiguidade, exibiram, lado a lado nas ruas, forças progressistas – as protagonistas iniciais, com ações coletivas contra o aumento das tarifas dos transportes públicos – e uma nascente força direitista. (SINGER, 2013)

A partir de 2015, entretanto, essas ações coletivas, pareadas em um dado momento, vão cindir-se profundamente. Enquanto se davam as ocupações estudantis em São Paulo, revivendo a chama progressista de 2013 em uma resistência contra o fechamento de escolas, consolidava-se uma coalizão conservadora que mobilizou grandes atos pelo *impeachment* de Dilma Rousseff, atos que receberam expressiva

publicidade da grande mídia comercial. Em 2016, após o golpe institucional que derrubou Dilma, o governo Temer rapidamente tomou inúmeras medidas regressivas que, se agradaram ao grande capital que apoiou a ascensão desse governo, não conseguiram deter a crise econômica que parece se arrastar ao menos desde 2014 no Brasil. (SINGER, 2018).

A polarização política só cresceu desde então, exigindo daquela coalizão conservadora um grande esforço para evitar uma nova vitória eleitoral das forças de centro-esquerda, esforço que tem significado novos adendos ao crescente estado de exceção que vem se instalando em nosso país desde o golpe de 2016. Isso significou, inclusive, fazer uso duvidoso do Poder Judiciário para evitar que o principal nome do campo da centro-esquerda se candidatasse, entre outras manipulações do jogo político e eleitoral que fazem duvidar do caráter democrático do atual sistema representativo, mas que acabaram contribuindo para a eleição de um obscuro candidato da extrema-direita à presidência do país.

Em 2015, mas principalmente durante 2016, estudantes, especialmente secundaristas, protagonizaram as ações coletivas mais marcantes em rechaço ao avanço da versão brasileira do que Giroux chamou de “fascismo neoliberal”. Foi o movimento das ocupações estudantis.

Para melhor compreender esse movimento e seus significados, as ações foram consideradas como tendo ocorrido em duas “ondas” ou momentos. (GROPPO, 2018) A primeira onda é mais longa, com ações de caráter estadual contrárias a medidas educacionais regressivas tomadas por governos estaduais ou em apoio a greves de docentes. Ela vai de dezembro de 2015 a julho de 2016 e aconteceu de diferentes formas. Em São Paulo, Mato Grosso e Goiás, as ações juvenis se deram contramedidas regressivas que fragilizavam a educação como um serviço e como direito. No Rio de Janeiro e no Ceará, as ações se deram em apoio a greves docentes. No Rio Grande do Sul, havia ambas as pautas. Entretanto, pode-se afirmar que, de modo mais geral, em todas as ações a denúncia da precarização das escolas e do ensino foi tema fundamental. É desta onda a principal vitória do movimento, justamente as primeiras ocupações de escolas em São Paulo, surpreendendo o governo paulista tanto pela sua extensão quanto por ter conseguido importante apoio da opinião pública.

Já a segunda onda é caracterizada por sua compressão no tempo e extensão no espaço. Durou entre o final de setembro e dezembro de 2016. Ela se estendeu no espaço porque foram ocupadas escolas em 22 estados, mais o Distrito Federal, envolvendo todas as regiões do país – ainda que o Paraná, onde começou esta segunda onda, tenha sido o estado com o maior número de ocupações, bem acima dos demais estados. Também se estendeu para outras instituições de ensino públicas,

como universidades e institutos técnicos, em alguns casos contando com greves solidárias de docentes e corpo técnico.

O caráter nacional desta segunda onda se explica, também, por conta de sua pauta. Tratava-se de rejeitar duas medidas que estavam entre as primeiras ações do governo Temer. Primeiro, a Medida Provisória (MP) nº 746 (BRASIL, 2016a), que reformava o ensino médio. Segundo, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241 (BRASIL, 2016b), depois a PEC 55 (BRASIL, 2016d), que congelavam por 20 anos os gastos sociais no orçamento da União.

A MP 746 (BRASIL, 2016a), aprovada posteriormente pelo Legislativo e transformada em lei, ignorava importantes debates acumulados por sujeitos da educação em relação ao ensino médio, e pretende conformar um sistema com base em concepções “tecnicistas” ou instrumentais da educação. Ela, potencialmente, reduz o espaço e até mesmo pode levar ao desaparecimento de saberes e disciplinas ligadas à história, filosofia, sociologia e artes e, por outro lado, abre a possibilidade de que grande número de horas formativas da educação pública seja provido por empresas educacionais ou fundações vinculadas ao grande capital. (COSTA; VIANNA, 2018; FERRETI; SILVA, 2017)

A PEC 241 (BRASIL, 2016b), depois PEC 55 (BRASIL, 2016d) enquanto tramitava no Senado, e, enfim, Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016c) instituiu um novo regime fiscal no país em franco desacordo com outros artigos fundamentais da própria Constituição (BRASIL, 1988), relativos aos direitos sociais. Por um lado, “congela” os gastos sociais referentes à saúde, educação e seguridade social. Por outro, não prevê restrição alguma ao aumento dos gastos destinados ao pagamento da dívida pública e até mesmo estabelece mecanismos que podem favorecer o seu incremento, com o objetivo de garantir a apropriação privada de recursos públicos acumulados com o esforço de toda a sociedade – leiam-se, ações e títulos da dívida pública nas mãos de bancos e grandes agentes do mercado financeiro. Os recursos públicos, que deveriam ter a finalidade de reduzir as desigualdades sociais gritantes, são destinados a garantir a acumulação de capital em tempos de crise econômica, favorecendo em especial o capital financeiro.

Durante as ocupações de 2015 e 2016, estudantes de ensino médio fizeram uso de uma tática de ação que tem longa história dentro dos movimentos sociais: a ocupação de um espaço que, seja ou não originalmente público, passa a ter, por meio desse ato, potencial de função pública ou social. A ocupação do espaço-tempo se desenvolveu bastante com os movimentos operários, destacando-se os anarquistas, em especial as ocupações de fábricas durante greves e de empresas em processo de falência. Nos anos 1960, os movimentos estudantis, inclusive no Brasil em 1968, fizeram largo uso desta tática, agora ocupando universidades, faculdades

e escolas. O 1968 francês religou presente e passado, quando as ocupações de universidades e escolas de ensino médio por estudantes estimularam a ocupação de empresas por trabalhadoras e trabalhadores. As ocupações eram importantes para garantir ou dar guarida a outras táticas consideradas muitas vezes como mais importantes, como a greve e a manifestação massiva de rua. (GROPPO, 2005).

As ocupações de unidades educacionais seriam retomadas e ressignificadas pelos movimentos estudantis no século XXI, com a Revolta dos Pinguins no Chile; primeiro em 2006, novamente em 2011. Também ocorreu com estudantes da Argentina entre 2010 e 2014. Agora, ao que parece, a ocupação se torna a principal tática de ação, fechados outros mecanismos de diálogo, negociação e protesto. Parece ser o caso das primeiras ocupações em São Paulo, em dezembro de 2015. O governo paulista ignorou as mobilizações sindicais e uma série de protestos de docentes, estudantes e comunidades contra o fechamento previsto de quase uma centena de escolas de ensino médio. Apenas a ocupação de 200 escolas por todo o estado tocou o governo, que, ainda que não tenha esboçado uma real negociação, voltou atrás na sua proposta de “reorganização”. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Nas demais ocupações durante o movimento no Brasil em 2015 e 2016, entretanto, as vitórias foram raras e menos contundentes. Ainda assim, como inúmeras publicações revelam e as entrevistas aqui analisadas reforçam, se a tática não foi mais tão eficaz para atender os objetivos da ação coletiva, os impactos políticos e formativos dela foram notáveis. (COSTA; GROPPO, 2018, MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019).

É claro, esses impactos não nos permitem idealizar a tática da ocupação, muito menos mitificá-la e considerá-la como aplicável a quaisquer casos ou demandas. Contudo, os relatos em Minas Gerais, como veremos, repetindo até mesmo os do caso vitorioso de São Paulo e os de outros estados, reconhecem a potência da ação como uma luta pela democracia política que foi, ela própria, radicalmente democrática na sua condução – com grande horizontalidade e largo uso de assembleias. Também reconhecem a força de uma mobilização em favor da educação pública que, longe de apenas interromper o cotidiano de um ensino muitas vezes considerado como pouco significativo e com bases precárias, também encenou uma espécie de “utopia” educacional por meio da pedagogia das ocupações, como anunciou a epígrafe deste capítulo.

AS OCUPAÇÕES EM MINAS GERAIS E A EXPERIÊNCIA DA PEDAGOGIA POLÍTICA

Minas Gerais teve 157 escolas públicas de educação básica ocupadas entre outubro e dezembro de 2016. A primeira escola foi ocupada na capital mineira, em 6 de outubro, mas Belo Horizonte, com 24 escolas ocupadas, ficou na segunda posição no estado, abaixo de Uberlândia – 25 escolas –, um indicativo do enraizamento e interiorização desse movimento. Em Uberlândia, liminar da Vara da Infância e da Juventude ordenou a desocupação das escolas em 7 de novembro. Poços de Caldas, no sul de Minas, e Betim, na região metropolitana de Belo Horizonte, ficaram na terceira posição, cada qual com seis escolas ocupadas. (GONÇALVES; RENA, 2019)

Ainda que as ocupações estudantis do segundo semestre de 2016 tivessem pautas nacionais, a maioria das instituições escolares ocupadas – escolas públicas de ensino médio – era e é gerida pelos governos estaduais. Por isso, o modo como o poder público lidou com o movimento nesta segunda onda de ocupações guarda relação com as posições partidárias dos governos estaduais e sua posição diante do governo Temer. Em Minas Gerais, o governo era do mesmo partido da presidente afastada Dilma Rousseff, o Partido dos Trabalhadores (PT). A Secretaria de Educação mineira parece ter até mesmo atuado favoravelmente ao movimento, ao menos em seu início, mas depois incentivou que as escolas retomassem as aulas normais “ao lado da ocupação”, fazendo conviver dois modos de gestão educacional e processos de ensino diferentes. (COSTA; LOPES, 2018) O relativo apoio da Secretaria ajuda a explicar as ocupações muito longas nesse estado, ao lado do processo relativamente moroso de tramitação de uma Emenda Constitucional, mas, ao final, a Secretaria passou a pressionar pelo fim das ocupações.

Porém, em Minas Gerais, a maior pressão e, podemos dizer, atentado aos direitos civis e políticos das e dos ocupas veio de sujeitos que estiveram também na linha de frente da repressão nos demais estados: burocracias escolares e polícias militares. (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019) Deve-se acrescentar entre os algozes, ainda, parte da sociedade civil e das imprensas locais, que fomentaram movimentos e ações violentas de desocupação de escolas. Assim, nas entrevistas das e dos ocupas mineiros vão ser muito presentes e marcantes, ao lado de testemunhos luminosos sobre o caráter democrático e progressista da luta, os registros de medo, repressão, violência, angústia e desgaste mental e físico diante da longa duração do processo e, principalmente, diante das ameaças e das represálias de vários sujeitos adultos, incluindo parte da burocracia escolar.

Nesta seção, apresentaremos relatos referentes às ocupações de quatro escolas de quatro municípios de Minas Gerais, informados por quatro ocupas,

respectivamente, cujas entrevistas foram selecionadas para tratar dos aspectos relativos à experiência de participar de uma ação coletiva. As entrevistas, realizadas ao longo de 2019, tiveram caráter semiestruturado e seguiram um roteiro elaborado pela equipe nacional de pesquisa. Foram aplicadas pelos membros e colaboradoras do Grupo de Estudos sobre a Juventude da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

Com vistas a auxiliar a compreensão da importância das experiências da ocupação para tais jovens, bem como suas motivações e escolhas, optamos por traçar um perfil social e familiar de cada jovem. Isso porque, ao analisar as entrevistas, percebemos que, na experiência pedagógica e política das pessoas entrevistadas, foi marcante a presença daquilo que chamamos de instâncias socializadoras – amizades, família, trabalho, escola e igreja, entre outras.

Essas instâncias formam redes de interação e processos que tornam os nossos sujeitos interdependentes, não necessariamente entre si, mas com uma infinidade de outros sujeitos em outras instâncias, os quais interferem e ajudam a dar contornos aos seus comportamentos. (FELIZARDO JUNIOR, 2007; GONÇALVES; FELIZARDO JUNIOR, 2009) Essa rede configura um conjunto de instâncias sociais que deram e ainda dão suporte para tais jovens e exemplificam de modo incontestado as potencialidades da pedagogia crítica, tanto para a construção da autonomia dos sujeitos quanto para a promoção de uma atuação política orientada para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

A jovem ocupa Cássia Eller (Belo Horizonte) tem 19 anos de idade, se autodeclara branca, heterossexual e não possui religião. Seu pai é artista e tem o ensino médio técnico, e sua mãe é advogada. Vivem com renda mensal informada superior a quatro salários-mínimos. Cássia Eller tem, desde antes dos movimentos de ocupação, participação social em centro cultural e na paróquia da igreja católica, locais que têm mobilizado jovens e crianças, inclusive envolvidas com o tráfico, por meio da cultura. Segundo ela, a importância de sua participação nesses locais está em “*acolher socialmente e dar vazão à necessidade de se expressar dessas crianças e jovens*”, e “*ter participado da ocupação da escola [...] favoreceu meu interesse em continuar os estudos e minha atuação no sentido de mobilizar politicamente outros jovens a participar e atuar politicamente*”. (Cássia Eller, 2019)² Atualmente, ela cursa Teatro na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e trabalha como monitora de recreação infantil.

Helena (Juiz de Fora) é uma jovem de 18 anos de idade, autodeclarada branca, agnóstica e homossexual. A renda familiar declarada varia entre três e quatro

.....
2 Entrevista realizada em julho de 2019.

salários-mínimos. Sua mãe, pastora metodista, tem ensino superior, e separou-se de seu pai, também pastor metodista e com ensino médio completo. Criada na Igreja Metodista, participava com sua mãe de passeatas contra violência à mulher. Segundo a jovem, “*essa participação não tinha um viés ideológico; justamente por estar ligado à Igreja, era mais uma questão religiosa, mas também de certa forma influenciava nesse meio político e tudo*”. (Helena, 2019)³ Contudo, diz a jovem que

Eu comecei a me interessar mesmo [por política] foi nessa época [da ocupação]. Foi tudo muito rápido, porque não se falava muito sobre isso na minha casa, sobre política, então eu não tinha muito contato. O que eu vivenciava era tudo muito superficial, no jornal, no Facebook, então eu não tinha muita ideia do que estava acontecendo, assim. (Helena, 2019)⁴

Helena não ocupou a escola onde estudava, mas sim outra escola estadual em bairro central como parte das tarefas da militância, pois ela já havia sido recrutada pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) e a União da Juventude Socialista (UJS). Era a única das pessoas entrevistadas que pode ser considerada como militante de uma organização política. As demais eram independentes.

Pedro, que ocupou escola periférica de um pequeno município do interior mineiro, tem 22 anos, autodeclarado pardo, homossexual e com renda familiar que oscila entre um e três salários-mínimos. Sua mãe é dona de casa e possui ensino fundamental incompleto. Pedro não trouxe nenhuma informação sobre seu pai ou religião. Sua atuação no processo de ocupação se dá assim que chegou transferido de outras escolas, para aí cursar a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo o jovem:

Eu entrei já na negociação em que chamaram todos os professores e alunos para falar sobre a ocupação e falaram que não iria ter aula. Eu sou muito estressado, já me estressei, e nesse momento saí, e um dos meninos chegou em mim e explicou um pouco do que estava acontecendo. Eu falei: ‘mas a gente não pode ficar sem aula, porque a gente iria se formar no final do ano, e que a gente poderia negociar, a gente apoia vocês na ocupação, mas continuamos tendo aula até tal período’. Eles concordaram, foi quando eu comecei ir a fundo, e o pessoal do fundamental já estava engajado. (Pedro, 2019)⁵

.....
3 Entrevista realizada em agosto de 2019.

4 Entrevista realizada em agosto de 2019.

5 Entrevista realizada em outubro de 2019.

Pedro ficava à noite na escola, dormia na ocupação e trabalhava durante o dia. Hoje, cursa Pedagogia em uma universidade privada e não mais trabalha.

A jovem Carolina de Jesus (Poços de Caldas) tem 19 anos, autodeclarada branca, heterossexual e cristã. Mora com a mãe, balconista, que é separada de seu pai, microempresário, ambos com ensino fundamental incompleto. A renda familiar declarada é de três salários-mínimos mensais. Ela nos informa que a sua participação política se iniciou na escola de ensino médio, tanto por identificar-se com as causas das minorias quanto pelo apoio que recebeu no estabelecimento de relações fraternas. Assim nos conta a jovem:

Eu sempre tive muitos problemas, então sempre fui muito defensora das minorias, e quando eu participei do centro espírita eu também sofri muito bullying na escola. Por isso eu tenho amizade até hoje dos que se aproximaram de mim para me defender por causa do bullying que eu sofri por causa da minha religião. Então, eu sempre tive interesse, sempre gostei de defender as minorias. Chegando na escola [...], que é onde eu comecei a pensar e olhar para política, formar minha opinião política, por causa de alguns professores que chegavam e diziam para a gente procurar ou querer algum lado ou escolher algum lado. Pelo menos eu queria fazer alguma coisa e a gente começou com Grêmio. Muito em protesto. (Carolina de Jesus, 2019)⁶

Considerando toda a entrevista concedida por Carolina de Jesus, é possível interpretar que ela preparou sua narrativa em torno da defesa de sua mãe, que se reconhecera recentemente como homossexual e se casara com uma mulher. Há de se informar ainda que a ocupa chegou a cursar Administração em uma instituição particular, mas precisou abandonar o curso pela necessidade de trabalhar. Quando entrevistada, era caixa de um depósito de bebidas.

Como visto, instâncias socializadoras como amizade (relações fraternas entre pares de idade), família, religiosidade e escola aparecem de modo relevante nas entrevistas. Um exemplo importante é o da religião. Excetuando Pedro, que nada disse sobre o tema, todas as pessoas entrevistadas fizeram alguma menção a essa dimensão da vida. Depreende-se, dessas menções, a importância da religião como instância mobilizadora e socializadora de jovens, assim como se fornecem indícios que vão na contramão de uma relação automática e simplista que tende a associar religiosidade e fundamentalismo. Como se viu, ter pertença a igrejas cristãs ou ter por religiosidade o espiritismo, ou mesmo não ter nenhuma religião, não implica necessariamente em uma atuação contrária a ideais progressistas e democráticos.

.....
6 Entrevista realizada em maio de 2019.

Tratando ainda de aspectos diretamente relacionados à ocupação, outro elemento que emergiu com muita força nas entrevistas diz respeito ao comportamento de responsáveis em relação às ações política de suas filhas e seus filhos. O comportamento da família relatado por ocupas, de diferentes formas, ajuda-nos a entender de onde vem a força para enfrentar os desafios que se impuseram durante a busca das ocupações por justiça social e democracia.

Cássia Eller, a única jovem entre as pessoas entrevistadas que teve seu pai e sua mãe a apoiando ativamente na ocupação, nos conta que, durante o movimento, seu pai, quando dava apoio à ação da filha, fora ameaçado de prisão por abandono – acusação justificada pelo policial em função de sua permissão para que a filha permanecesse na ocupação. Sobre esse episódio, disse a jovem: “*Meu pai só se livrou da prisão pela intervenção da minha mãe, que é advogada, e concordou, junto com ele, em assinar um termo de responsabilidade pelo que ali acontecia*”. (Cássia Eller, 2019)⁷ Entretanto, no interior da família, declarou a jovem em outro momento, a discussão política com os tios adultos, tanto quanto com os jovens primos, é outra, repleta de tensões e enfrentamentos.

Já Helena disse que seu pai gosta de política; contudo, afirma a jovem sobre sua ação de ocupar a escola: “*Meu pai não gostava, mas como não moro com ele, ele não tinha interferência direta. Mas ele não gostava que eu estivesse lá*”. (Helena, 2019)⁸ A posição de sua mãe era diferente, tendo em vista que ela “*sempre me deixou participar, apesar de no começo ela ser um pouco mais firme. Ela sempre teve ideias progressistas, então isso me ajudou muito a me formar nesse sentido*”. (Helena, 2019)⁹

Não se constituindo como unanimidade entre familiares das pessoas entrevistadas, destacamos que a posição de familiares oscilou entre o apoio, como no caso de Cássia Eller, e a tensão, como no caso de Carolina de Jesus, cuja atuação foi geradora de conflitos com o pai. Sobre isso, diz a jovem:

Minha mãe não se interessa por política. Meu pai se interessa, mas ele é totalmente contra o meu lado, a minha opinião. A gente bate muito de frente por causa disso, a gente brigou muito já por causa disso. A última vez que eu saí da casa dele, agora em 2017, foi por causa disso. (Carolina de Jesus, 2019)¹⁰

.....
7 Entrevista realizada em julho de 2019.

8 Entrevista realizada em agosto de 2019.

9 Entrevista realizada em agosto de 2019.

10 Entrevista realizada em maio de 2019.

A jovem avalia, em relação a essa tensão, que

[...] a gente segue aquilo que a gente acredita, aquilo que a gente pratica. Ele pratica, ele é machista, ele é opressor, ele é conservador assim como nosso atual presidente. Então ele é desse jeito na vida dele, e eu não aceito isso. (Carolina de Jesus, 2019)¹¹

Outro aspecto relativo à discordância, agora da mãe, ajuda-nos a compreender a dimensão do cuidado, que ganhou contornos dramáticos:

Fui chamada para ir para outra ocupação, se eu não me engano, em Varginha. E aí, a minha mãe não deixou. [...] Uma noite ela sonhou que eles tinham colocado fogo na escola e que a minha amiga chegou pra ela e falou assim: ‘Colocaram fogo na escola e Carolina de Jesus morreu’. Minha mãe não me deixou ir, não. Ela falou assim – olha que eu falei que ela nunca me impediu de fazer nada –: ‘Desta vez, você não vai’. Por causa do sonho, e ela falou para mim chorando, chorando... Então, a minha mãe, ela não pisou um dia dentro na escola ocupada, mas ela teve um sonho em que eu ia morrer dentro de uma escola incendiada. (Carolina de Jesus, 2019)¹²

A mãe de Carolina de Jesus, apesar de seu pouco envolvimento com temas políticos e com a própria ocupação da qual sua filha era uma das lideranças, compreendeu a situação cada vez mais tensa envolvendo a ação coletiva, num ambiente social que já se polarizava, no qual, em especial, pessoas adultas começaram a fazer ameaças cada vez mais incisivas. Na verdade, já se noticiava que, em outros municípios do sul mineiro, assim como em várias escolas do Paraná e em outros estados, estavam acontecendo alguns processos violentos e ilegais de desocupação sem ordem judicial. A reação dessa mãe demonstrou uma dimensão do cuidado diante do perigo crescente que, realmente, sua filha e outras e outros ocupas começaram a correr nesses dias.

Outra mãe, a de Pedro, tomou atitude diversa, sendo até mesmo emblemática para se conhecer o nível de radicalidade dessa tensão. Ela, segundo Pedro, não compreendia o que acontecia, não conseguia enxergar como o fazer das ocupações contribuía para a educação de seu filho. Essa mãe posicionou-se contrariamente ao que ali acontecia, promovendo, inclusive, o constrangimento, segundo nos relatou o jovem:

.....

11 Entrevista realizada em maio de 2019.

12 Entrevista realizada em maio de 2019.

Minha mãe chegou na escola de noite e começou a me xingar, me xingou muito, e falou para eu pegar minhas coisas e sumir de casa. Foi muito turbulento, uma das piores coisas que aconteceram na minha vida. Ela falou que eu estava ali brincando, que eu tinha que estudar, que aquilo estava tirando meu foco, e ela não sabia do tanto de conhecimento que me era proporcionado ali. (Pedro, 2019)¹³

Contudo, o fato de haver tensão diante do movimento reivindicatório dos jovens não implicou, como poderia afirmar a lógica reacionária, que a atuação política juvenil promove cisão familiar. Muito pelo contrário, como avaliou Pedro:

Como eu já disse, me ajuda a me reconstruir, a voltar a acreditar em mim, e me ver a partir da minha essência. Minha família depois da ocupação continua num pé de guerra, mas hoje em dia nós estamos no melhor momento, que eu nunca tive desde a minha infância. O amor na família mudou a partir do momento em que comecei a acreditar em mim e a me ver como um homem. Antes, só me via como a Ravena, que é o meu personagem, e ao entrar em contato com as ocupações aprendi a separar o eu personagem do eu real, e minha família passou a ver que o mundo em que eu vivia não era um mundo de drogas e prostituição, mas sim um mundo de estudo e de luta. (Pedro, 2019)¹⁴

Destaca-se aqui, para além da tensão familiar, a importância pedagógica do movimento de ocupação para o jovem Pedro em específico, tendo em vista que sua participação política trouxe a competência de saber fazer uso da palavra. Esse aprendizado significou, no caso do jovem, um amadurecimento. As tensões, que extrapolavam a questão política, como ele foi revelando ao longo da entrevista, graças ao seu aprendizado foram sendo dirimidas, possibilitando uma mudança significativa em sua relação com sua família.

Aliás, a relação com a família é também um aspecto que se subentende dos dizeres de Helena (2019),¹⁵ ao tratar das mudanças que vê em si mesma após a ocupação:

Eu vivi muitas mudanças. Minha vida mudou completamente depois das ocupações, depois que eu conheci o movimento político. E da minha família também. As pessoas da minha família se conscientizaram muito por causa desse meu envolvimento com a política. Consegui fazer com que meus familiares tivessem uma visão mais crítica sobre tudo o que acontece no nosso país. [...] Eu me tornei uma pessoa menos tímida, com mais proatividade,

.....
13 Entrevista realizada em outubro de 2019.

14 Entrevista realizada em outubro de 2019.

15 Entrevista realizada em agosto de 2019.

com mais pensamento crítico e que não simplesmente fica à parte de tudo que está acontecendo, mas faz parte da mudança e da história também. O meu relacionamento com a minha mãe mudou muito desde as ocupações, a gente ficou muito mais compreensível uma com a outra e, enfim, a gente conversa mais, a gente fala mais sobre política, sobre educação, enfim.

Outro aspecto importante para pensarmos as ocupações, que remete à sua dimensão educativa, é a influência de docentes na formação política de ocupas. Nas entrevistas sobre as vivências e experiências das ocupações, embora o protagonismo de jovens seja inconteste, o docente foi considerado um sujeito importante. Todas as entrevistas destacaram em algum momento tal profissional. Contudo, sua atuação passa longe de uma influência dogmática, muito menos de um recrutamento partidário. Nada tem a ver com as falácias propaladas por quem defende a necropolítica obscurantista que emerge com roupagem de liberalismo no Brasil, tanto quanto quem defende a escola “livre de política” nos Estados Unidos. Jovens, nas entrevistas, destacam a importância de algumas e alguns docentes – ainda que não a sua totalidade – na sua formação política, quando o fazer docente foi tratado como base importante para a liberdade, ou seja, nas palavras de Giroux (2018), como parte da pedagogia política.

Cássia Eller (2019)¹⁶ disse-nos: *“Meu pai e o professor de sociologia, filosofia e professores de teatro tiveram importância fundante na minha formação política, com destaque para a dimensão ética”*. Já o jovem Pedro (2019),¹⁷ quando lembrou de um de seus professores, disse: *“Quando entrei no ensino médio, o professor de história era o [nome do professor]. Ele sempre batia nessa tecla, da importância da consciência política”*. Carolina de Jesus (2019),¹⁸ depois de defender a importância do *“papel dos professores na formação dos estudantes para pensar independente e criticamente a realidade”*, relata:

Amávamos as aulas de sociologia e artes. Era diferente, eram oficinas, eram debates. Esses professores sempre procuravam colocar a gente em círculo na sala, para todo mundo conseguir olhar um para o outro, para conversar de frente, e ele sempre dava muita abertura para a gente falar de tudo. E ele sempre se dispunha a escutar a gente. E em todas as escolas a gente

.....
16 Entrevista realizada em julho de 2019.

17 Entrevista realizada em outubro de 2019.

18 Entrevista realizada em maio de 2019.

vai encontrar os melhores professores e os piores professores, não é 100%.
(Carolina de Jesus, 2019)¹⁹

As relações formativas, no ambiente escolar, tendem a ser intergeracionais. Elas são reconhecidas na figura de docentes que contribuíram com a formação política de ocupas que entrevistamos, e reaparecem em registros de atividades educacionais durante as ocupações, como “aulões” ministrados por parte da docência da própria escola, assim como oficinas e debates com militantes de movimentos sociais e até mesmo orientações sobre como proceder diante das autoridades, conduzidas por advogadas e advogados de sindicatos e partidos apoiadores.

Carolina de Jesus destacou a importância das relações estabelecidas com pessoas ligadas a organizações políticas e sindicais, assim como o intercâmbio com ocupações em outros estados. Na ação coletiva em sua escola, várias organizações estudantis, partidos e sindicatos deram apoio às e aos ocupas. Segundo ela, isso fortalecia o movimento.

Em Belo Horizonte, Cássia Eller narra que ela, com estudantes de sua escola e de outras, foi convidada para uma atividade formativa com o movimento estudantil da UFMG, sobre o movimento das ocupações. Essa atividade a estimulou, junto a colegas, a ocupar sua escola dias depois. Cássia Eller é taxativa ao considerar que essa comunicação com outros movimentos e com ativistas mais experientes era um motivador e importante auxílio.

Com os movimentos estudantis, Ames [Associação Mineira de Estudantes Secundaristas], estudantes da UFMG, Ubes. Na ocupação aprendeu-se sobre mobilização, sobre o processo desenvolvido na escola, sobre a mobilização juvenil que aconteceu na universidade. Eles ensinaram como ocupar, os direitos, formas de organização e os motivos pelos quais ocupar a escola.
(Cássia Eller, 2019)²⁰

Contudo, durante as ocupações, os registros mais numerosos e potentes das entrevistas tratam das relações fraternas juvenis, nas quais jovens ensinam jovens. Essa coeducação no dia a dia da ação coletiva, na organização do espaço e das atividades, nos debates, embates, alegrias e sofrimentos, deu o tom das entrevistas, especialmente quando trataram do que cada ocupa considerou como o mais marcante durante o movimento. Nesse sentido, Pedro considera que o diálogo com estudantes mais jovens do que ele, dentro da ocupação, bem como o diálogo com

.....
19 Entrevista realizada em maio de 2019.

20 Entrevista realizada em julho de 2019.

ocupas da universidade, foram elementos importantes para mobilizá-lo a participar do movimento político mais amplo.

Acho que o pessoal mesmo que começou a puxar a ocupação, eles me ensinaram muito. Eu era considerado o mais velho da ocupação na escola, quase tudo foi em cima de mim, eles achavam que eu estava puxando todo mundo. Mas esses meninos mais novos conseguiram me mostrar um mundo diferente, eles conseguiram engajar em mim meu lado político. O pessoal do movimento estudantil da universidade também deu muita força, ensinou muita coisa que a gente não sabia. (Pedro, 2019)²¹

Pedro tinha a oferecer mais tempo vivido em comparação com ocupas de sua escola, mesmo que fossem poucos anos a mais – ele tinha 19 anos durante a ocupação. Mas o que recebeu talvez tenha sido ainda maior, ao aprender sobre a realidade vivida no contato com outras e outros jovens, podendo, a partir daí, libertar-se, no sentido freiriano, e se propor como um agente que enfrenta a opressão.

Helena também destaca esse sentido coeducativo ao tratar da importância de um amigo no seu processo de formação política:

Ele foi uma pessoa muito importante para mim, um amigo meu [...]. Hoje, ele é coordenador geral aqui do DCE [Diretório Central Estudantil] da universidade, e ele foi a pessoa que eu conheci durante o processo das manifestações secundaristas, as ocupações. Foi a pessoa que me apresentou o movimento político, que me formou politicamente. (Helena, 2019)²²

O espaço de relações fraternas para Carolina de Jesus foi o Grêmio estudantil, um espaço constituído por pares, no qual se viveram tensões, mas também amizade, companheirismo e camaradagem. Ela e sua amiga estavam à frente do Grêmio da escola e foi o Grêmio quem organizou a ocupação. No mesmo relato a seguir, Carolina de Jesus (2019)²³ reconhece a importância dessa amiga para sua formação política:

O Grêmio foi onde a gente descobriu. O Grêmio é um ato político, só que quando você entra nele, você tem que escolher um partido. Escolher um lado a seguir, não tem como ser meio termo. E o nosso lado foi lutar pelas minorias. Nisso fomos formando nossa opinião. É mais no Grêmio onde eu come-

.....
21 Entrevista realizada em outubro de 2019.

22 Entrevista realizada em agosto de 2019.

23 Entrevista realizada em maio de 2019.

cei a descobrir a minha opinião política e a formá-la também. Eu tive muita mudança. Por causa da minha amiga, que me ensinou muita coisa. Ela já era feminista há mais tempo. Feminista militante, e eu não, sempre defendi, mas eu nunca me expressei ou lutei pela causa, mesmo. Depois que eu conheci ela é que eu quis lutar mais. E é pela minha mãe. Em 2014, minha mãe começou a namorar uma mulher. Então, aí eu comecei a defender mais esta causa. [...] formei essa opinião no grêmio.

Aliás, ao dimensionar o nível de organização que alcançava o movimento, Carolina de Jesus manifestou espanto diante do seu impacto. Segundo a jovem, a ação em nível micro, em uma escola, teve impacto local e regional, contribuindo inclusive para politizar sua cidade, tida como conservadora:

A gente imaginava que estávamos entrando em um movimento muito grande, mas a gente não imaginava a proporção que iria tomar, que tomou. Que a Globo ia chegar aqui querendo entrevistar a gente. Depois da ocupação da nossa escola, teve mais de duzentas escolas ocupadas, muitas no sul de Minas. A gente não pensou que a gente iria encadear tantas escolas, que a gente ia conseguir tantas escolas ocupadas. Se eu não me engano, aqui em Poços foram cinco escolas ocupadas. A gente nunca imaginou que uma cidade tão fechada, tão conservadora, teria tanta preocupação por causa desse negócio. (Carolina de Jesus, 2019)²⁴

Esses e essas ocupas vivenciaram, por algumas semanas, a utopia de promover uma escola mais democrática, produzindo ações marcantes para suas vidas e – por que não dizer? – libertadoras.

Nesse sentido, o relato do jovem Pedro (2019)²⁵ é emblemático e sintetiza um pouco do que significou a vivência e experiência de sua atuação, que, embora difícil, contribuiu em muito para a formação política dos jovens:

Não foi fácil, todo mundo ali no bairro achava que a gente estava zoando, brincando na escola, então eles não ajudavam. Depois que começou a divulgar, o pessoal começou a levar os alimentos e trocar entre as escolas. Tinha dois dias na semana, se não me engano era quinta e sexta, era dia de barulho. Íamos em todos os bairros, entregava os panfletinhos e pedia alimentos, então começaram a enxergar por que a gente estava lutando e que a gente não

.....
24 Entrevista realizada em maio de 2019.

25 Entrevista realizada em outubro de 2019.

estava ali à toa. Não foi fácil essa parte, teve dia em que não tínhamos nada pra comer, fazíamos pouca coisa e dividíamos.

Entre as dores e as delícias de se vivenciar e experienciar a juventude, o ex-certo narrado revela dificuldades e angústias, mas também o companheirismo e a união para se fazer o que se dispunha. Nesse sentido, Helena (2019)²⁶ ressaltou a divisão dos trabalhos no interior da ocupação, incluindo a preservação do espaço:

A gente fazia de tudo. A gente tinha várias comissões: comissão de limpeza, comissão de estrutura. Então, era variado assim. Em determinado momento, quando foi diminuindo a quantidade de pessoas que ficavam lá, a gente fazia de tudo. Fazia programação do dia, fazia as atividades, chamava as pessoas, professores, movimentos sociais para irem lá. A gente fazia um pouco de tudo.

Uma prática pedagógica muito presente em todas as ocupações, fortemente defensável pela pedagogia crítica proposta por Giroux, eram os debates:

Na época, a gente debatia muito sobre a reforma do ensino médio, sobre a escola sem partido, sobre a PEC, e a gente também, na época, estava perto do processo seletivo para a universidade federal que acontece aqui, então tínhamos ‘aulões’ para o processo seletivo, aulas de reforço. Também, a gente falava sobre reforma agrária com a ida do MST [Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra] lá e discutia educação em geral. Era o que a gente mais conversava. (Helena, 2019)²⁷

Participar das ocupações representou um amadurecimento individual e coletivo para fazer-se cidadã e cidadão, apreender a realidade social e posicionar-se, num sentido coletivo, de modo contrário àquilo que atentava contra os direitos sociais, os ideais democráticos e mesmo o que reza a legislação vigente.

O mais gratificante foi ver que o que a gente estava fazendo estava tendo uma repercussão nacional. Outros estados, outros lugares estavam fazendo a mesma coisa. Era meio que a gente não estava sozinho nessa luta. E o mais frustrante foi ver que os projetos passaram. Tanto a PEC quanto a reforma do ensino médio passaram no congresso. Acho que o mais frustrante foi isso, assim, a gente não ter conseguido barrar aquilo naquele momento. (Helena, 2019)²⁸

.....
26 Entrevista realizada em agosto de 2019.

27 Entrevista realizada em agosto de 2019.

28 Entrevista realizada em agosto de 2019.

Compreendemos, a partir do que disseram tais jovens, que a participação política e saber fazer uso da palavra representaram um amadurecimento individual e coletivo. Permitiram a constituição autônoma e compartilhada de cidadania, o aprendizado da realidade social e o posicionamento político coletivo.

As ocupações, tudo que a gente aprendeu lá, eu falo que não está escrito nos livros. Nenhum professor, assim, nada vai conseguir teorizar o que foi esse processo pra gente, esse processo de aprendizado, mesmo. Acho que o conhecimento de mundo, mais do que uma nota ou do que uma prova conteudista, acho que o conhecimento de mundo que você tem convivendo com outros estudantes, defendendo a educação, compreendendo todos esses assuntos, é um conhecimento que com certeza interfere em nosso processo acadêmico.
(Carolina de Jesus, 2019)²⁹

O aprendizado por meio da luta constituiu uma pedagogia das ocupações que realizou, de modo largamente informal e não formal, o que talvez Giroux espere principalmente da educação formal para a vivência de uma pedagogia crítica. A pedagogia das ocupações, pouco “teorizada” ou prenunciada em “livros”, como demonstra Carolina de Jesus, foi vivida no dia a dia do movimento, em suas angústias e conquistas, sofrimentos e prazeres, choros e risos. Isso se deu de vários modos, como a capacidade de definir – de modo autônomo ou em diálogo com docentes e militantes – o conteúdo das práticas formativas, na preferência por metodologias que estimulavam a horizontalidade – como oficinas, debates e disposição em círculo –, ou no uso de metodologias que simulavam a democracia direta das assembleias – os “aulões”.

Tratando desse aspecto, Cássia Eller (2019)³⁰ avalia que “*ter participado do movimento e vivenciado essa experiência fomentou a consciência sobre o valor da educação*”. Embora tenha havido uma derrota para o movimento, marcou a memória das e dos ocupas o fato de se reconhecerem como participantes de um movimento maior, de caráter nacional. Também, as entrevistas indicam que foram legadas experiências que marcaram as subjetividades de tais jovens – jovens que podem protagonizar novas (e necessárias) lutas sociais pela democracia em um futuro próximo, na verdade, tal qual a conclamação emotiva de Giroux (2017) em seu texto sobre a juventude, lutas que precisam acontecer agora mesmo.

.....
29 Entrevista realizada em maio de 2019.

30 Entrevista realizada em julho de 2019.

Em um registro que, infelizmente, tende a ser exceção, ao menos até o momento atual de nossa pesquisa, Pedro (2019)³¹ fala da mudança no modo de gestão de sua escola, após o final da ocupação:

Faz muito tempo, a gente estava lutando pela educação, o foco era esse. Algumas coisas conseguimos conquistar e mudar dentro da escola. O aluno começou a ter voz, a voz não era só dos professores e diretores da escola. Depois de algum tempo, voltei a frequentar a escola e senti que causou incômodo na vice-diretora, porque eu estava sempre ali querendo saber como os projetos estavam andando, e os alunos com voz na escola. Foi a coisa mais importante da nossa luta. A gente conseguiu mudar um pouco ali dentro da escola, que era totalmente rígida e tradicional. As coisas mudaram.

O excerto indica que as subjetividades afetadas pelo processo de luta podem encontrar outras oportunidades, espaços e formas de expressar a consciência crítica e a cidadania. O próprio exemplo de Pedro é forte. Rapaz de família muito pobre, foi agredido durante a ocupação pela vice-diretora com um tapa nas costas. Ela tentou se desculpar dias depois, quando Pedro (2019)³² respondeu: “*Vou me formar e ser professor e nunca vou fazer o que você fez!*”; a gestora sorriu, irônica, e disse “*que nunca iríamos conseguir*”. Anos depois, se reencontraram na universidade onde Pedro estuda Pedagogia, para surpresa de seu algoz.

A busca pela formação superior significativa marca também o relato de Cássia Eller, que foi fazer Teatro na UFMG, também inspirada por sua trajetória em projetos sociais com arte, como vimos. Carolina de Jesus também iniciou um curso superior, mas precisou abandonar; contudo, seu relato demonstra que ela tenta dar continuidade ao esforço de defesa das minorias e da pauta feminista em seu trabalho, tentando coibir o assédio moral e o machismo contra suas colegas.

As entrevistas, e mesmo os excertos selecionados, contêm muito mais aspectos do que foi possível tratar aqui. Buscamos enfatizar dados elementos não apenas porque dialogam com a pedagogia crítica de Giroux, assim como confirmam a sua esperança na juventude e na educação política, mas também porque são aspectos centrais na vivência da ocupação e na constituição de subjetividades de jovens que foram ocupas. Como visto, foram fartos os registros sobre a capacidade de automobilização das e dos ocupas pela democracia e contra a retirada de direitos sociais. Igualmente fartos foram os exemplos da autoformação no interior do movimento, constituindo uma pedagogia das ocupações na qual a pedagogia crítica de Giroux tão bem reverbera.

.....
31 Entrevista realizada em outubro de 2019.

32 Entrevista realizada em outubro de 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epígrafe deste capítulo traz um emocionante chamado para que as escolas aprendam com as ocupações a reinventar o seu ensino. É verdade que pouco se transformou, no interior das escolas, após as ocupações. Até agora trouxemos apenas o relato de Pedro a respeito de algum legado democratizante no ambiente escolar após o movimento. Ao final, traremos outro.

De todo modo, a pedagogia das ocupações ainda não se transformou em pedagogia crítica, não impactou o suficiente para delinear os sistemas escolares e amparar a prática de docentes, ainda que haja indícios relevantes de que, em algum grau, isso ocorre – como o relato de Pedro e o fato de que as entrevistas, todas elas, apontaram a importância de, ao menos, uma ou um docente na formação política dos entrevistados.

Nossas análises das entrevistas trouxeram, entretanto, aspectos que têm se demonstrado relevantes ao longo desses e de outros depoimentos: a influência das instâncias socializadoras e as complexas relações entre o legado dessa socialização e a experiência impactante da ocupação. Os excertos indicam que a experiência de participar intensamente de uma ação coletiva pode significar, por um lado, a retradução de aspectos marcantes da socialização pregressa, reforçando elementos progressistas e a participação política. Em alguns casos, porém, essa experiência de ocupar acabou sendo uma ruptura mais ou menos profunda com este legado. Os exemplos da relação com a família são bastante ilustrativos.

Enquanto a pedagogia crítica não conquista as práticas escolares, adolescentes do ensino médio em quase todo o Brasil, em 2015 e 2016, diante da ameaça à democracia e aos direitos sociais, constituíram uma pedagogia das ocupações. Ela foi constituída, por um lado, de modo autônomo e, por outro, por meio do diálogo com docentes e militantes de idade adulta. A pedagogia das ocupações estava repleta de elementos que Giroux associa à pedagogia crítica: a responsabilidade com o coletivo, o envolvimento crítico com o mundo e a participação democrática na sociedade e na própria escola. As ocupações também estiveram muito atentas em relação ao exercício abusivo do poder e da autoridade, inclusive dentro do movimento, buscando praticar a democracia direta e a horizontalidade.

Aludimos, durante as análises, às ameaças, violações e agressões sofridas por ocupas, ainda que não tenhamos aprofundado esse aspecto, que tratamos melhor em outro trabalho. (GROPPO; ROSSATO; COSTA, 2019) Também lamentamos o fato de que foram poucos os exemplos em que a escola foi impactada pela ação coletiva de modo positivo. Assim, antes de encerrar, queremos trazer outro exemplo que não havia sido comentado, que pode trazer mais alento ao quadro geral. Helena

(informação verbal),³³ depois de afirmar que “*o que a gente mais aprendeu na ocupação é que a gente vivia um modelo de escola que não era o modelo em que a gente se encaixava*”, lembrou que, em Juiz de Fora, algumas escolas, após a ocupação, como a em que ela própria esteve atuante, mantiveram as carteiras dispostas em círculo, tal como haviam sido deixadas por ocupas.

Um mero detalhe, talvez, que não garante por si só uma pedagogia crítica, nem resume a potência da pedagogia das ocupações, mas pode ser um detalhe importante, algo que ocupas aprenderam de docentes que já praticavam a pedagogia crítica, pois, como lembra Carolina de Jesus (informação verbal),³⁴ as carteiras em círculo permitem “*olhar um para o outro, para conversar de frente*”. Olhar a outra pessoa de frente permite vê-la como uma igual, o que pode ser um caminho para o reconhecimento da cidadania, em si e nas demais pessoas. Contudo, é possível dizer que, quando as pessoas se descobrem como sujeitos políticos, como diversas e diversos adolescentes do ensino médio fizeram no Brasil em 2015 e 2016, nem mesmo as carteiras enfileiradas ou os muros altos são barreiras contra a ação coletiva.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às entrevistadoras e ao entrevistador que têm colaborado com a equipe de pesquisa: Mara Aline Oliveira (que entrevistou Carolina de Jesus como parte de sua pesquisa de mestrado em Educação pela UNIFAL-MG, “Ocupações secundaristas no sul de Minas e o conceito de educação menor”), Douglas Franco Bortone (membro do Grupo de Estudos sobre a Juventude), Andreia da Silva, Juliana Pereira e Priscilla Morais (estudantes de Graduação da UNIFAL-MG). Agradecemos também aos membros do Grupo de Estudos sobre a Juventude da UNIFAL-MG por participarem da análise destas entrevistas: Lívia Furtado Borges, Mariana Pereira Ramos, Viviane Almeida de Oliveira, Leandro Oliveira Domingos, Guilherme Abraão Silva, Mara Aline Oliveira e Douglas Franco Bortone.

.....
33 Entrevista realizada em agosto de 2019.

34 Entrevista realizada em maio de 2019.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, [...] e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2016a.
- BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição nº 241/2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. *Câmara dos Deputados*, Brasília, DF, 15 dez. 2016b.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 dez. 2016c.
- BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Senado Federal*, Brasília, DF, 16 dez. 2016d.
- CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016.
- COSTA, Adriana A. F.; GROPPPO, L. A. *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2018. Disponível em <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/o-movimento-de-ocupacoes-estudantis-no-brasil/>, acesso em 13 jan. 2021.
- COSTA, A. A. F.; VIANNA, M. A. Contextos da educação do Brasil entre os anos 1995-2016. In: COSTA, A. A. F.; GROPPPO, L. A. (org.). *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2018. p. 46-84.
- COSTA, M. C.; LOPES, G. B. Ocupo, logo resisto: 50 dias de ocupação em uma escola de Alfenas-MG. *Revista Três Pontos*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 56-66, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/12076>. Acesso em: 19 nov. 2019.
- FACHIN, P. A ocupação de escolas é o filho mais legítimo de junho de 2013: entrevista especial com Pablo Ortellado. *IHU On-line*, São Leopoldo, RS, 18 maio 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/>

entrevistas/555196-a-ocupacao-de-escolas-e-o-filho-mais-legitimo-de-junho115de-2013-entrevista-especial-com-pablo-ortellado. Acesso em: 8 mar. 2017.

FELIZARDO JUNIOR, L. C. *Socialização e educação: um estudo com jovens negros num espaço público de lazer de uma grande metrópole*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GIROUX, H. Rallying cry: youth must stand up to defend democracy. *Truthout*, Sacramento, 25 jul. 2017. Disponível em: <https://truthout.org/articles/rallying-cry-youth-must-stand-up-to-defend-democracy/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

GIROUX, H. Striking teachers beat back neoliberalism's war on public schools. *Truthout*, Sacramento, CA, 23 maio 2018. Disponível em: <https://truthout.org/articles/striking-teachers-beat-back-neoliberalism-s-war-on-public-schools/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

GIROUX, H. Fascisms on the march: we need radical education to fight back. *Truthout*, Sacramento, 30 abr. 2019a. Disponível em: <https://truthout.org/articles/fascism-is-on-the-march-we-need-radical-education-to-fight-back/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

GIROUX, H. If classrooms are “free of politics”, the right wing will grow. *Truthout*, Sacramento, 13 maio 2019b. Disponível em: <https://truthout.org/articles/if-classrooms-are-free-of-politics-the-right-wing-will-grow/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

GONÇALVES, C. P. B.; RENA, L. C. C. B. O movimento de ocupação das escolas em Minas Gerais: formação política através da ação coletiva. In: MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. (org.). *Ocupar e resistir: movimento de ocupações de escolas pelo Brasil (2015-2016)*. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 222-243.

GONÇALVES, L. A. O.; FELIZARDO JUNIOR, L. C. Juventude negra e sociabilidade: a cidade enquanto espaço educativo. In: SOARES, L.; OLIVEIRA, I. S. (org.). *Sujeitos da educação e processo de sociabilidade: os sentidos da experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. v. 1, p. 51-123.

- GROPPO, L. A. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. In: COSTA, A. A. F.; GROPPPO, L. A. (org.). *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2018. p. 85-118.
- GROPPO, L. A.; ROSSATO, M. H. L.; COSTA, M. C. Extensão, pesquisa e engajamento: aprendizado de lutas e dores no Seminário Memorial das Ocupações Estudantis. *Conexão UEPG*, Ponta Grossa, PR, v. 15, n. 1, p. 59-68, 2019.
- GROPPO, L. A. *Uma onda mundial de revoltas*. Movimentos estudantis de 1968. Piracicaba: Editora da Unimep, 2005.
- MANNHEIM, K. *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.
- MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. (org.). *Ocupar e resistir: movimento de ocupações de escolas pelo Brasil (2015-2016)*. São Paulo: Editora 34, 2019..
- PLEYERS, G. *Movimientos sociales en el siglo XXI: perspectivas y herramientas analíticas*. Buenos Aires: Clacso, 2018. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181101011041/Movimientos_sociales_siglo_XXI.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.
- SILVEIRA, I. “*Lute como uma menina*”: gênero e processos de formação na experiência das ocupações secundaristas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2019. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1409>. Acesso em: 26 ago. 2019.
- SINGER, A. *O lulismo em crise: Um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SINGER, A. Brasil, junho de 2013: classes e ideologias cruzadas. *Novos Estudos Ceperap*, São Paulo, n. 97, p. 22-40, 2013.

Potências do audiovisual num contexto de avanços de políticas e discursos neoliberais na educação

Luciana Ferrari Espíndola Cabral

Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho

INTRODUÇÃO

Em um contexto no qual as influências de uma política neoliberal crescem mundialmente, a educação tem sido desconstruída como pertencente ao campo dos direitos do cidadão e convertida em uma área de “novas oportunidades de negócios” para um mercado financeiro global. Nas políticas públicas de educação, o alto nível de interação internacional gera entendimentos mútuos sobre o que a educação é ou deve ser, qual é sua função na sociedade e como ela deve ser organizada e regulada. Amaral (2010) afirma que os contextos sociais nos quais as políticas de educação são formuladas e implementadas foram modificados nas últimas décadas. As sociedades modernas, autodescritas como sociedades da informação, do conhecimento e da economia do saber, influenciam a formulação política da educação. Como consequência desse processo, temos a educação transformada em variável econômica, capital humano e fator de concorrência internacional.

A globalização pode ser definida como a intensificação das relações sociais em escala global, que liga localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos que ocorrem a muitos quilômetros de distância. Assim, o que ocorre em um dado local tende a sofrer influência de fatores tais como o dinheiro mundial e os mercados de bens, que operam a uma distância indefinida. Vale ressaltar que, nesse contexto, organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outras, exercem suas atividades priorizando interesses de nações com maior poder econômico, político, militar e cultural. (IANNI, 1994)

No campo da educação, a globalização neoliberal promove os mercados sobre os Estados, possibilitando um conjunto de mudanças que indicam o “início do fim” da educação pública em sua forma de “bem-estar social”. (BALL, 2014) Os sistemas educacionais do mundo têm sido influenciados, de uma maneira ou de outra, pelas atividades ou programas de organizações internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia. Desde a década de 1990, a relação de soberania entre Estado-nação e sistema de ensino tem sido colocada em questão por estes e outros organismos, estudos e políticas. Seja como resultado de convergências transnacionais ou por fenômenos como a globalização, a internacionalização e a supranacionalização geram certo grau de desnacionalização dos sistemas nacionais de ensino. Até o início do século XXI, diferentemente de hoje, havia uma “soberania nacional da educação”, e os organismos inter ou transnacionais não tinham influência tão relevante e direta nesse campo político. (AMARAL, 2010)

Ball (2014) confirma a ideia de “desnacionalização do Estado” no campo da educação e nos mostra como se desenvolve o processo de disseminação de soluções propostas pela iniciativa privada para os problemas da educação pública. A investigação realizada por Ball (2014) nos mostra como empresas sediadas em países desenvolvidos exercem influência cada vez maior sobre as políticas educacionais executadas em países em desenvolvimento, como a Índia e nações da África e da América Latina.

Por meio da análise de pesquisas realizadas por empreendedores de políticas neoliberais, Ball (2014) aponta como se deu a construção da ideia segundo a qual as escolas públicas são caras para o contribuinte, e as escolas privadas, de suposta qualidade e baixo custo, poderiam ser uma melhor opção para a classe média baixa e a população mais pobre. Todavia, o autor torna claro que o interesse pela lucratividade das empresas educacionais, que veem na educação uma grande oportunidade de negócios, se sobrepõe à preocupação com a qualidade do serviço prestado. Tal situação tem consequências diversas sobre o papel social da educação como bem público, já que compromete, por exemplo, a qualidade de vida da categoria dos professores, via precarização das suas condições de trabalho. Essa precarização se dá seja pela perda da autonomia pedagógica, por meio da implantação de sistemas de ensino produzidos, por vezes, nos países-sede dos *edu-business* (negócios em educação), seja pela massificação do ensino por meio da utilização de *softwares* e ferramentas diversas de informação e comunicação a distância, fazendo com que um único professor seja responsável por centenas ou até milhares de estudantes.

Giroux (2018b) comenta que, também nos Estados Unidos (EUA), desde a década de 1980, a faceta do capitalismo chamada por ele de “fascismo neoliberal”

vem travando uma verdadeira guerra contra a educação pública, prejudicando a “instituição escola” como bem público por meio de um processo de subfinanciamento do sistema público de ensino, promovendo o seu consequente sucateamento. O autor afirma que as escolas públicas americanas se transformaram em zonas de abandono econômico e político e que o ataque à educação pública é sintomático de uma crise mais profunda que envolve princípios de mercado. Argumenta ainda que com o desinvestimento na estrutura das escolas públicas, que torna as salas de aula cada vez mais lotadas e sujeita os professores a péssimas condições físicas de trabalho, cria-se condições para o que Ball (2014) denomina *roll-back* (crítica ao setor público) e *roll-out* (desenvolvimento de estratégias de negócios privados para os serviços públicos) na disputa pela hegemonia de um ciclo de políticas educacionais neoliberais.

Segundo Ball (2014), a mercantilização da educação é antecedida por uma série sistemática de críticas ao setor público (*roll-back*). O autor aponta que o desenvolvimento de ramos educacionais em grandes corporações (*edu-business*) se incrementa na medida em que essas oferecem soluções cada vez mais aceitas e aprovadas pelo senso comum para os problemas gerados pelo desinvestimento no ensino público, soluções que passam, frequentemente, pela comercialização de tecnologia educacional e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Giroux (2018b) aponta justamente como esses processos de sucateamento e crítica à educação pública, incluindo a responsabilização dos professores pelo fracasso escolar, pretendem justificar a transferência de recursos públicos para o setor privado por meio, por exemplo, de privatizações, de alianças com grandes corporações e da venda de soluções como pacotes de “instrução *on-line*”:

O ataque ideológico contra escolas públicas, professores e estudantes está agora em pleno vigor, graças a uma aliança entre grandes corporações, bilionários como os irmãos Koch, fundações conservadoras, grupos de *lobby* de empresas como o Conselho de Intercâmbio Legislativo Americano (Alec) e o governo Trump. Essa aliança busca privatizar escolas públicas, aumentar as isenções fiscais para os ricos (privar escolas de receitas essenciais), [...] apoiar programas de *vouchers*, cortar serviços públicos, endossar instruções *on-line* e redefinir as escolas públicas em torno de questões de segurança, situando-as ainda como campos armados e extensões do sistema jurídico criminal. (GIROUX, 2018b, tradução nossa)

Essa convergência entre perspectivas e proposições de Ball (2014) e Giroux (2018b) nos aponta um caminho para pensar uma questão específica, ou seja, como a comercialização de tecnologia educacional, especialmente as videoaulas

em canais educativos na internet, pôde se tornar uma alternativa interessante e lucrativa para o mercado educacional quando comparada a um ambiente escolar deteriorado. Tanto Giroux (2018b) quanto Ball (2014) nos motivam e nos oferecem referenciais para analisar quais consequências essa alternativa pode ter, se aplicada em larga escala. A seguir, resumimos os dois principais eixos das discussões que nos interessam neste texto.

O primeiro eixo diz respeito à crescente disseminação e consolidação da produção e do uso de canais audiovisuais educativos como “inovação” e alternativa para o ensino-aprendizagem via comercialização. Ao descrever em detalhes o abandono das escolas públicas, relatando a presença de roedores infestando as salas de aula, carteiras quebradas, livros didáticos com páginas rasgadas, goteiras, entre outros problemas, Giroux (2018b) rejeita a ideia segundo a qual a educação possa ser encarada como mercadoria a ser comprada ou vendida. Essa perspectiva contraria a lógica que capturou proprietários de canais de vídeos educativos que, no Brasil e no mundo, “monetizam” seus conteúdos na busca de tornar o trabalho docente mais eficiente e lucrativo. Que alternativas poderia haver para enfrentar uma provável despotencialização da agência dos professores como produtores e promotores de materiais educativos audiovisuais?

Giroux (2018b) afirma ainda que, para a lógica neoliberal, uma escola que seja um lugar para se desenvolver um diálogo crítico, realizando a ponte entre o indivíduo e a sociedade e, assim, permitindo a tradução de problemas privados em uma maior amplitude de considerações sociais, poderia ser um problema para a lógica do capital. Ao separar alunos e professores na relação tempo/espaço, limita-se, em muito, as possibilidades de trocas entre os atores do processo ensino-aprendizagem. Quanto a esse ponto de reflexão, (GIROUX, 2018b) buscaremos discutir, a seguir, as consequências prováveis de uma educação majoritariamente virtual quanto ao engessamento das práticas curriculares, à ampliação da hegemonia de uma concepção conservadora e conteudista de educação e à redução do convívio social mediante a inviabilização da escola como espaço de construção de crítica coletiva. Tal como Giroux, reivindicamos, neste texto, a noção de que a educação deve ser um bem público e um direito humano, devendo o espaço coletivo da escola ser um ambiente aberto à aprendizagem crítica, à produção de significado e de diferença.

SOBRE A INVIABILIDADE DE UMA ESCOLA VIRTUAL

A crescente onda de produção e comercialização de videoaulas, tal como se tem apresentado, está em conformidade com a perspectiva neoliberal de sociedade e de

educação. Uma educação majoritariamente virtual minimizaria o convívio social e inviabilizaria a escola como espaço de construção coletiva. De aparência democrática, essa escola virtualizada se apresenta como disponível em qualquer tempo e qualquer lugar, e como acessível aos que vivem distantes dos grandes centros ou não têm meios e recursos para os deslocamentos frequentes. Para os que não podem arcar com os custos de conexão em alta velocidade, os governos proveriam tais acessos. Igualmente, considerando-se as necessidades de uma educação “de qualidade” do ponto de vista conservador, ou seja, aquele segundo o qual a transmissão e a reprodução do conteúdo prevalecem, a escola virtualizada por meio de videoaulas seria “à prova de professor”. Seriam eliminados os problemas causados por sua formação precária, sua falta de “domínio” dos conteúdos, sua inabilidade e pouco treinamento para a didática, sua falta de criatividade para inovar ou incluir as TDIC. Com as videoaulas, substitui-se essa “desastrosa combinação” por professores experientes e bem treinados, que recebem consultoria de conteúdo (“correto”) e podem aperfeiçoar as aulas por sua repetição em tantos *takes* quantos forem necessários. No Brasil atual, além de todas essas “vantagens”, ainda poderíamos citar o ideal de neutralização das influências “doutrinárias” dos professores sobre seus alunos, seja pela possibilidade de ampla fiscalização e controle do conteúdo das aulas, seja pela possibilidade de que a vida escolar seja transferida para as residências, para aqueles que assim entendem ser melhor educar seus filhos, retirando da vivência escolar seu caráter compulsório e esvaziando as escolas de suas funções sociais.

Devemos considerar que, para além dessa superfície sobre a qual se apresentam argumentos ou “vantagens” pedagógicos e ideológicos da escola virtual, o que nos parece falar mais alto é o peso econômico desse projeto: reduzir significativamente os investimentos públicos em educação e outras áreas para acomodar a programada perda de receita com impostos. Nos EUA, por exemplo, o corte de gastos em educação ocorre de forma simultânea à diminuição dos impostos cobrados das grandes corporações. (GIROUX, 2018b) Ball (2014) confirma que essas ações favorecem a dinâmica do *edu-business*, manifestadamente no crescente interesse do grande capital por mercados relacionados ao currículo e à gestão escolar como forma de capturar as verbas públicas que ainda existirem. Assim, grandes conglomerados internacionais de educação e informação se apresentam como formuladores e produtores de materiais educativos capazes de “revolucionar” a educação pelo seu baixo custo, eficiência e direcionamento aos mais pobres ou aos que não têm acesso por estarem distantes. Ainda segundo Ball (2014), esse discurso esconde a perversidade de vender como solução um projeto de educação que só aprofunda as desigualdades ao legitimar e difundir uma educação de baixa qualidade e sem

compromissos com o desenvolvimento humano, resultando em formações limitadas com baixo potencial de empregabilidade.

Assim, a resposta dos setores empresariais à chamada “crise na educação” envolve, entre outras ações, a desqualificação do professor e de sua formação como ponto central do problema. Por isso oferecem como “antídoto” a automatização e a padronização do ensino por meio de recursos tecnológicos, como as videoaulas produzidas nos moldes antes indicados, que tornariam mais eficiente, objetiva e agradável a aprendizagem.

Mas essa solução falaciosa não resiste ao exame mais detido de alguns dos materiais educativos, especialmente as videoaulas, já produzidos e comercializados segundo essa lógica. Cabral, Rezende Filho e Santos (2019), em um estudo sobre alguns canais educativos de videoaulas disponíveis no YouTube Edu, no Brasil, entre os anos de 2015 e 2018, encontraram em plataformas comerciais a promessa de facilidade, rapidez e eficiência do aprendizado. Associadas ao material didático, encontramos expressões que sugeriam ao estudante “como estudar química sem desespero” ou “como aprender matemática sozinho”. Os alunos encontram nesses canais uma alternativa à precarização do ensino nas escolas e uma forma de equacionar a compressão e a limitação de seu tempo de estudo. A premissa é que a tecnologia permite ao aluno aprender no seu tempo e sozinho, com a ajuda de um professor “virtual”, que é supostamente capaz de responder adequadamente às suas dúvidas ou dificuldades. Não raro esse “compromisso” com o estudante-cliente é garantido pela inclusão, nos pacotes dessas plataformas, do acesso a professores que “tiram dúvidas *on-line*”.

Além disso, pudemos notar também que a maior parte dos vídeos constantes da amostra desse estudo se vale de um formato que corresponde ao observado em aulas expositivas, padrão mais comum em escolas e universidades. Ou seja, em geral trata-se de aulas gravadas, sem nenhum tipo de tratamento ou abordagem “inovadora”, tal como frequentemente este material é vendido. É comum também que reproduzam a lógica de espetáculo e entretenimento dos professores *showman* ou da *stand-up comedy*, tão valorizada dentro da dura rotina dos “cursinhos” pré-vestibulares ou preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (REZENDE FILHO et al., 2015)

O relativo baixo custo dessas produções, associado a estratégias de *marketing* eficazes, fazem das videoaulas, combinadas ou não à venda de outros serviços, produtos rentáveis e competitivos, capazes de atender à demanda segmentada do mercado do *edu-business*, o que explica o grande número de canais educativos atualmente existentes. No entanto, da forma como estes se apresentam atualmente, eles estão longe de suprir as demandas a que a escola busca responder.

Os canais podem ser úteis para a preparação a uma série de exames ou para “salvar” o aluno na emergência de uma prova. Mas o papel de socialização que a escola exerce, na alocação de um tempo da vida da criança e do jovem em um espaço em que ocorrem mais coisas do que o currículo pode prever, e cuja aprendizagem não pode ser avaliada por exames e provas tradicionais, dificilmente será virtualizado. E, de fato, não é mesmo esse o objetivo dos seus defensores. Trata-se antes de obter rentabilidade com a venda de serviços de alcance pontual, sem compromisso com a formação ou o desenvolvimento profissional e cidadão, esvaziando e tornando ainda mais precárias as escolas, seja para justificar sua transferência e das verbas restantes alocadas para educação à iniciativa privada (*roll-back*), seja como efeito da renúncia fiscal e suspensão dos gastos e investimentos que os governos neoliberais promovem em proveito das grandes corporações (*roll-out*).

Assim, uma educação majoritariamente virtual teria possíveis consequências em diversos aspectos. Do engessamento das práticas curriculares à redução do convívio social nas escolas, conduziria provavelmente à ampliação da hegemonia de uma concepção conservadora e conteudista de educação. Não queremos dizer ou prever com isso que as escolas deixarão ou não de existir, substituídas pela virtualização, mas devemos ponderar se o que está em jogo não seria uma despontencialização da escola pública como espaço de transformação, e não de reprodução. As escolas privadas podem prescindir de desempenhar um papel transformador em sua dimensão socioeconômica, pois sua função é, de fato, garantir a reprodução do capital cultural e econômico de seus alunos. No entanto, a escola pública não pode se colocar da mesma forma, já que seu alunado, em geral, não traz capital cultural ou econômico a ser reproduzido. A escola precisa, então, ser promotora de mudança.

Entendemos, assim, que interessa ao projeto neoliberal inviabilizar a escola pública como espaço de aprendizagem crítica, mobilidade social e emergência da diferença, induzindo ao reconhecimento generalizado segundo o qual a administração pública e os servidores são os culpados pela “má qualidade” do ensino público e pela sua precarização, apontando a iniciativa privada como solução de gestão para o ensino público.

CANAIS DE VÍDEO EDUCATIVOS: CAPTURANDO A AGÊNCIA DE PROFESSORES

No Brasil, a emergência de canais educativos que vendem ou disponibilizam videoaulas na internet foi acompanhada de um exponencial crescimento nos últimos anos. Por que motivos? Em investigação anteriormente realizada, identificamos

diversas iniciativas de produção de canais de vídeos educativos. Entre elas destacam-se certamente aquelas a que antes nos referimos, claramente vinculadas ao *edu-business*, seja de capital nacional ou internacional, subsidiadas por empresas gigantes como a Google e a Fundação Lemann. Como vimos, a estratégia de *marketing* dessas empresas procura destacar valores como objetividade, clareza e qualidade do conteúdo, e valoriza a interatividade de ferramentas tecnológicas para colaborar com o aprendizado. Em geral, prometem conhecimento ao alcance de todos e um aprendizado mais eficiente, motivador, dinâmico e lúdico, à disposição do aluno no momento em que este desejar. (REZENDE FILHO et al., 2015)

No entanto, não há apenas iniciativas empresariais. O acesso e a facilidade de gravar áudio e vídeo, editar, publicar e fazer os programas audiovisuais circularem apontou novas fronteiras para a ação docente, até muitas vezes apenas individual, por meio das redes e da virtualização da sala de aula. Professores de diversas disciplinas começaram a produzir e publicar seu próprio material, gravar suas aulas e disponibilizá-las de forma gratuita. Essas produções são bastante caracterizadas pela experiência prévia do professor em sala de aula, já que seu conhecimento sobre as dificuldades dos estudantes em diversas matérias, as suas dúvidas mais frequentes, as dicas e os macetes para as provas e os concursos frequentemente balizam e orientam a abordagem e o conteúdo dessas videoaulas. Há uma perspectiva de “descomplicar” as matérias para aqueles que têm dificuldades e divulgar a aula daquele professor “que sabe ensinar”, e que se torna, pelo reiterado reconhecimento de suas habilidades na rede, uma referência de ensino, às vezes alcançando até mesmo alguma notoriedade.

Talvez, contra o que inicialmente se podia esperar, essas iniciativas foram bem-sucedidas, já que convergiram com as necessidades de seu público e do sistema de ensino. Milhares de visualizações e seguidores são facilmente encontrados em muitos desses canais. Estudantes que os utilizam relatam que se motivam para assisti-los majoritariamente pela urgência em aprender a matéria e para a preparação para concursos. Não costumam assistir os canais regularmente, mas, ao contrário, seu interesse se deve a necessidades pontuais e urgentes. Consideram que as videoaulas são úteis e em geral ajudam nessas situações de urgência, já que, por exemplo, são facilmente acessíveis e podem ser vistas e revistas quantas vezes forem necessárias, podendo ser pausadas e reiniciadas. (SILVA et al., 2019) Seu uso, no entanto, é como recurso complementar ao estudo, e o fato de muito se assemelharem a aulas presenciais tradicionais, centradas na fala do professor, nos permite pensar que a sua compatibilidade e articulação com o ensino tradicional e o currículo cobrado nos exames são a base da estratégia de sua disseminação.

O sucesso dessas iniciativas talvez seja a chave para entender a sua captura pelo *edu-business* e pela lógica neoliberal. A palavra “captura” nos remete à ideia de um centro ou conjunto de forças que traga para si algo que lhe é externo e o incorpora à sua dinâmica, somando mais força e potência a esse centro. Desta forma pensamos a captura de iniciativas individuais de professores ao produzirem e divulgarem vídeos fora das relações internas ao par professor-escola, mediadas ou não pelo Estado. Só que agora não se trata justamente de uma captura pelo aparelho de Estado, mas pelo neoliberalismo, que escapa à lógica central ou nacional que preside os Estados, que prescinde dos Estados, ainda que a eles possa se acoplar, e se assemelha mais a uma “[...] organização ecumênica multinacional, constituindo uma potência supranacional de fato, insensível às decisões dos governos”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 133)

Ainda que haja iniciativas estatais de apropriação da ideia dos canais educativos de vídeo, e mesmo que essa ideia seja similar à de outras iniciativas anteriores de políticas educacionais estatais, parte de sua novidade é justamente estar excentricamente localizada em relação a essas políticas. O caráter improvisado, amadorístico, de “fundo de quintal” dessas produções, que se constituem como fluxos pelo menos inicialmente não regulados de produção e demanda, orientando-se por lógica diversa à da audiência, lhes confere um aspecto que as aproxima do que Deleuze e Guattari (1997) chamam “máquina de guerra”. Essa é exterior ao aparelho de Estado e pode aparecer em duas direções, seja como grandes máquinas mundiais, autônomas em relação aos Estados, tais como as grandes corporações capitalistas ou as grandes formações religiosas, seja como mecanismos locais característicos de bandos, margens e minorias, que fazem guerra por seus direitos e desejos contra o poder regulador do Estado.

Em nosso momento histórico, não parece mais fazer sentido falar no Estado como aparelho de captura, já que a máquina de guerra capitalista ou neoliberal já o superou. Sua volatilidade, sua capacidade de incorporar-se às ações relacionadas às políticas públicas, apoderar-se de seus canais de circulação e fazer seus objetivos e desígnios serem os do Estado ou os do “interesse público” mostram-se como uma potência contra a qual parece possível lutar apenas de fora. Ao escolherem monetizar suas publicações, seus vídeos, seus canais, ao optarem por transformar suas iniciativas em empresas e regular seus fluxos de produção segundo uma demanda que se procura medir e controlar, os professores produtores de canais de vídeo subsumem sua iniciativa e criatividade à máquina de guerra neoliberal e permitem incorporá-las às suas forças, naturalizando e disseminando por todo lado a ideia de educação como transmissão de conteúdo. Transferem sua guerra para o interior do *edu-business*, e fazem os objetivos e concepções deste serem os seus.

Trata-se, segundo Deleuze e Guattari (1997) de um processo de restauração ou reinvenção da servidão maquinica, que tende ou busca a generalização. A captura não se dá necessariamente pela retribuição monetária, mas pelo desejo de participar de uma lógica, mesmo que sem retribuição monetária. O trabalhador livre do capitalismo é substituído pelo trabalhador empreendedor do neoliberalismo. O regime salarial, substituído pelo da monetização. A venda da força de trabalho ou do tempo individual, pela performatividade, da qual o indivíduo trabalhador-empreendedor é o garantidor e o lastro.

No entanto, a captura da agência dos professores que produzem videoaulas não é resultado apenas da ampliação do alcance da lógica neoliberal ou do *edu-business*. Trata-se de uma captura articulada pelo próprio sistema educacional, pelo currículo e pela concepção de educação que o sustenta, o promove e o justifica perante seus atores. Como ponto de partida, podemos analisar as finalidades mais imediatas para as quais as videoaulas e os canais educativos de vídeo são usados: a preparação a provas e exames. Como já indicado, (SILVA et al., 2019) identificamos justamente que esses canais são acessados com maior frequência em vésperas de prova ou exames, e que este uso decorre de uma urgência de aprendizagem e/ou memorização de extensos conteúdos, tais como os que fazem parte do programa do Enem. De fato, nesta situação, os canais podem representar estratégia eficiente de preparação, já que são construídos de forma a viabilizar compreensão e memorização rápida, direta e objetiva do conteúdo, e permitem a repetição e a retomada em quaisquer pontos da apresentação. Tudo isso está em plena sintonia com o que é solicitado pelos exames, pelos currículos, pela rotina escolar.

No entanto, como aponta Giroux (2012), a educação não deveria consistir em fazer os jovens imergirem em pacotes predefinidos e isolados de informação, como o conservadorismo e o neoliberalismo tanto preconizam. Essa é uma imagem conferida à educação que precisa, segundo Macedo (2012), ser colocada sob suspeita. A redução ou a subsunção da educação ao ensino, de forma a definir a primeira pelo segundo, faz parecer que educar é apenas ensinar, e que o compromisso da escola com a sociedade é o ensino de determinados conteúdos. Da centralidade do ensino decorre, segundo a autora, a centralidade do conhecimento nos currículos e a defesa da lógica dos campos disciplinares. (MACEDO, 2012)

De fato, concordamos com Macedo (2012) que essas imbricações foram cruciais para que fossem fortalecidos os vínculos entre a educação (na verdade, o ensino) e o controle social. Entendemos controle social aqui como o conjunto de forças que busca garantir a reprodução da sociedade e do conhecimento, em que o agenciamento currículo-ensino-escola age como uma tecnologia que limita a possibilidade de emergir a diferença nas subjetividades e nas significações. Em lugar

disso, Macedo (2012, p. 735-736) sugere uma imagem da educação como aquilo que é capaz de “lidar com o sujeito singular”, e da escola como o “espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação”. Para a autora, “a definição do que se espera do sujeito de antemão impede que ele seja sujeito”. (MACEDO, 2012, p. 736)

Neste cenário, que outras potencialidades para a escola podem surgir do agenciamento escola-vídeo-significação? Interessa-nos, a seguir, considerar essas outras potencialidades e caminhos das iniciativas de professores e estudantes no trabalho com o audiovisual na educação.

A EXPERIÊNCIA DO AUDIOVISUAL COMO MÁQUINA DE GUERRA: AGENCIAMENTOS DE RESISTÊNCIA NA ESCOLA

Nossa perspectiva é destacar outras potências da produção audiovisual na escola, tais como a expressão das subjetividades, a emergência das diferenças, a agregação de forças em torno de projetos comuns que visam ao desenvolvimento pessoal ou da comunidade, ou ainda as reconstruções curriculares por meio de artefatos e de culturas exteriores à escola. Essas potências podem representar formas de agenciamentos contra as novas versões neoliberais da forma-Estado, como apontam Deleuze e Guattari (1997), e enfrentar o avanço do projeto neoliberal, como aponta Giroux (2018b).

No momento atual, a autonomia docente vem sendo sistematicamente ameaçada pelas políticas educacionais, que desvalorizam o trabalho intelectual e crítico de alunos e professores e buscam normatizar e controlar as práticas dos professores por meio da standardização do conhecimento escolar e dos exames nacionais e internacionais. (GIROUX, 2012) Contra esse cenário, o trabalho autônomo com audiovisual nas escolas, seja na produção de vídeos ou no reendereço de textos fílmicos pré-existentes, é um desafio e se constitui como uma forma de agenciamentos de resistência.

Bettoni (2011) discute a importância do desenvolvimento de metodologias que unam a teoria e a prática na formação crítica dos alunos em relação à imagem, refletindo o quão negligenciada essa formação é, quando comparada à formação para a construção e leitura de textos escritos. O autor defende a importância de se estudar o cinema nas escolas da mesma maneira que se estuda literatura, ou seja, como expressão artística e estética, como linguagem. Assim, segundo Bettoni (2011), o audiovisual não deve ser utilizado apenas como recurso para o trabalho com temas disciplinares específicos, mas como fonte instauradora de sentido, sendo um referencial para a formação crítica de cidadãos.

Elementos da cultura audiovisual dos alunos e de seus professores têm emergido no cotidiano escolar para enriquecer as atividades e desafiar a reconstrução de conteúdos disciplinares, dando maior visibilidade a contrapontos ao discurso escolar ou ao trabalho discente/docente mais tradicional e burocrático. (REZENDE FILHO et al., 2014) Estabelecendo uma contraposição à cultura escolar hegemônica (escrita) e à comunicação unidirecional dos professores para os alunos, experiências exitosas de valorização da autonomia de professores e de estímulo à capacidade criativa de seus estudantes têm sido executadas em escolas públicas do Rio de Janeiro, como podemos observar nos trabalhos de Cabral e Pereira (2019) e Rezende Filho et al. (2014). Nesses trabalhos, grupos de estudantes do ensino médio técnico de escolas públicas foram estimulados a produzir vídeos sobre temas presentes nas propostas curriculares executadas por seus professores, no âmbito do ensino de ciências.

Em trabalhos recentes, Ferreira e Cabral (2018, 2019) demonstram como estudos de produção e recepção de vídeos podem ser desenvolvidos no contexto do ensino de biologia por meio de um projeto de horta escolar. No primeiro ano de trabalho, as autoras estudaram a produção de um vídeo sobre uma horta escolar. O vídeo e a própria horta foram produzidos por alunos do ensino médio técnico de uma escola pública, no contexto do ensino de ciências e saúde.

O trabalho baseia-se na ideia segundo a qual devemos reconhecer que as TDIC já podem ser consideradas constituintes da realidade dos estudantes na atualidade, já que seu uso está disseminado e integrado a diversas atividades do seu cotidiano. Além disso, a relação entre as pessoas e a tecnologia facilita o emprego dessa prática pedagógica, na medida em que o manuseio de telefones celulares, associado à qualidade de captura das câmeras e a aplicativos de edição de vídeo integrados a esses dispositivos, faz deles ferramentas suficientes e adequadas para a produção audiovisual por jovens da escola básica. (PFROMM NETTO, 2011) Nesse estudo, uma atividade de produção de vídeo foi proposta ao grupo de estudantes do projeto de extensão intitulado Horta Escolar, composto por alunos bolsistas e voluntários do ensino médio integrado de uma escola pública federal. O vídeo produzido teve uma dupla função: atender a um interesse de pesquisa da coordenação do projeto, fomentando a iniciação científica, e apresentar o projeto Horta Escolar para os novos estudantes e eventuais visitantes da unidade de ensino. Todos os estudantes participantes dessa proposta estavam na faixa dos 15 aos 18 anos.

A princípio, as hortas seriam apenas espaços de terreno onde se cultivam plantas de interesse alimentar. Entretanto, quando esse terreno de hortaliças se une às questões didático-pedagógicas, uma horta passa a ser também o local de múltiplas construções e aprendizagens que se comunicam com as questões e o cotidiano

dos alunos. Cultiva-se, assim, por meio de sistemas diversos de referências, linguagens e práticas que contribuem para a transgressão da estrutura disciplinar, (KHER; PORTUGAL, 2015) um conhecimento entendido como significação e não como reprodução ou memorização.

O projeto Horta Escolar funciona de acordo com o conceito de “laboratório vivo a céu aberto”. Ele está disponível a diferentes atividades didáticas e possibilita, entre suas potencialidades, contribuir para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem em virtude da interdisciplinaridade que promove, e estimular o despertar da curiosidade e do espírito crítico e coletivo dos estudantes. (SANTOS et al., 2014) Essa abordagem possibilita ainda o contato com os alimentos de forma atraente, por meio da experimentação, manipulação e utilização das hortaliças e frutas de maneira consciente e sustentável, promovendo uma visão crítica sobre a importância do alimento saudável cultivado em ambiente natural e livre de agrotóxicos, influenciando positivamente as escolhas nutricionais dos alunos. (RODRIGUES, 2019)

O projeto estimula, ainda, a integração entre os conteúdos do ensino médio e do curso técnico, por meio da elaboração de projetos tecnológicos como elaboração de sistemas de irrigação (CABRAL; CORDEIRO, 2017) e a Horta Eletrônica Escolar (e-horta). O e-horta consiste em um aplicativo, desenvolvido e atualizado por estudantes do projeto, que visa agilizar a pesquisa sobre a horta escolar. De forma prática e compatível com o perfil de sua geração, os estudantes têm acesso a informações sobre as plantas e sobre o projeto por meio da leitura de um código de barra bidimensional chamado de *quick response code* (QR code). Cada planta da horta possui uma placa, e há uma placa maior que possui as informações sobre o projeto. Desde a criação das placas, os alunos têm sido convidados a fazer a leitura dos códigos como forma de sanar a curiosidade sobre eles e sobre as espécies em questão. (LEÃO et al., 2019b) Além disso, por meio do projeto Horta Escolar são desenvolvidos trabalhos acadêmicos por professores, alunos e a nutricionista envolvida na proposta. (LEÃO et al., 2019a) Este projeto é também cenário para a iniciação científica dos alunos envolvidos, encontrando incentivo à pesquisa, à escrita acadêmica e à apresentação dos resultados em eventos acadêmicos.

O tema desenvolvido pelos alunos do projeto na produção fílmica foi “o desenvolvimento do projeto Horta Escolar”. Foi solicitado aos alunos que endereçassem a produção à comunidade escolar, formada majoritariamente por alunos na faixa etária de 15 a 19 anos. A proposta era que o vídeo produzido pudesse ser apresentado a essa comunidade como divulgação das realizações do projeto. As pesquisadoras (professora e aluna bolsista de nível médio) realizaram então a análise fílmica do material produzido.

No segundo ano de atividades, o trabalho teve como objetivo identificar as posições de leitura (recepção) que os alunos/espectadores assumiram ao assistir ao vídeo produzido por outros estudantes do ensino médio. Foi realizada uma sessão de exibição do vídeo em questão e, em seguida, foi aplicado um questionário, composto por questões relacionadas à qualidade do vídeo, como filmagem, som, imagem, entendimento e avaliação do conteúdo. Os resultados do estudo de recepção apontam grande convergência entre o sentido dado pelos emissores da mensagem (produtores do vídeo), o “significado preferencial” indicado pelo estudo da produção (HALL, 2003) e o entendimento que os espectadores apresentaram sobre a mensagem. Essa conclusão se apoia no fato de que as críticas relativas ao material produzido foram direcionadas apenas à qualidade técnica do material, e não indicaram, portanto, nenhuma oposição ao sentido dado pelos produtores do vídeo. (FERREIRA; CABRAL, 2018, 2019)

Os dados destes dois anos de trabalho, relacionando a produção e a recepção de vídeos sobre a horta escolar, mostram o quanto pode ser frutífera uma atividade dessa natureza em um ambiente escolar. De acordo com Cabral e Pereira (2019), a incorporação dessa estratégia na escola pode fazer com que o estudante seja um sujeito ativo, protagonista no processo de ensino e aprendizagem na condição tanto de produtor quanto de espectador de vídeos produzidos pelos integrantes de uma turma ou de uma comunidade escolar. Dessa forma, o paradigma da aula expositiva centrada no professor (comunicação unidirecional do professor para o aluno) seria quebrado, possibilitando ainda ao professor regente a utilização dessa estratégia como uma forma de avaliação processual, ao fazer uma reflexão teórica a respeito da prática executada.

Além de promover a alfabetização audiovisual e o letramento científico dos estudantes envolvidos, propostas dessa natureza fomentam a reconstrução do currículo, desafiando sua lógica disciplinar e conteudista. Possibilitam também uma articulação dos conteúdos escolares de campos diversos do conhecimento, como as ciências da natureza e as linguagens, códigos e suas tecnologias, com questões que os alunos trazem do seu cotidiano para inseri-las nos vídeos produzidos, como forma de aproximação entre o produto audiovisual e seu público. Assim, os estudantes produtores de vídeos contextualizam conceitos trabalhados anteriormente, articulando-os a outros, nascidos da necessidade do aprendizado sobre a cultura e a linguagem audiovisual para a confecção desses materiais. Dessa forma, a comunicação hegemônica unidirecional do professor ao aluno é deslocada, possibilitando que essa comunicação ocorra segundo outros modelos para além da aula expositiva centrada na figura do professor.

A elaboração de uma proposta com este nível de complexidade e multiplicidade de ações e agentes envolvidos nos remete à afirmação de Giroux (1997) sobre os professores serem intelectuais capazes de transformar a realidade. Para o pensador, os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Neste caso, essas metas não se relacionam apenas à dinamização do ensino de ciências, ou, em particular, do ensino de botânica. Relacionam-se ainda mais fortemente ao letramento científico, à alfabetização audiovisual dos participantes, à educação alimentar e nutricional, e à possibilidade de uma real integração de propostas e saberes entre docentes do ensino médio propedêutico e do curso técnico em uma escola que oferece o ensino médio técnico integrado. Tal proposta não para de se constituir em uma máquina de guerra diante do engessamento de um currículo compartimentalizado, disciplinarizado, que dificulta a percepção do conhecimento como prática de significação.

Outra perspectiva de uso fundamentado do audiovisual na educação básica pode ser desenvolvida por meio da utilização planejada de vídeos e filmes, por meio do reendereço desses materiais, atendendo à demanda do planejamento do professor: “[...] reendereço se refere às adaptações e modificações que o educador insere na obra audiovisual, a partir dos elementos que ela já contém, para que ela seja vista de determinada maneira pelo educando”. (GUIMARÃES; REZENDE FILHO, 2018, p. 22) Os trabalhos de Santos (2017) e Cabral, Vieira e Rezende Filho (2019) exibem essa característica de apropriação pedagógica de filmes produzidos para outros fins e até para outros públicos.

No trabalho de Santos (2017), o tema “cachaça” foi abordado a partir da perspectiva do multiculturalismo, por meio do uso articulado de quatro vídeos disponíveis no YouTube sobre esse tema. Trata-se de uma abordagem de conteúdos do componente curricular “química”, com o uso de recursos audiovisuais, ressaltando o diálogo do tema com a química, com a história e a cultura afro-brasileira. A professora regente critica a neutralização da diversidade cultural nas práticas curriculares hegemônicas no ensino de ciências, que promovem a limitação do papel da escola à transmissão tradicional de conteúdos. Giroux (2018a) discute a forma como um trabalho compromissado com essa criticidade no ambiente escolar como promotora da democracia é especialmente perigoso em um tempo de grande apoio ao autoritarismo nas práticas educacionais, particularmente na era digital, com sua abundância de informações e proliferação de plataformas educacionais para escolas. Cabral, Rezende Filho e Santos (2019) alertam para o fato de que, na era digital, os produtos audiovisuais comercializados pelo *edu-business* muitas vezes

são apenas aulas expositivas gravadas, não representando mudanças efetivas sequer em termos de metodologia de ensino. Logo, podemos entender que tais plataformas educacionais, ao contrário da proposta de Santos (2017), pouco contribuem para a formação de um cidadão crítico, capaz de compreender as relações entre a ciência e a sociedade, em um país marcado pelo racismo estrutural, uma seqüela de seus mais de três séculos de escravidão.

A autonomia da professora regente, capaz de estabelecer elos entre o conteúdo curricular de química, história e cultura afro-brasileira e recursos audiovisuais, de forma crítica, é crucial na proposta de Santos (2017). Se os professores não forem reconhecidos e defendidos como profissionais livres e intelectuais transformadores, capazes de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, com uma dedicação especial ao fomento da capacidade crítica dos jovens, a educação será de fato reduzida ao “treinamento” destes para um mercado de trabalho mundializado de baixa qualificação e renda. (BALL, 2014; GIROUX, 1997) Nesse cenário, os exemplos aqui citados de agenciamentos entre docente-aluno-audiovisual são estratégias de resistência a esta ordem que vem sendo imposta.

Já a proposta de Cabral, Vieira e Rezende Filho (2019) relata a experiência de reendereço de um filme de animação em uma aula de biologia em uma escola técnica federal no Rio de Janeiro. Nesse trabalho os autores descrevem a ação de reendereço do filme comercial *Piper: descobrindo o mundo* como prática pedagógica capaz de transportar aspectos da realidade do ambiente natural de aves marinhas para o espaço da sala de aula, por meio do uso planejado dessa obra audiovisual. Na escolha do curta *Piper* para ilustrar a aula de aves, a professora regente considerou que o endereçamento original deste curta poderia sintonizar-se com afinidades, interesses e questões dos seus alunos/espectadores. A partir desta percepção, desenvolveu um conjunto de ações para a ocorrência do reendereço desta obra, fazendo convergir a produção de sentido dos alunos com seus objetivos pedagógicos. Em uma perspectiva tradicional e conteudista de ensino de ciências, reservar um período da aula para trabalhar a temática “seres vivos” a partir de um artefato cultural seria considerado “não aula”, uma vez que, na lógica do ensino tradicional, esses artefatos não são objetos de ensino cientificamente legítimos. Melhor seria o professor expor em um quadro um conjunto de informações e sucedê-las com um conjunto de questões a respeito do assunto. Para o ensino tradicional, o que desperta o interesse do aluno é a necessidade do resultado, da aprovação em exames, e não a descoberta das relações entre a ciência, o mundo e a sociedade.

A perspectiva de trabalho relatada, assim como as demais aqui apresentadas, subverte a ideia de que o professor venha a ser um mero “executor de conteúdos programáticos”, um profissional de nível superior reduzido ao *status* de técnico,

que apenas cumpre os ditames e objetivos traçados por “especialistas” que estão afastados da realidade cotidiana de sua sala de aula. (GIROUX, 1997) E que conteúdos e objetivos seriam esses? Aqueles que levariam à normatização das práticas pedagógicas para a aprovação nos mesmos exames criados para avaliar os sistemas educacionais?

Todas as propostas de trabalho com o audiovisual descritas têm ao menos três coisas em comum. Essas características foram fundamentais para o êxito obtido em suas práticas:

- a. foram executadas em escolas públicas federais, onde os professores participam ativamente da elaboração de suas propostas curriculares. Isso significa que eles não são apenas executores de sistemas de ensino elaborados por outros profissionais, muitas vezes muito distantes da realidade da comunidade escolar na qual seus sistemas são implementados;
- b. foram concebidas por professores que possuem formação específica para o uso de audiovisuais no ensino de ciências, por meio de programas de pós-graduação na área. Tal fato demonstra a importância do processo de formação de professores para o uso fundamentado do audiovisual, fazendo deste um caminho para sua autonomia, conforme exposto por Vieira e Rezende Filho (2018). Esses autores afirmam que a ausência de um processo formativo adequado para o uso do audiovisual em sala de aula é um fator que dificulta a ocorrência de práticas mais ampliadas do uso do audiovisual na escola;
- c. foram concebidas e executadas por professores regentes da educação básica, que trabalham na condição de servidores públicos estatutários em regime de 40 horas semanais e dedicação exclusiva. Essa condição mostra-se extremamente favorável ao planejamento e execução de práticas escolares exitosas, demonstrando a importância de dar ao professor melhores condições de trabalho para a execução de um planejamento detalhado, que se estende no tempo e que possibilita não somente o crescimento acadêmico de alunos, mas também dos profissionais envolvidos.

Por fim, vale ressaltar que a existência e o estímulo a esses projetos não significam que essas escolas sejam deficitárias no rendimento exigido pelos exames nacionais, orientados por princípios afins ao *edu-business*. Dados oficiais do governo brasileiro apontam que o rendimento de escolas públicas federais no Enem se mostra igual ou superior aos obtidos pela média das escolas privadas localizadas nos mesmos municípios, (PESQUISA..., 2019) como observado na Figura 1.

Figura 1 – Resultados de pesquisa que mostram o desempenho acima da média de uma escola pública federal quando comparada a escolas do Rio de Janeiro no Enem 2018



A instituição cujos dados do Enem são exibidos na Figura 1 foi o local de aplicação de quatro das experiências exitosas no uso do audiovisual no ensino de ciências descritas anteriormente. Esse dado sugere que a autonomia e demais condições de trabalho de escolas que possibilitam projetos como os relatados favorecem a formação crítica de seus alunos, sem que estes tenham qualquer prejuízo em desempenho nos exames nacionais. Isso desmascara a falácia da ineficiência do sistema público de ensino. Desde que este não seja sucateado, desde que os professores tenham salários compatíveis com a sua escolaridade e planos de carreira adequados, que estimulem sua capacitação constante, e que os investimentos sejam mantidos, essas ações e projetos representam fator relevante de construção coletiva de uma comunidade escolar crítica, ativa e culturalmente rica.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

A prática do trabalho com audiovisual no ensino de ciências tem evidenciado que é capaz de suscitar a reflexão sobre os temas abordados e também sobre a utilização

de formas diferenciadas de ensinar e de aprender. O estímulo ao protagonismo estudantil na produção dos próprios vídeos fomenta o exercício da prática comunicativa e serve de motivação para que os estudantes se mostrem cada vez mais engajados na tarefa de aprender. Processos educativos envolvendo audiovisuais favorecem o desenvolvimento de uma alfabetização para escrita e leitura de textos fílmicos – uma alfabetização para a vivência, com maior habilidade crítica, em um mundo em que somos convocados permanentemente a ler imagens, traduzi-las, incorporá-las e usá-las.

Nesse momento histórico, em que vídeos contendo fake news circulam em diferentes mídias, essa alfabetização audiovisual é fundamental para a formação crítica dos estudantes. Um currículo engessado que prioriza apenas a memorização de conteúdos necessários à aprovação em exames, e que, portanto, não leva os estudantes a refletir sobre o conhecimento, como prática de significação em meio a essa cultura imagética na qual estamos mergulhados, é um currículo falho. O modelo de videoaulas que emula aulas tradicionais expositivas tem pouco a contribuir para a modificação desse quadro. Ao contrário, elas são um produto da perspectiva neoliberal, que busca a desconstrução da escola como espaço social e a captura do trabalho docente como algo instrumental, técnico, repetitivo, e não intelectual. Como aponta Giroux (2018b), o ataque ideológico às escolas públicas, em que pode haver espaço para a criticidade, assim como o endosso às instruções *on-line*, estão enraizados em um conjunto de políticas neoliberais que objetivam o desmantelamento dessa escola pública potencialmente perigosa, que permite aos alunos a elaboração de considerações sistêmicas mais amplas.

Neste texto, buscamos analisar, a partir de pesquisas anteriores dos próprios autores e das perspectivas de pensadores que discutem o capitalismo e o neoliberalismo, especialmente em suas articulações com o campo educacional, o fenômeno da emergência e da disseminação dos canais educativos de vídeo em plataformas *on-line*. Notamos pelo menos dois movimentos importantes num contexto geral de cortes de investimento em educação pública, precarização das infraestruturas das escolas e do trabalho de professores, e de promoção de materiais ou processos educativos por meio de TDIC. Por um lado, a proliferação dos canais com conteúdo educativo, por iniciativa de empresas ou indivíduos; por outro, projetos coletivos entre professores e estudantes que mobilizam o audiovisual para ações de interesse comunitário, de formação para a cidadania e de produção de significação e diferença.

Sem necessariamente ver esses dois movimentos como contraditórios ou antagônicos, mas simultâneos, buscamos problematizar alguns de seus diferentes significados e posicionamentos diante das concepções em disputa sobre o papel da

educação pública e das TDIC, em suas complexas relações. Parece-nos que se, por um lado, a perspectiva neoliberal se apodera da potência criadora do trabalho docente, canalizando-a para os objetivos da performatividade capitalista, por outro restam vias de ação a serem trabalhadas na exterioridade do neoliberalismo para combater seus efeitos mais nocivos ao desenvolvimento e à vida humanos.

Como afirma Giroux (2012), é preciso mostrar que as escolas são instituições fundamentais para a manutenção e o desenvolvimento da democracia como base de uma sociedade crítica, em que a diferença pode emergir. Da mesma forma, é preciso defender os professores como intelectuais públicos que fomentam, junto aos alunos e às comunidades, a reflexão e a prática acadêmicas, entendidas não como reprodução, mas como processo de significação necessário para o surgimento do sujeito em sua particularidade e unicidade. Esses dois pontos articulam-se com, pelo menos, duas de nossas preocupações neste texto: a importância da escola como espaço social e instituição pública que cuida da formação e do desenvolvimento humanos; e a importância da valorização do trabalho docente em sentido contrário ao entendimento que o qualifica como técnico e quantificável.

À despotencialização e à desqualificação da escola como espaço social e da agência dos professores como produtores e promotores de materiais audiovisuais para a educação se opõem os projetos e ações orientados para o desenvolvimento da liberdade e da criticidade por meio das práticas de significação audiovisual. Nos exemplos de ações apresentados, notamos que a centralidade do conhecimento e do ensino é deslocada de forma a dar lugar a agenciamentos inovadores entre coletivos de professores e alunos. O agenciamento vídeo-horta, por exemplo, não para de produzir conhecimento e significação. Mas esses não são resultado da repetição de um método de ensino, nem da reprodução de conteúdos pré-estabelecidos ou fixos. Em lugar disso, o agenciamento vídeo-horta se prolonga no agenciamento vídeo-horta-diferença, uma vez que se conecta com a produção de outros agenciamentos vetorizados para fora da escola, relacionando-se a necessidades, impasses, desejos. Entre os prolongamentos desses agenciamentos estão os novos horizontes profissionais e acadêmicos dos alunos, como a participação em congressos e em grupos de pesquisa externos à escola; as intervenções ambientais nas comunidades ou no cotidiano dos estudantes, por meio da implantação de hortas e sistemas de irrigação domésticos; ou ainda a virtualização da experiência a outros estudantes, professores e escolas por meio de redes sociais e *website* em construção. Enfatizamos que este agenciamento se difere daquele produzido pela relação videoaula-ensino-exames (ou ainda videoaula-ensino-memorização), já que neste caso o lugar social reconhecido dos canais de vídeo educativos é sustentado pela aplicação de um método de ensino que não para de retroalimentar

o próprio sistema educacional com seus próprios objetivos e parâmetros, e dificulta a emergência da diferença e da significação. Defendemos que, como afirma Macedo (2012, p. 734), “não há como se criar métodos ou modelos para garantir a relação intersubjetiva que caracteriza a educação e permite ao sujeito surgir”. Retornamos, assim, ao debate segundo o qual sem um questionamento profundo das concepções de educação que adotamos não podemos de fato avançar na destituição do neoliberalismo e do *edu-business* como representantes do discurso público sobre educação.

Permanecem, assim, como desafios analisar as interconexões desses processos, os limites de suas respostas e a sobreposição de suas agências, estabelecidas num momento histórico em que se relativizam os valores e os conhecimentos, num processo de contínuo aprofundamento do dissenso público. Como recuperar a defesa da educação pública como valor social e comum, e da escola como espaço de construção crítica e democrática?

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. P. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, p. 39-54, 2010. Número especial.
- BALL, S. J. *Educação Global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2014.
- BETTONI, R. Para além do uso do cinema na educação: relato de metodologia de trabalho interdisciplinar com alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 144-160, 2011.
- CABRAL, L. F. E.; CORDEIRO, F. O desenvolvimento de uma horta escolar: uma experiência no ensino de biologia no Cefet/RJ. In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 8., 2017, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: SBEnBio, 2018. p. 999-1010.
- CABRAL, L. F. E.; PEREIRA, M. V. Produção de vídeos em aulas de biologia por alunos do ensino médio. *Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 16, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/producao-de-videos-em-aulas-de-biologia-por-alunos-de-ensino-medio>. Acesso em: 14 dez. 2019.

CABRAL, L. F. E.; REZENDE FILHO, L. A. C.; SANTOS, G. A. L. C. Práticas e discursos neoliberais na inserção do audiovisual no ensino de ciências em canais de ciências no YouTube. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. Atas [...]. Rio de Janeiro: Abrapec, 2019. V. 1, p. 1-11.

CABRAL, L. F. E.; VIEIRA, R. C.; REZENDE FILHO, L. A. C. Piper: relato da experiência do planejamento e execução de uma aula sobre aves a partir do reendereço de um filme de animação. *Latin American Journal of Science Education*, [s. l.], v. 6, n. 1, art. 12044, 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 5.

FERREIRA, L. A. M. S.; CABRAL, L. F. E. Estudo da produção de vídeos no contexto do ensino de biologia por alunos de ensino médio. In: JORNADA INTEGRADA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 2018, Rio de Janeiro. *Caderno de Resumos [...]*. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2018. p. 26. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Z95i44u1d3bUPwv6fCe5l2KvNbSeLyAG/view>. Acesso em: 14 dez. 2019.

FERREIRA, L. A. M. S.; CABRAL, L. F. E. *Estudo de recepção de vídeos produzidos por alunos do ensino médio: o uso do audiovisual no ensino de biologia*. In: JORNADA INTEGRADA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 2019, Rio de Janeiro. *Caderno de Resumos [...]*. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2019. p. 113. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/145fx5m7m6IQilkBsvj_-X4vTk6SkwCcN/view. Acesso em: 14 dez. 2019.

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GIROUX, H. The war against teachers as public intellectuals in dark times. *Truthout*, Sacramento, 17 dez. 2012. Disponível em: <https://truthout.org/articles/the-corporate-war-against-teachers-as-public-intellectuals-in-dark-times/>. Acesso em: 3 maio 2020.

GIROUX, H. A educação como arma de luta: repensando a revolta de Parkland na era da violência em massa. *Política e Gestão Educacional*, Araraquara, SP, v. 22, n. 2, p. 682-694, 2018a.

GIROUX, H. Striking teachers beat back neoliberalism's war on public schools. *Truthout*, Sacramento, 23 maio 2018b. Disponível em: <https://truthout.org/articles/striking-teachers-beat-back-neoliberalism-s-war-on-public-schools/>. Acesso em: 9 set. 2019.

- GUIMARÃES, B. R.; REZENDE FILHO, L. A. C. Ensinando genética com filmes e séries: análise de propostas por meio do estudo do reendereço. *Revista Tecnologia & Cultura*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 21, p. 21-28, 2018.
- HALL, S. Codificação/decodificação. In: HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília, DF: Representação da Unesco no Brasil, 2003. p. 365-380.
- IANNI, O. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 147-163, 1994.
- KHER, A. L. K.; PORTUGAL, A. S. Horta escolar: cultivando o ensino de ciências. *Aproximando*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2015.
- LEÃO, D. C. *et al.* Educação nutricional através de uma horta escolar: relato de oficina sobre sal de ervas como alternativa ao consumo de sal refinado, realizada com os responsáveis dos alunos de uma escola técnica federal. In: ENCONTRO SABORES E SABERES, 11., 2019, Rio de Janeiro. *Caderno de Resumos [...]*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019a. p. 40-41.
- LEÃO, D. C. *et al.* E-horta: aplicando a tecnologia ao ensino de botânica através de uma horta escolar. In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 9., 2019, Santa Maria. *Anais [...]*. Santa Maria: UFSM, 2019b. p. 2564-2578.
- MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012.
- PESQUISA mostra o Cefet/RJ acima da média entre escolas do Rio de Janeiro no Enem 2018. *Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca*, Rio de Janeiro, 8 out. 2019. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/index.php/noticias/4652-pesquisa-mostra-o-cefet-rj-acima-da-media-entre-escolas-do-rio-de-janeiro-no-enem-2018>. Acesso em: 14 dez. 2019.
- PFROMM NETTO, S. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema às tecnologias digitais*. Campinas, SP: Alínea, 2011.
- REZENDE FILHO, L. A. C. *et al.* Produção audiovisual e autoria discente em atividades de produção de vídeo no ensino de ciências. In: OLIVEIRA, C. I. C.; SOUZA, L. H. P. (org.). *Imagens na educação em ciências*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. p. 135-166.
- REZENDE FILHO, L. A. C. *et al.* Canais de vídeo para o ensino de ciências: um estudo exploratório. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindoia. *Anais digitais [...]*. São Paulo: Abrapec, 2015.

- RODRIGUES, J. O. R. Atividades de nutrição vinculadas ao Projeto Horta: relato de experiência de oficinas de educação nutricional realizadas no Cefet-RJ. *In: SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO*, 7., 2019, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.
- SANTOS, G. A. L. C. Uma perspectiva multicultural a partir da temática cachaça com o uso de recursos audiovisuais no ensino de química. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 155-161, 2017.
- SANTOS, M. J. D. *et al.* Horta escolar agroecológica: incentivadora da aprendizagem e de mudanças de hábitos alimentares no ensino fundamental. *Holos*, Natal, ano 30, v. 4, p. 278-290, 2014.
- SILVA, M. S. *et al.* Aprendendo biologia por um canal de vídeo aulas: percepção de estudantes da área da saúde sobre suas vantagens e desvantagens. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 12., 2019, Natal. *Atas [...]*. Rio de Janeiro: Abrapec, 2019. v. 1, p. 1-9.
- VIEIRA, R. C.; REZENDE FILHO, L. A. C. *O audiovisual no ensino de ciências: a construção do endereçamento*. *In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS DE CINEMA E AUDIOVISUAL*, 22., Goiânia. *Anais [...]*. São Paulo: Socine, 2018. p. 909-914.

Educação em ciências e saúde numa sociedade fascista neoliberal: uma proposta de resistência desde a América Latina

Lilia Maria Nieva-Villegas

Sônia Cristina Soares Dias Vermelho

María Angélica Mejía-Cáceres

INTRODUÇÃO: O INDIVÍDUO E A EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE FASCISTA

A cultura ocidental, em um contexto global, é uma cultura de crueldade, na qual desaparece a cultura cívica e há um rompimento com a memória histórica; (GIROUX, 2019b) nela, o sujeito é visto como um objeto que pode produzir riqueza a partir de sua força de trabalho. As instituições (escola, estado etc.) incorporaram as pessoas, transferindo sua servidão para o sistema social, para uma estrutura que supostamente lhes daria as garantias, a segurança de que precisariam para se manter material e subjetivamente. Esse processo justifica o abandono de parte de si mesmo em prol de um coletivo, em nome de um contrato social que usa o medo para gerar mais desigualdade, naturalizar a guerra, desmontar as políticas de proteção ambiental e eliminar as possibilidades democráticas. (GIROUX, 2017a) Portanto, o que temos assistido é que esse sistema tem continuamente mostrado a sua incapacidade de garantir até mesmo o mais básico de uma vida em sociedade: a própria autoconservação de seus membros. O social, dessa forma, volta-se para o indivíduo como ameaça, mas também como único espaço para si mesmo.

Esse estado das coisas é hoje estimulado e naturalizado muito fortemente pela cultura imediata e pelo conteúdo das mídias, nos quais as redes sociais e a televisão

são as formas de compreender o mundo e gerar políticas, e a barbárie se apresenta de forma tão rápida como desaparece. (GIROUX, 2019b) A título de ilustração, no relatório elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), (CARLSSON; FEILITZEN, 1999) alguns dados são absolutamente preocupantes: os heróis da mídia são usados como forma de escapismo e compensação dos problemas reais das crianças, com uma diferença de que para os meninos são os modelos agressivos que preponderam, enquanto para as meninas são as estrelas do mundo pop e da música. Um terço do grupo pesquisado acredita que a maioria das pessoas é má; um número significativo de ambos os sexos relata uma forte coincidência entre o que percebe como realidade e o que vê na tela, reforçando que a violência é natural; 47% das crianças que preferem conteúdo agressivo na mídia também gostariam de se envolver em uma situação de risco. A violência na vida contemporânea se introduz na vida política, com perda da memória histórica, da razão e da moral, gerando uma violência existencial e visceral, mais explosiva, dispersa, imediata, incremental, dispersada pelas mídias, (GIROUX, 2019b) o que corresponde ao que Benjamin, segundo Marcuse (1966), denunciava como ilustração da indústria cultural do fascismo.

Essa discussão, trazida para o campo da educação e seu papel na formação, é abordada por Adorno (1995), em especial na preocupação dele de que Auschwitz não se repetisse na história, e, para tanto, temos que pensar e construir uma educação que se contraponha frontalmente ao autoritarismo, à violência, seja ela qual for. Para ele, a educação precisa atuar sobre aqueles que violentam a si próprios no cumprimento de ordens, as quais são contraditórias. Hoje isso se torna um tanto quanto mais complexo, dado que essa sociedade tem conseguido ser cada vez mais coercitiva, mais opressiva e totalitária sob um discurso não totalitário, não coercitivo e não opressivo. Giroux (2017a) denomina a atualidade como e a época dos “chacoalhos”, pois vivemos numa sociedade permeada por um nacionalismo apocalíptico, repressivo, racista e autoritário; contexto que ameaça a juventude negra, os movimentos sociais, os intelectuais críticos, os quais ainda são ridiculizados com notícias falsas. Um época em que o fascismo neoliberal autoriza que se exerça a liberdade como liberdade para odiar, que o direito ao trabalho seja de um trabalho atrelado a escravidão salarial medida pela performance e desempenho na obtenção do lucro privado, em que os direitos econômicos são mais importantes que os direitos humanos, a criminalidade está inserida na política e potencializada pelas *fake news*, as quais exercem uma enorme influência política e na compreensão da realidade, transformando a ignorância no “caldo cultural” com o cultivo do fascismo. (GIROUX, 2017a)

Para que as pessoas percebam essa contradição teriam que recorrer a um processo de reflexão que elas pouco foram ensinadas a realizar. Com a tendência forte de mutilação da consciência, tornam-se cada vez mais tênues e frágeis as ações que poderiam indicar uma oposição a esse estado de coisas. As pessoas estão cada vez mais expostas e suscetíveis à servidão de seu corpo com os modelos que atuam na sua formação e na sua consciência, com os comportamentos que lhes são ditados, os quais são sancionados e ampliados pelas mídias que atuam como elemento agregador e ao mesmo tempo homogeneizador dessa lógica do progresso e do apego a um modelo de comportamento individual dado como natural.

Temos de enfrentar o desafio de saber que os sujeitos, incapazes de reconhecer a si mesmos na sociedade e neles próprios, a tomam por algo externo, como um conjunto de relações forjadas pelo outro (instituições, Estado etc.), como se ele próprio não fosse elemento constituinte e constituidor da sociedade. A falsa consciência da cisão entre indivíduo e sociedade tem um valor de verdade quando demonstra a cisão do indivíduo de si mesmo em relação à objetividade da qual ele é expressão e é produtor. (ADORNO, 1986) Essas são as condições subjetivas para que a violência se perpetue sob a forma de um discurso “organizador” da ordem e do progresso e a opressão na forma de mais-repressão (MARCUSE, 1975) se estabeleça entre os sujeitos, permitindo o estabelecimento do fascismo como ordem social.

Com isso, o indivíduo encarna o princípio mais íntimo da sociedade contraditória: toda sua constituição e suas qualidades são elementos da totalidade social. Ele representa o todo contraditório, sem, no entanto, ter consciência do todo; encara a formação do seu eu como questão individual, algo que é social ou que a cultura impõe a ele de forma heteronômica. No momento em que ele não tem consciência da contradição do todo, não tem consciência também da própria contradição de si como sujeito cindido.

Essa questão assume centralidade quando a analisamos da perspectiva da relação indivíduo-sociedade, entre o particular e o geral, que historicamente foi contraditório – ou seja, para “organizar” e “distensionar” os conflitos entre os interesses individuais e coletivos, a sociedade criou formas de lidar com a subjetividade para equacionar esses conflitos. Desde a Antiguidade a interiorização da repressão dos instintos foi a forma criada para tentar solucionar os conflitos, direcionando os desejos instintivos ligados à libido para a produtividade, processo que possibilitou um mundo capaz de produzir o essencial para todos por meio das técnicas e das tecnologias. Contudo, a sociedade burguesa ampliou essa repressão para além do racional, e aquilo que foi colocado como promessa, uma sociedade humana, tornou-se uma realização impossível, dado que a repressão dos desejos

individuais em prol do coletivo deixou de ser um meio para tornar-se um fim em si mesmo. (ADORNO, 1986)

A exigência feita sobre o eu, tanto sobre suas necessidades libidinais quanto de autoconservação, é excessiva. E esse eu fragilizado não encontra as condições para se contrapor e buscar a sua realização, o que o leva mais uma vez a regredir. O movimento faz com que, naquilo que não consegue alcançar sua própria identidade, regrida diante do social. Dessa forma, o indivíduo permanece nesse jogo contraditório e insano de buscar a si mesmo e de negar-se a si mesmo. Como consequência, surge o sentimento de extrema impotência diante do real, e o caminho adotado é o da adaptação. Essa é a questão colocada pela teoria crítica para que possamos construir alternativas reais de transformação da sociedade: não basta uma educação pautada pelo conteúdo, pelo conhecimento teórico, mesmo o filosófico e sociológico, se não buscarmos uma educação que atue na dimensão afetiva.

Concordamos que o comportamento econômico racional das pessoas não se produz somente pela busca do lucro, senão que a questão subjetiva se coloca central na racionalidade objetiva, pois vivemos uma sociedade em que o sofrimento provocado pelo sentimento de impotência, de abandono à sua própria sorte sem condições subjetivas de suportar a violência que é praticada sobre o sujeito, com a formação de um ego frágil, acaba por transformar o sofrimento em angústia, capaz de imobilizar o eu em direção à sua emancipação.

A quantidade de energia para conseguir se contrapor ao real, aliada a um aumento da angústia – pois o esclarecimento não necessariamente a elimina –, é imensa. Na lógica do mal menor, a adaptação acaba sendo a melhor solução para o sujeito, enquanto possibilidade de se garantir material e subjetivamente. Nisso, o apego que as pessoas passam a ter em relação aos bens materiais, o qual deveria garantir um comportamento econômico racional das pessoas, dada a irracionalidade desse apego provoca sérios danos à economia pulsional psicológica. Como diz Adorno (1986, p. 145), na sociedade de trocas (desiguais) mais desenvolvida

[...] a angústia da desproporção entre o poder das instituições e na impotência do indivíduo se há generalizado de tal modo que se precisariam forças sobre-humanas para manter-se frente a ela, no entanto, ao mesmo tempo o trabalho reduz as forças de resistência de cada indivíduo.

Dadas as contradições colocadas, a educação tem que lutar diante destes desafios, provavelmente de diversos modos que nossa criatividade possa imaginar, mas o seu objetivo tem que ser despertar a consciência histórica “crítica” para formar cidadãos informados com uma conduta emancipadora e descobrir vozes

apagadas pelo poder. Esta resistência não é apenas uma opção, porque tem a ver como o destino das pessoas e de todo o planeta. (GIROUX, 2019a)

A nova educação tem que ser política para formar cidadãos com consciência histórica, capazes de despertar sensibilidades críticas; tem que ser uma educação que lute contra a nuvem da amnesia social, em que desaparecem os limites morais, o que faz as pessoas receptivas à crueldade. Esta nova educação tem que lutar contra a ignorância, que não é inocente, que nega o saber, que deprecia as críticas, que junto ao poder é o inimigo mais poderoso da justiça e da democracia. (GIROUX, 2019a)

O desafio da educação é formar jovens visionários, críticos, corajosos, que pensam perigosamente, que se contrapõem a viver em termos de riqueza, de prestígio, de *status* falsos; indivíduos conscientes, que são cidadãos e não só consumidores, que têm que denunciar as injustiças, que devem se nutrir de visões de um mundo melhor. Esta educação tem que humanizar as pessoas, melhorando a capacidade de escuta, gerando espaços para pensar contra a opinião recebida, questionando e desafiando, imaginando mundos de diversos pontos e perspectivas, refletindo sobre nós e os outros. (GIROUX, 2017b)

INFLUÊNCIAS DA MODERNIDADE FASCISTA NO SISTEMA EDUCACIONAL

O sistema educacional, ao longo da história, não conseguiu escapar das formas de dominação pela hegemonia ideológica, como dizia Gramsci (1984, 2000), da subversão da linguagem e dos valores espalhados pela medida fascista. (GIROUX, 2019b) Nesse sentido, a educação tornou-se uma ferramenta de dominação, já que contribui para manter e reproduzir, mais do que transformar essas formas hegemônicas de poder. Deste modo, iniciamos nossas reflexões reconhecendo que as instituições educacionais e o processo educacional não escapam às formações ideológicas dominantes. Portanto, os interesses hegemônicos globalizadores do mercado têm influência sobre o sistema educacional.

Várias tentativas de controle da educação ocorreram internacionalmente ao longo do século XX. Na Europa, por exemplo, o processo de Bolonha foi criado com um sistema de crédito para o fortalecimento da mobilidade e empregabilidade dos estudantes, o que envolveu reformas curriculares, privatizações da educação, entre outras mudanças. (AGBOR ETA; KALLO; RINNE, 2018) Seguindo os padrões típicos da colonização, essas mudanças não são estranhas ao nosso contexto latino-americano e foram realizadas também por meio de reformas curriculares em todos os níveis educacionais, reafirmando que a colonialidade é reproduzida

em livros, escolas, universidades, padrões culturais, bem como no senso comum. (MELO RESENDE, 2018) Por isso, encontramos instituições educacionais que buscam, sobretudo, a eficiência econômica, pois seu foco é fornecer aos trabalhadores habilidades adequadas para o mercado de trabalho. Como afirmam Pardo Pérez e García Tobío (2003, p. 43, tradução nossa):

[...] a escola assumiu um modelo de organização e operação análogo ao modelo organizacional das fábricas, tudo está programado: as entradas, saídas, atividades a serem realizadas, as formas de interação entre os alunos e seus docentes.

Também devemos considerar a forma como o Banco Mundial influencia não apenas os aspectos econômicos e financeiros do mundo, mas a partir de seus poderes políticos é capaz de estabelecer o sentido da educação, propõe programas educacionais e exerce poder nas políticas educacionais locais. Um exemplo é a estratégia para 2020, chamada “Learning for All”, criada por essa entidade. (MANTILLA, 2014) Nesta estratégia afirma-se abertamente seu suporte às reformas do sistema educativo, entendendo como sistema educativo as escolas públicas, universidades e programas de formação que providenciam serviços educativos; além, afirma-se que “o Banco ajudará a desenvolver uma base de conhecimento de alta qualidade sobre a reforma educativa”. (THE WORLD BANK, 2011, p. 6, tradução nossa) Outros atores sociais também exercem forte influência sobre o sistema educacional; no nível institucional, encontramos a Unesco, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e outros atores governamentais ou políticos que influenciam diretrizes políticas e posições ideológicas, como os Estados Unidos.

As discussões anteriores, de acordo com Giroux (2019b), são parte das elites dominantes que cada vez mais ganham o controle de instituições, como é o sistema educativo, que é transformado em máquina que serve às forças de uma ética fascista, uma cultura de crueldade e nacionalismo branco.

Contudo, encontramos intelectuais que fazem resistência na academia; neste sentido, autores como Mignolo (2007) afirmam que não é possível entender a modernidade sem entender a colonialidade. Assim, entendemos que existem novas formas de colonialidade disfarçadas de desenvolvimento econômico e praticadas institucionalmente, formas que são um padrão mundial de exercício do poder, excluindo outros modos de conhecer, de saber e de ser que não beneficiam o sistema econômico. Tempo, espaço, sentidos, conhecimentos, saberes, linguagens, práticas, memórias, imaginários, corpos, subjetividades são espaços em que atua a

colonialidade. Portanto, a globalização nada mais é do que uma nova fase dessa matriz de poder (GARCÍA LINERA, 2011) que domina os discursos do ser humano e, portanto, domina a vida em sua essência.

As expressões da colonialidade do poder na sociedade atual são vividas de maneiras diferentes, seja através da humilhação do pobre, da degradação do imigrante, da exclusão pela religião, da veneração da guerra, do anti-intelectualismo, (GIROUX, 2017a, 2019b) ou mediante a economia capitalista como a única forma aceita de mercado e regulação econômica, (MARX, 2008) mas todas acontecem ancoradas na globalização. Temos, como outro exemplo, o fato de que os estados republicanos, ou os chamados democratas liberais, são imaginados como os únicos meios de nos regularmos politicamente e de organizar nossa sociedade; o motivo é a hegemonia do pensamento racionalizado e dessensibilizado como a única forma de garantir que o conhecimento seja chamado de científico, (GARCÍA LINERA, 2011) portanto, “verdadeiro”.

Todo esse cenário não afeta apenas a gestão educacional e a prática educacional em si, mas também contribui para a reprodução e manutenção de uma ideologia própria do neoliberalismo, caracterizada pelo individualismo, pela educação como bem individual, pelo conhecimento como forma de capital humano e pela justiça social baseada em ter oportunidades de competir no mercado de trabalho. (SPRATT, 2017) Tudo isso leva a um controle estatal do sistema educacional; dessa forma, o Estado cria estratégias de concorrência entre instituições de ensino, baseadas em sistemas de acreditação, avaliação institucional; portanto, os resultados ou o produto são importantes, e não o processo; assim, gera-se uma competição de mercado, uma vez que as instituições “boas” são as que atrairão o maior número de estudantes (ou clientes). (BALL, 2007)

Portanto, nos perguntamos: quais são as formas de produção hegemônica nos campos da educação científica e da saúde? Quais seriam os caminhos de reflexão e resistência contra as reproduções hegemônicas nos campos da educação científica e da saúde?

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE: FORMAS DE PRODUÇÃO HEGEMÔNICA EM UM CONTEXTO NEOLIBERAL

Segundo Mejía-Cáceres (2019), o processo educacional pode refletir um tipo de classe (dominante, dirigente ou oprimida); por exemplo, pode-se ensinar ao estudante a ser oprimido, para que em seu futuro trabalho obedeça sem nenhum tipo de refutação; assim se formará operários alienados, produto das políticas fascistas

ou outras formas hegemônicas que se reproduzem nas aprendizagens escolares. Por outro lado, o processo educacional pode gerar tensão nas forças de poder, promovendo a mobilização social a partir de uma leitura crítica das diferentes formas de colonizar que se tem nas diferentes esferas da sociedade, como é a educativa. Em outras palavras, trata-se de “fazer da educação um princípio organizador da política”. (GIROUX, 2019b, tradução nossa)

É importante considerar que a hegemonia tem um caráter cultural e institucional; portanto, os conhecimentos, as práticas, as representações e os modelos de autoridade são aspectos integrantes da hegemonia. (GRAMSCI, 1984, 2000) Assim, discutiremos os diferentes aspectos da dominação que são reproduzidos nos campos da educação em ciências e em saúde. Dessa forma, eles se tornarão visíveis para serem discutidos e, assim, torna-se possível estabelecer ideias e reflexões de resistência a eles.

O campo da educação em ciências tem sido caracterizado ao longo do tempo por discussões e pesquisas enquadradas em diferentes epistemologias, bem como de diferentes abordagens de práticas de pesquisa. O campo da educação em ciências e saúde se baseia numa ideia tradicional sobre a objetividade da ciência, isto é, sua alta veracidade, sua neutralidade, por ser visto como independente das influências sociais; portanto, o desenvolvimento e a validação da ciência não estariam sujeitos a uma explicação social. (MEJÍA-CÁCERES; ZAMBRANO, 2018) Esta ideia também foi apropriada pela educação, conforme afirma Giroux (2017a, p. 3, tradução nossa): “a noção de uma educação objetiva e neutra é um oxímoro, educação e pedagogia não existem fora da ideologia, valores e política”.

Esta ideia está baseada em uma perspectiva positivista, a qual, segundo Vázquez e demais autores (2001), historicamente foi o primeiro paradigma da ciência que se consolidou como escola com o Círculo de Viena. Os positivistas da escola usaram o positivismo introduzido por Auguste Comte, que intentou formalizar com a lógica da relação entre conhecimento científico e os fatos não só os fatos relacionados à natureza, mas principalmente aqueles relacionados aos processos sociais. Essa investida da filosofia positiva se constituiu em oposição à filosofia hegeliana que, em sua essência, apontava as contradições sociais, sendo mascaradas pela ideologia da sociedade feudal em decadência.

Em síntese, o pensamento de Comte outorgou ao conhecimento científico uma validade superior a outros tipos de conhecimento, já que, para ele, este conhecimento permitia o controle e domínio da natureza e da sociedade. Daí seus aportes no campo sociopolítico, no qual faz uma distinção entre a estática e a dinâmica, estabelecendo as condições de ordem, dinâmica e progresso da sociedade e as leis de seu desenvolvimento. Segundo sua filosofia e método, seria possível conhecer

as condições objetivas relacionadas aos fatos e processos sociais e, com esse conhecimento, direcionar e controlar a dinâmica social. O que Comte não considerou em seu modelo era exatamente o que Hegel ressaltou em sua filosofia negativa, a existência de conceitos (processos) que não se realizavam e que eram mascarados pela ideologia, e, portanto, omitiam aquelas condições que não correspondiam ao real, ou seja, omitiam a contradição como integrante do processo social.

Comte retomou uma das vertentes da metafísica que colocou a natureza (fenômenos naturais) como a matriz explicativa dos fenômenos sociais. Segundo essa filosofia, a sociedade passou a não estar mais subordinada ao “sobrenatural”, nem à natureza. Essa perspectiva reforçou uma visão materialista de conceber o sujeito externo à natureza.

Essa forma de interpretar a sociedade foi muito conveniente para a sociedade europeia dos séculos XVII e XVIII, disputada pelos ideários liberal, socialista e anarquista, por um lado, e, pelo outro, por um setor da sociedade ligado ao processo de industrialização, que necessitava de ordem e de tecnologia para ampliar sua força e poder na sociedade. Isso permitiu que a elite científica e industrial tivesse poder para organizar a sociedade e as formas de exploração da natureza, já que tinham o conhecimento e as técnicas das ciências, permitindo proteger a burguesia e tornar o capitalismo hegemônico, gerando, conseqüentemente, uma nova forma de desigualdade social, organizada pelas classes sociais.

Assim, como uma relação homem-natureza, caracterizada por fazer uso ilimitado da natureza, tem uma concepção de recurso com funcionalidade econômica, para o desenvolvimento da racionalidade tecnocientífica e das indústrias o homem é poderoso e dominante por ter a razão, o conhecimento da natureza. Portanto, desta perspectiva, a elite burguesa em ascensão só tinha interesse em habitar o mundo com base em relações de dominação. (NOGUERA DE ECHEVERRI, 2004) Em decorrência, esse processo aprofundou a divisão entre cultura e natureza, e essas relações de dominação foram incorporadas às práticas sociais, econômicas, políticas e simbólicas, sem ter em conta as estruturas de pensamentos, de valores culturais, de outras racionalidades na construção de saberes e conhecimentos. (LEFF, 2006a)

No Brasil, a escola positivista influenciou o grupo político republicano e forjou na bandeira nacional seu lema principal, “Ordem e progresso”, que foi um importante braço de direcionamento político e educativo nas instituições que compunham a estrutura governamental. Contribuiu para a valorização da ciência como forma de conhecimento objetivo e o estabelecimento de uma escola tecnicista. As universidades brasileiras também foram fortemente influenciadas pela valorização das pesquisas baseadas nos modelos das ciências.

Isto mostra como a relação entre ciência e a educação em ciências, nos termos de Giroux (2004, p. 33, tradução nossa),

é uma prática moral e política que está sempre implicada nas relações de poder e deve ser entendida como uma política cultural que oferece uma versão e visão particulares da vida cívica, do futuro e de como podemos construir representações de nós mesmos, dos outros e nosso ambiente físico e social.

Também a formação dos docentes, a qual é conduzida pelas políticas educativas centralizadas, por coerções sociais, culturais e aspectos econômicos pensados desde uma visão positivista, tornou-se uma formação centrada no saber disciplinar e numa base epistemológica positivista. (MEJÍA-CÁCERES, 2019) Isso contribuiu enormemente para construir uma imagem da ciência como uma verdade absoluta, acabada, produto de seres muito inteligentes e de mitos como progresso científico, ciência como razão e infalibilidade dos pesquisadores especialistas. (GORDON, 1984)

Neste sentido, encontramos alinhamentos epistemológicos que dominam o campo de educação em ciências, os quais também se veem refletidos no nível de políticas educativas, como é o caso dos currículos por competências, bases dos currículos mínimos, dos planos de reformas educativas, com a inserção de elementos que procuram a “melhoria” da qualidade educativa, gerando competitividade entre estudantes, docentes e escolas. Neste sentido, a educação se reduz à instrumentalização, mecanização e repetição, que são características do mercado.

A educação em saúde também é um campo de práticas historicamente marcadas por um discurso de dominação do corpo; é, portanto, biológico, dentro do contexto global do fascismo neoliberal, (GIROUX, 2019a) o que leva à mercantilização da saúde como bem para o trabalho. É onde se produz a redução do processo saúde-doença a uma dimensão individual, ignorando a influência do contexto social, econômico e político na determinação das condições de vida e de saúde da população. Apesar da proposta de outros discursos, essa visão biológica permanece hegemônica. (BORGES; ALMEIDA; MEIRELES, 2014) Assim, a visão reducionista do paciente persiste como uma herança da filosofia positivista, com a reificação do corpo biológico, produto de um biopoder bem projetado para o controle desses corpos, (MONDARDO, 2009) no qual o saudável é definido por uma normalidade, como ausência de alterações ou anomalias estipuladas em termos de frequência estatística, ou seja, de acordo com a média da população. Nessa lógica, é impossível deixar de relacionar normalidade com saúde e anormalidade com doença. A

perspectiva da normalidade é uma tentativa de homogeneizar cientificamente esses corpos, longe de seu contexto social, cultural e memória histórica. (GIROUX, 2019d) Nas palavras de Caponi (2014), é impossível que a vida seja imaginada na solidão do organismo, nem no conhecimento sobre ela comparando com outros organismos. O ser vivo e o ambiente não podem ser considerados normais se forem considerados separadamente. Em outras palavras, não são as medidas estatísticas, nem os intervalos normais, que indicam o início de uma doença. Dagognet (1996 apud ALENCAR CZERMAK, 2008, p. 19-20) explica essa discussão tomando o exemplo do diabético: “[...] devemos renunciar a uma teoria puramente quantitativa da doença, vamos ouvir os indivíduos porque o diabetes é um conjunto de manifestações objetivas e subjetivas que excedem a pura medição da glicemia”.

Além, a responsabilidade individual, como é construído o processo saúde-doença nesta sociedade neoliberal, é a estratégia perfeita para reforçar a barbárie porque se negam a atenção médica gratuita como direito e a emergência das reformas ambientais. (GIROUX, 2019c) O início deste fenômeno pode ser localizado historicamente no final do século XIX e no início do século XX como um momento importante na construção de concepções e práticas de educação e saúde baseadas na corrente da higiene, fortemente associadas à ideologia liberal como fundamentos políticos, porque a higiene foi caracterizada como uma atitude do sujeito, como responsabilidade individual pela alteração do processo saúde-doença. Essa concepção estruturou formas de intervenção normativa, divulgadas e estimuladas nas diversas instâncias da vida social – lar, escola, família, trabalho – determinando hábitos que deveriam ser praticados pelos indivíduos como um meio de preservar sua saúde. Arouca (1975) destaca que a higiene reduz a aplicação de medidas de intervenção em saúde, com base nas condições de existência.

É nesse período que, segundo Canguilhem (2006), a filosofia da educação de J. Dewey (1909) foi formulada, tomando como base o evolucionismo biológico e a psicologia experimental, e trouxe uma concepção apropriada para a prática e ideologia da educação em saúde, em que a primazia das características dos indivíduos, como a construção de hábitos, se torna o norte do processo educacional, conhecido como educação em saúde. Um exemplo de aplicação desta ideologia é a política de educação em saúde aplicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que é considerada um instrumento de ação na prevenção de doenças, caracterizado pela transmissão de conhecimento normativo. Esta política é realizada em grande escala, como o caso das campanhas de saúde, e não contempla as dimensões histórico-sociais do processo saúde-doença, reforçando as crises das ideias, memória e política, que influem ao desaparecer dos limites morais, fazendo as pessoas mais receptivas à crueldade pela responsabilização das pessoas mais vulneráveis de ficar

doentes. (GIROUX, 2019a) Tem-se, por exemplo, no caso da transmissão da pandemia de covid-19, que muitos são criticados ao não cumprir o isolamento social, por sair à rua para garantir a renda diária e poder levar comida para a família. Esta amnésia social e histórica é discutida por Cardoso de Melo (2007, p. 13): “Como o social não é considerado na prática da saúde pública, mas em uma perspectiva estreita, a educação se torna uma atividade paralela que visa ajudar a alcançar os objetivos eminentemente técnicos do programa de saúde público”.

Além disso, historicamente a educação em saúde produzida no campo dos serviços de saúde está sujeita à hegemonia, em que a estrutura biomédica, caracterizada pela hierarquia médica, produz uma divisão intelectual e social dos trabalhadores e reproduz essa longa escala do poder biomédico. Esse tem sido frequentemente o ponto de controle estatal dos indivíduos e de suas relações sociais, incrementando as desigualdades, a cultura do medo, o emprego precário e apoio às políticas de austeridade. (GIROUX, 2019d) Isso é demonstrado por Stotz (1993) ao analisar diferentes abordagens no campo da educação em saúde, em que se evidencia a predominância do registro médico na maneira de pensar e organizar atividades. O autor denuncia principalmente a incapacidade desse modelo de responder às necessidades de melhoria das condições de saúde da população, e, além disso, faz uma crítica por ser um modelo que promove a medicalização. Como um problema socioeconômico, não tem instrumentos para acabar com a iatrogenia, e mantém e amplifica a natureza corporativa do papel dos profissionais de saúde. Todos esses problemas estão relacionados ao modelo biomédico hegemônico, estruturado a partir do paradigma cientificista, com a ideia de neutralidade, intemporalidade da ciência concebida como universal e redução do contrato social, que desmantelou os serviços públicos e a proteção ambiental. (GIROUX, 2017b)

CONTRA O FASCISMO COLONIZADOR, OUTRA FORMA DE DEMOCRATIZAR A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Antes de começar a descrever a colonialidade, é necessário reconhecer que a abordagem baseada no neoliberalismo e no modo de produção capitalista para tratar dos problemas atuais é insuficiente, porque agora essa abordagem se apresenta como autoritarismo neoliberal, que nega a democracia liberal, que exerce uma austeridade tóxica, racista, ultranacionalista e fascista, em que a insígnia dos brancos dominantes não é mais escondida, mas é mostrada com orgulho, naturalizando o ódio racial, as guerras, o desprezo pela educação, usando a violência contra o outro, atacando o ecossistema, no qual o público desaparece diante do privado, em que

domina a cultura da ignorância e os espetáculos de violência são o entretenimento massivo. (GIROUX, 2019a) Na atualidade, os direitos humanos são uma maneira de sustentar guerras e invasões, não buscam necessariamente a emancipação, pelo contrário, evitam-na. Isso vale para a democracia e o desenvolvimento, conceitos utilizados para categorizar os países em desenvolvidos e subdesenvolvidos, não apenas por sua economia, mas também por suas instituições, costumes, leis ou filosofia. (CENTRO DE ESTUDIOS Y DOCUMENTACIÓN INTERNACIONALES DE BARCELONA, 2011)

A América Latina, desde o tempo de colônia, está condenada a repetir sempre o seu papel de sujeição à ordem eurocêntrica dominante, a qual mantém a ação da matriz colonial-capitalista e seu exercício do poder, o que permite manter um modo de dominação política, econômica, social e, portanto, de conhecimento e do ser, que se traduz num poder global. (GIROUX, 2019c)

Ao falar sobre a decolonialidade do poder, é importante, primeiro, denunciar a necessidade de tornar visível, discutir, criticar a matriz colonial-imperial-capitalista (QUIJANO, 2005) que é imposta a todas as nossas áreas de socialização, sejam elas individuais ou coletivas. Esse processo foi adequadamente chamado por Quijano (2005) de “colonialidade do poder”, que é reforçado sempre pelo estabelecimento de um padrão global do exercício do poder, sendo que na América Latina teve início com a invasão europeia, mas que já existia há séculos na Europa. Esse exercício do poder encarna a geração de violência, da desapropriação, da usurpação material e simbólica, não apenas do recurso natural, (GIROUX, 2019a) mas também daqueles que o habitam, dominando a lógica do conhecimento e do ser. (MALDONADO-TORRES, 2007) Essa lógica opera a partir de vários fatores, como a linearização da história, impedindo ou dificultando a criação de vários caminhos para mostrar outros conhecimentos, culturas, línguas etc. que ficaram invisíveis por muitos anos e que destroem a imaginação de mundos alternativos. (GIROUX, 2019a)

Dentro dessa discussão sobre decolonialidade existem várias correntes de pensamento. Uma delas propõe aplicar e expandir a “sociologia das ausências” (SANTOS, 2002) para tornar visíveis as experiências que ficaram invisíveis (GIROUX, 2019a) e que são experiências disponíveis e alternativas à realidade atual. Dessa forma, poderemos contar com “experiências possíveis” que abrem um futuro concreto e alternativo. Isso significa partir da palavra negada por muitos anos; é a insurgência das memórias que o poder não conseguiu silenciar. (CENTRO DE ESTUDIOS Y DOCUMENTACIÓN INTERNACIONALES DE BARCELONA, 2011)

Também se propõe “sentipensar”, (FALS BORDA, 2015) uma forma de despertar a sensibilidade crítica (GIROUX, 2019d) como outra forma de conhecer com

carinho. Isso exige que abramos caminhos para a decolonização, colocando a existência como centro da estratégia para combater a desumanização. É uma luta insurgente que busca seu motor na ferida colonial e, a partir da própria palavra, se torna um instrumento insurgente contra a palavra de poder que se torna possível a partir de outras lógicas, de outros pensamentos, de outras sabedorias. (GUERRERO ARIAS, 2010)

Numa perspectiva um tanto existencialista, a “noção do outro”, como mostra Walsh (1994), coloca a necessidade que temos não de outro pensamento, não apenas como uma questão política ou epistêmica, mas como uma questão fundamental de nossa existência. Isso traz diferenças radicais para a perspectiva de libertação, ou seja, é uma estratégia radical da corporalidade da subjetividade negada pela colônia, dos condenados da terra (FANON, 2001) à insurgência de outras filosofias da existência, de sabedorias insurgentes, (GUERRERO ARIAS, 2010) de horizontes de reexistência. (ALBÁN ACHINTE, 2009)

Em relação ao “outro”, Paulo Freire (1992) também reconhece outras formas de pensar, de ser e viver no mundo, outras formas de construir realidades e gerar conhecimento, o que significa que podemos abrir a mente e parar de ler os cânones fascistas, cuja essência é a desigualdade, crises, depredação, morte e a cultura do medo. Neste sentido, a resistência não é só uma opção, porque está em jogo a vida do mundo todo. (GIROUX, 2019c)

Nosso desafio é pensar perigosamente, ser corajosos, denunciar as injustiças, nutrir a visão de um mundo novo, porque nós somos cidadãos e não só existimos para consumir. (GIROUX, 2017b) Portanto, devemos imaginar uma sociedade com educação humanizada, para descobrir a nossa capacidade de escuta, para questionar e desafiar, refletir sobre nós e os demais. (GIROUX, 2019d)

UMA NOVA EDUCAÇÃO: COMO FORMA DE CORAZONAR A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

Um dos eixos mais poderosos do fascismo neoliberal, para permanecer no poder, é o controle das subjetividades, tornando a razão a única forma de organizar e conceber a realidade, a natureza, o mundo, desligada dos afetos. O controle da razão é o fundamento dessa violência fascista como elemento constitutivo do homem moderno, com amnésia social e histórica, sem limites morais, receptivo à crueldade, desconectado da vida política e social, pela fluidez das notícias e *fake news*, portanto, seres ignorantes e cúmplices da barbárie pela tolerância às guerras, aos ataques a crianças migrantes, à cultura da precariedade. (GIROUX, 2019d) Dessa forma, a

afetividade, ternura e sensibilidade devem ser excluídas da vida moderna; talvez isso explique por que tanto sofrimento gera a subsistência, na qual todos os tipos de expressão de afetos são negados. Nessa perspectiva, sentir é visto como uma expressão atrasada do irracional, dos poetas, dos loucos, das mulheres, das crianças. Tampouco podemos negligenciar que outras culturas e sociedades outras foram consideradas como primitivas, como a dos negros, dos índios, a quem foi negada até a possibilidade de serem considerados humanos, de ser, (MALDONADO-TORRES, 2007) isso como a expressão mais perversa do fascismo.

Nesse sentido, torna-se urgente, necessário e essencial recuperar a afetividade como forma de resistência, porque a alteridade antropológica e cósmica não é apenas uma frase bonita, é uma ferramenta poderosa para romper a cadeia de fragmentação humana que construiu a modernidade fascista. Alteridade é reintegrar a dimensão da totalidade do sujeito, uma vez que somos as duas dimensões, razão e afetividade; é fraturar a ignorância do ser marcado pela violência, dominante, perversa, preenchendo a razão de afetividade, (GUERRERO ARIAS, 2010) o pensar com o coração quente; (MIGNOLO, 2007) é sentir e pensar com a dor também, a dor da ferida do racismo, como possibilidade de ver e viver em comunidades sentipensantes, (FALS BORDA, 2015) como nossa sabedoria andina nos ensina – que é o seu coração que sofre ao ver os marginalizados –, ou como as mulheres maias, que no final de um discurso, o que dizem é o que seu coração sente – que lembrar é pensar novamente com o coração –, ou como o *amauta quéchua* questiona: “vocês só falam como papagaios e pensam muito, por uma vez na suas vidas devem pensar desde o coração, só assim poderão falar e fazer bem as coisas”. (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 41-41, tradução nossa)¹ Porque somos, como as culturas indígenas nos definem: somos estrelas com coração e consciência.

É impossível não ver as lutas dos povos por sua existência. Elas não são só feitas da razão, mas fundamentalmente são construídas a partir de sensibilidades e afetos, do coração; talvez seja a razão básica de sua insurgência, não apenas do arrependimento, mas de ternura, alegrias, como armas poderosas contra a desumanização do poder. (GUERRERO ARIAS, 2010) Esta proposta é uma expressão de profundo amor, como diz um *amauta*: amor pela humanidade, amor por nossa terra, amor por nossos mortos, amor que torna possível manter o fogo de nossos corações aceso e a magia de utopias e sonhos.

Portanto, o que surge da alteridade é a conjunção e o encontro aberto, baseados na afetividade entre a mesmice e a alteridade, porque não podemos ser nós

.....
1 *Ustedes solo hablan como loros y piensan mucho, por una sola vez en su vida podrían desde el corazón pensar, solo así podrán decir y hacer bien las cosas.*

mesmos se não estamos em diálogo com o outro; se eu não entendo o outro que me habita, e eu moro no outro que está contido no outro, como tenho o outro em mim, significa que não se existe sem a alteridade. (GUERRERO ARIAS, 2010) Assim, a alteridade busca elevar a existência do outro no relacionamento conosco; não existimos sem o outro, e esse encontro é possível graças a afetos.

É absolutamente necessário discutir que a alteridade não é apenas antropocêntrica, porque é uma visão que também caracteriza a modernidade, tendo o sujeito como centro das discussões. O poder global do fascismo neoliberal também fraturou as formas de alteridade cósmica, que discutem a relação do sujeito consigo próprio, mas principalmente com os outros que também estão presentes na natureza, porque a ignorância maliciosa e arrogante da sociedade construiu uma visão antropocêntrica hegemônica, legitimando e justificando o modelo predatório da natureza em sua ânsia de controle absoluto de tudo que governa a vida, colocando em risco as possibilidades da existência presente e futura do planeta. (GIROUX, 2019a)

O neoliberalismo capitalista transformou a natureza em uma mera mercadoria e sobrepôs os interesses do capital à vida. (WEIL, 2011) Por isso defendemos o desenvolvimento da alteridade cósmica, que coloca como prioridade todas as expressões da vida sobre os interesses do capital para possibilitar que nos relacionemos com amor e respeito, sobretudo uma relação em que palpita a vida. Esse é um desafio para gerar outra ética, (LEFF, 2006b) na qual se reconhece a natureza, o meio ambiente e tudo o que nela se desenvolve e abraça como esse outro, porque a árvore, o mar, o rio, as florestas, o ar, os animais dependem da natureza, e a existência de tudo depende do afeto na alteridade, deixando de nos ver como uma mera mercadoria para o processo de acumulação. (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1980)

Numa perspectiva crítica, a educação deve fazer parte da análise das realidades sociais vividas e sentidas para revelar suas características e os relacionamentos que as condicionam e determinam. Essa perspectiva se opõe aos propósitos reprodutivos dos processos educacionais da vida, estabelecendo como objetivo a construção de sujeitos e projetos corporativos transformadores. Nesse sentido, requer considerar a educação em ciências e a educação em saúde como formas culturais, pois ensinar é atuar em uma apropriação cultural, (SPINDLER, 1987; WOLCOTT, 1991) uma educação que tenha uma origem sociocultural e uma produção na comunidade. (MEJÍA-CÁCERES; ZAMBRANO, 2018)

Assim, torna-se possível pensar em uma educação em ciências e saúde como uma forma de o indivíduo reunir e dispor de recursos para intervir e transformar as condições objetivas e subjetivas de sua existência, visando alcançar a saúde como um direito social conquistado a partir de seu desempenho individual e

especialmente social. São campos de disputa de projetos e visões de mundo que se atualizam nas formas de conceber e organizar os discursos e as práticas relativas à educação em ciências e saúde. Como Cardoso de Melo (2007) nos lembra, para entender a concepção de educação é necessário entender as concepções de sociedade, trabalho e educação subjacentes a ela. Nessa situação, saúde, educação e trabalho são entendidos como práticas sociais que fazem parte de todo um modo de produção da existência humana, que precisam ser abordadas historicamente (GIROUX, 2019d) como fenômenos constituintes, produtores, reprodutores ou transformadores de relações sociais. (MOROSINI; FONSECA; PEREIRA, 2009)

Da mesma forma, a educação em saúde deve receber contribuições da história, sociologia e antropologia das ciências, reconstituindo uma nova ética que considera a ciência como uma produção cultural, carregada de valores, interesses e ideologias, repensando o conhecimento científico como relativo, cuja validação ocorre socialmente e em que problemas científicos dependem de contextos culturais e não de critérios universais. (MEJÍA-CÁCERES; FREIRE; GARCÍA, 2018) Nessa perspectiva, muda-se a concepção de ser humano, que passa a ser concebido não apenas como um ser biológico, mas social, econômico, político e cultural, permitindo assim uma ponte entre os dois campos do conhecimento, entre a educação em ciências e a ciência.

CONCLUSÕES

A lógica do fascismo neoliberal torna o entendimento da educação predominantemente normativo e punitivo, em que o sujeito é o único responsável por seu desenvolvimento e sucesso dentro do sistema, esquecendo-se das condições externas. Essa forma de educação, baseada no nacionalismo apocalíptico e em formas repressivas e racistas autoritárias, resultou na liberdade para odiar e exercer um racionalismo controlador. (GIROUX, 2017a) Isso levou ao processo de objetivar os próprios sujeitos dessas ações. Assim, o docente é reduzido a um transmissor de informações e o aluno a um mero receptor passivo de informações educacionais de natureza regulatória, momento em que o diálogo se torna impossível porque é transmitido um conhecimento científico inquestionável. O docente e o profissional de saúde tornam-se operadores de protocolos e comportamentos, como sujeitos que desempenham um papel pré-definido e passivo nas relações de interação docente-aluno e na sociedade.

Na relação entre diferentes atores sociais e o sistema, podemos considerar o potencial da educação como um processo emancipatório, considerando a

emancipação dos diferentes níveis, no nível cognitivo sobre as ideologias estabelecidas pelos imperativos materiais, na autoemancipação, que exige reconhecer nossa autoalienação até atingir a libertação. (BHASKAR, 2012) A educação como “prática social”, criadora e transformadora da realidade, é um aspecto central presente nas teses de Paulo Freire, que exerceu uma forte influência sobre o movimento de educação popular na América Latina. Uma das marcas da pedagogia freiriana é a concepção do processo de aprendizagem como uma troca, um processo dialógico entre educador e educando, que ocorre em uma realidade vivida, em que o conhecimento advém da reflexão crítica sobre a realidade vivida e sentida, construindo-se à medida que o sujeito se constrói e se posiciona como um ser histórico. (FREIRE, 1965) Portanto, não há espaço para relações verticais entre educador e aluno, nem para a transferência de conhecimentos e normalização de hábitos, aspectos que caracterizaram o pensamento hegemônico da educação sanitária no último século e que ainda estão presentes nas práticas educativas em ciências e saúde.

Como qualquer outro campo de disputa, a educação em ciências e saúde é influenciada por várias concepções que se enfrentam até hoje em nossas práticas, que respondem não apenas à corrente educacional, mas também às formas de conceber os indivíduos e as relações entre eles, às formas de organizar e compartilhar os bens da sociedade. Portanto, as práticas de humanização, com ênfase na relacionalidade, não são predominantes, mas necessárias para uma prática autônoma e afetiva do processo educacional crítico dos indivíduos em relação ao seu entorno social e ambiental, sem subestimar as experiências de vida das pessoas. (CONDRADE et al., 2010)

Nessa perspectiva, a proposta da nova educação como forma de *corazonar* se baseia na relação de complementariedade entre teoria e prática, o saber e sentir, o eu e o outro, compreendendo que esses aspectos têm um caráter social e são historicamente constituídos e estão implicados entre si, que não são neutros e devem ser orientados para um projeto de sociedade transformadora. Nesse sentido, não podemos reduzir os sujeitos a meros objetos, mas considerá-los como sujeitos de ação-reflexão em suas distintas dimensões históricas, políticas e sociais.

REFERÊNCIAS

AGBOR ETA, E.; KALLO, J.; RINNE, R. Process of transfer and reception of Bologna Process ideas in the Cameroon higher education system. *European Educational Research Journal*, Glasgow, v. 17, n. 5, p. 656-675, 2018.

- ALBÁN ACHINTE, A. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. *Arte y estética en la encrucijada decolonial*, 2009. p. 443-468. E-book.
- ALENCAR CZERMAK, S. François Dagognet, por uma nova filosofia da doença. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 78/79/80, p. 200-206, 2008.
- AROUCA, A. S. S. *O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da medicina preventiva*. 1975. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1975.
- ADORNO, T. A indústria cultural. In: COHN, G. (org.). Theodor W. Adorno. São Paulo: Ática, 1986.
- ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BALL, S. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. In: LINGARD, B.; OZGA, J. (ed.). *The RoutledgeFalmer reader in education policy and politics*. Abingdon: Routledge, 2007. p. 36-47.
- BHASKAR, R. *From science to emancipation: alienation and the actuality of enlightenment*. Abingdon: Routledge, 2012.
- BORGES, K. P.; ALMEIDA, M. M.; MEIRELES, B. Por uma contra hegemonia na educação em saúde. *Ideação*, Foz do Iguaçu, v. 16, n. 1, p. 10-27, 2014.
- CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- CAPONI, S. Viver e deixar morrer: biopolítica, risco e gestão das desigualdades. *Revista Redbioética*, Montevideo, v. 2, n. 10, p. 27-37, 2014.
- CARDOSO DE MELO, J. A. *Trabalho, educação e saúde: reflexões críticas*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 79-91.
- CENTRO DE ESTUDIOS Y DOCUMENTACIÓN INTERNACIONALES DE BARCELONA. *Formas-otras: saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: Cidob, 2011.
- CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. von. *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1999

CONDRADE, T. V. L. *et al.* Humanização da saúde na formação de profissionais da fisioterapia. *Equilíbrio Corporal e Saúde*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 25-35, 2010.

DEWEY, J. The Influence of Darwin on Philosophy (1909). Disponível em: https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1910b/Dewey_1910_01.html. Acesso em 25.01.2022.

ESCOBAR, A. *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación, 2007.

FALS BORDA, O. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: Clacso, 2015.

FANON, F. *Los condenados de la tierra*. 2. ed. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

FREIRE, P. *A conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1965.

FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, Siglo XXI, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA LINERA, Á. *La potencia plebeya: acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GIROUX, H. A. Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, Claremont, v. 31, n. 1, p. 31-47, 2004.

GIROUX, H. A. La pedagogía en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, La Pampa, v. 17, n. 1-2, p. 13-26, 2013.

GIROUX, H. A. Thinking dangerously: the role of higher education in authoritarian times. *Truthout*, Sacramento, 26 jun. 2017a. Disponível em: <https://truthout.org/articles/thinking-dangerously-the-role-of-higher-education-in-authoritarian-times/>. Acesso em: 6 dez. 2019.

GIROUX, H. A. Rallying cry: youth must stand up to defend democracy. *Truthout*, Sacramento, 25 jul. 2017b. Disponível em: <https://truthout.org/articles/rallying-cry-youth-must-stand-up-to-defend-democracy/>. Acesso em: 11 out. 2019.

- GIROUX, H. A. Resisting the weaponization of ignorance in the age of Trump. *Truthout*, Sacramento, 12 fev. 2019a. Disponível em: <https://truthout.org/articles/resisting-the-weaponization-of-ignorance-in-the-age-of-trump/>. Acesso em: 22 dez. 2019.
- GIROUX, H. A. Fascism is on the march: we need radical education to fight back. *Truthout*, Sacramento, 30 abr. 2019b. Disponível em: <https://truthout.org/articles/fascism-is-on-the-march-we-need-radical-education-to-fight-back/>. Acesso em: 5 nov. 2019.
- GIROUX, H. A. Let's shut down authoritarian machine. *TruthDig*, Santa Monica, CA, 1º jul. 2019c. Disponível em: <https://www.truthdig.com/articles/lets-shut-down-the-authoritarian-machine/>. Acesso em: 2 dez. 2019.
- GIROUX, H. A. History holds the antidote to Trump's fascist politics. *TruthDig*, Santa Monica, 16 jul. 2019d. Disponível em: <https://www.truthdig.com/articles/history-holds-the-antidote-to-trumps-fascist-politics/>. Acesso em: 11 out. 2019.
- GORDON, D. The Image of Science, Technological Consciousness, and the Hidden Curriculum. *Curriculum Inquiry*, London, v. 14, n. 4, p. 367-400, 1984.
- GRAMSCI, A. Cuadernos de la cárcel. Ciudad de México: Era, 2000.
- GUERRERO ARIAS, P. *Corazonar: una antropología comprometida con la vida: miradas "otras" desde Abya Yala para la descolonización del poder, el saber y el ser*. Quito: Abya-Yala, 2010.
- LEFF, E. *Aventuras de la epistemología ambiental*. Ciudad de México: Siglo XXI, 2006a.
- LEFF, E. Ética por la vida: elogio de la voluntad de poder. *Polis*, Santiago, v. 13, 2006b.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.
- MANTILLA, L. La trascendencia del Banco Mundial en la Ley General del Servicio Profesional Docente: elementos para el análisis. *Diálogos sobre Educación*, Zapopan, v. 5, n. 9, p. 1-19, 2014.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

- MARCUSE, H. Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifiesto del Partido Comunista*. Moscú: Progreso, 1974. (Obras Escogidas en Tres Tomos de C. Marx y F. Engels, t. 1).
- MARX, K.; ENGELS, F. Manifiesto del Partido Comunista. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Cartas filosóficas e outros escritos*. São Paulo: Grijalbo, 1977. p. 83-116.
- MEJÍA-CÁCERES, M. A. *De las estructuras sociales a los eventos comunicativos: formación inicial de profesores de ciencias y educación ambiental en el contexto sociopolítico colombiano*. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- MEJÍA-CÁCERES, M. A.; FREIRE, L. M. F.; GARCÍA ARTEAGA, E. G. *Educación en ciencias y educación ambiental en la formación de profesores: un abordaje crítico y cultural*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 2018.
- MEJÍA-CÁCERES, M. A.; ZAMBRANO, A. C. *Ciencias, cultura y educación ambiental: una propuesta para los educadores*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 2018.
- MELO RESENDE, V. Decolonizing Critical Discourse Studies: For a Latin American Perspective. *Critical Discourse Studies*, London, v. 18, n. 1, 26-42, 2018. DOI: 10.1080/17405904.2018.1490654.
- MIGNOLO, W. Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica. In: WALSH, C.; SCHIWY, F.; CASTRO-GÓMEZ, S. (ed.). *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar: Abya Yala, 2002. p. 215-244.
- MIGNOLO, W. *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- MONDARDO, M. L. O corpo enquanto “primeiro” território de dominação: o biopoder e a sociedade de controle. *Universidade Federal da Grande Dourados*, Dourados, MS, 2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/mondardo-marcos-o-corpo.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.
- MOROSINI, M. V.; FONSECA, A. F.; PEREIRA, I. B. Educação em saúde. In: DICIONÁRIO da educação profissional em saúde. *Fiocruz*, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edusau.html>. Acesso em: 16 nov. 2019.
- NOGUERA DE ECHEVERRI, A. P. *El reencantamiento del mundo*. Ciudad de México: Pnuma, 2004.

- PARDO PÉREZ, J. C.; GARCÍA TOBÍO, A. Los estragos del neoliberalismo y la educación pública. *Educatio*, Murcia, v. 20-21, p. 39-85, 2003.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.
- SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Á. *Ciência e revolução. O marxismo de Althusser*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/marx-karl/>
- SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Á. et al. *Cuatro paradigmas básicos sobre la naturaleza de la ciencia*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2001. Disponível em: http://institucional.us.es/revistas/argumentos/4/art_5.pdf. Acesso em: 31 dez. 2021.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, 2002, p. 237-280.
- SANTOS, B. S. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce, 2010.
- SPINDLER, G. *Education and Cultural Process: Anthropological Approaches*. 2. ed. New York: Waveland, 1987.
- SPRATT, J. *Wellbeing Equity and Education: A Critical Analysis of Policy Discourses of wellbeing in schools*. Cham: Springer, 2017.
- STOTZ, E. N. Enfoques sobre educação e saúde. *Fiocruz*, Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/_uploads/documentos-pessoais/documento-pessoal_10993.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-sugir, re-existir y revivir” en Patricia Medina Melgarejo (ed.) *Educación intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, UPN, CONACYT, P y V. 2009.
- WEIL, E. *Hegel e o Estado*. Cinco conferências seguidas de Marx e a filosofia do direito. São Paulo: Realizações Editora, 2011. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/marx-karl/>
- WOLCOTT, H. F. Propriospsect and the Acquisition of Culture. *Anthropology & Education Quarterly*, Washington, DC, v. 22, n. 3, p. 251-273, 1991.
- WORLD BANK. *World Bank Group Education Strategy 2020: Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development*. Washington, DC: World Bank, 2011.

Parte 4

MEDIAÇÕES
POLÍTICO
CULTURAIS,
CONSCIÊNCIA
POPULAR E
PRÁTICA CRÍTICA NA
CONSTRUÇÃO DE
OUTROS OLHARES
PEDAGÓGICOS

Ensino religioso, desigualdade social e qualificação pessoal: como pensam estudantes do ensino médio

Alessandra Guida dos Santos
Eliane Brígida Morais Falcão

INTRODUÇÃO

A atual Constituição Federal (BRASIL, 1988) determina que o ensino religioso (ER), de matrícula facultativa, constituirá disciplina do horário do ensino fundamental das escolas públicas do país. Extrapolando o disposto na Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996a) prevê que o ER seja parte integrante da formação básica do cidadão e que os sistemas de ensino se responsabilizem pela regulamentação dos procedimentos para a determinação dos conteúdos e normas visando à admissão e habilitação dos docentes.

Muito se tem discutido sobre o ensino religioso ao longo do tempo. A imposição de conteúdos religiosos sempre esteve presente na história da formação do campo educacional brasileiro, confrontando-se à tão almejada laicidade na educação pública. (CUNHA, 2016) A insistência na manutenção do ensino religioso nos currículos contradiz o que se espera de uma escola laica, ou seja, uma escola sem qualquer compromisso com divulgação de crenças religiosas ou proselitismo religioso.

Ao se falar em currículo é preciso compreender que este é um importante instrumento no processo educativo; é uma forma de organizar os saberes que serão disseminados no meio escolar e, mais ainda, capaz de reproduzir códigos de conduta de uma sociedade. Pode-se afirmar que a seleção e organização de um currículo poderá refletir disputas ideológicas, visões de mundo e conflitos de classe. (SILVA, 2007) Giroux (1997), estudioso dos processos de produção e reprodução

de desigualdades na educação, enfatizou o fato de mudanças nos currículos geralmente reproduzirem interesses da cultura dominante e hegemônica. Um sistema educacional poderia reproduzir contradições e desigualdades sociais num determinado momento. Nesse contexto, docentes têm pouca autonomia em seu trabalho, pouca ou nenhuma participação na construção do currículo. Nessa condição de trabalho, professores são praticamente orientados a executar tarefas em sala de aula sem interagir de forma criativa com seus alunos. Muitas vezes reduzem seu trabalho à preparação dos estudantes para avaliações externas. (GIROUX, 1997)

Em se tratando da implementação do ensino religioso nos currículos escolares, no contexto aqui pesquisado e relatado, não tem sido diferente. Ao professor pede-se executar seu trabalho de acordo com o que está previsto no currículo, sem que, por exemplo, possa discutir a pertinência de determinados conteúdos ou de se manifestar quanto à inclusão de uma nova disciplina, como o ensino religioso.

A investigação aqui relatada se interessou particularmente pela implementação do ensino religioso no estado do Rio de Janeiro (RJ). Em setembro de 2000, a Assembleia Legislativa promulgou a Lei nº 3.459, que instituiu o ensino religioso confessional nas escolas públicas da rede estadual. (RIO DE JANEIRO, 2000) A partir desse marco, a obrigatoriedade de oferta dessa disciplina nas unidades escolares estaduais se estendeu a toda educação básica, à educação profissional e à educação especial, não se restringindo, conforme estabelecido na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na estadual (RIO DE JANEIRO, 2017), ao ensino fundamental. Ainda, de acordo com a Lei, o conteúdo do ensino religioso tornou-se “atribuição específica das diversas autoridades religiosas, cabendo ao Estado o dever de apoiá-lo integralmente”. (RIO DE JANEIRO, 2000, art. 3º)

Em 2003, o governo do estado autorizou a realização de concurso público para o provimento de vagas para professores de ensino religioso nas escolas da rede. Para concorrer ao cargo nessa disciplina, o candidato deveria possuir licenciatura plena em quaisquer áreas do conhecimento, mais o credenciamento dado pela instituição religiosa à qual fosse vinculado. As vagas oferecidas seguiram a lógica confessional, dizendo respeitar o perfil religioso da população brasileira e a presença de estudantes adeptos das diferentes religiões em cada escola. As confissões religiosas contempladas foram: católica, evangélica, judaica, espírita, umbandista, messiânica, mórmon. Em um novo concurso realizado em 2013, a religião islâmica foi acrescentada ao edital.

Após o processo seletivo visando à efetivação dos docentes nos cargos, seguiu-se o procedimento para sua alocação nas unidades escolares. O caráter facultativo da disciplina exige uma organização diferenciada na formação das turmas e, consequentemente, na designação dos professores. Estes são enviados às escolas em

que se registra a presença de estudantes optantes pelo ensino religioso. O quantitativo de professores estabelecido varia de acordo com as confissões religiosas declaradas e o respectivo quantitativo dessas opções.

O número de estudantes optantes é fornecido pelo programa denominado “Conexão Educação” (programa responsável pelo controle do sistema acadêmico da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro). Nele são inseridos os dados dos alunos e registrada toda sua vida escolar. A confissão religiosa é declarada em formulário específico quando esses ou seus responsáveis fazem a opção pelo ensino religioso, contradizendo o que prevê a Constituição do RJ, que determina não poder haver registro de religião, filosofia ou filiação partidária:

Não poderão ser objeto de registro os dados referentes a convicções filosófica, política e religiosa, a filiação partidária e sindical, nem os que digam respeito à vida privada e à intimidade pessoal, salvo quando se tratar de processamento estatístico, não individualizado. (RIO DE JANEIRO, 2017, art. 21)

No ato da matrícula para alunos novos ou renovação para estudantes que já fazem parte da rede, é feita a pergunta sobre qual disciplina optativa o estudante pretende cursar: Ensino Religioso, Língua Estrangeira Optativa (espanhol, francês ou inglês), as duas disciplinas ou nenhuma delas, respeitando o seu caráter facultativo. Se o aluno for maior de idade, ele faz a opção; caso seja menor, a escolha será feita pelos responsáveis. As demais disciplinas não apresentam necessidade desse procedimento, visto seu caráter obrigatório. Pelas normas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), o estudante que optar por qualquer disciplina facultativa terá que frequentar suas aulas durante todo o período letivo. Caso queira desistir, só poderá fazê-lo na renovação da matrícula para o ano seguinte.

No final do período de matrículas e renovação, cada escola tem o quantitativo exato de alunos optantes por cada uma das disciplinas, bem como o número de turmas e de professores que será necessário para atender à demanda. Ao conhecer o total de alunos optantes pelo ER e sua confissão religiosa, cabe à direção informar às Regionais Metropolitanas para que estas possam direcionar os professores a cada unidade escolar, segundo suas necessidades. Após esse levantamento, se dá a efetiva alocação dos docentes em cada escola e a formação das turmas.

A Seeduc/RJ orienta que, para a formação das turmas, estudantes de séries diferentes podem ser reunidos, preferencialmente em grupos de 1ª e 2ª séries e 2ª e 3ª séries. Não há quantitativo mínimo de estudantes por turma, porém o número máximo não deverá exceder quarenta.

A organização do horário das aulas de ensino religioso é uma tarefa que exige grande esforço da gestão escolar. A determinação da Seeduc/RJ é que sejam reunidos estudantes da mesma confissão religiosa em uma mesma classe. Aqueles que não optarem por cursar o ER deverão ser encaminhados às aulas de outra disciplina optativa ou a uma atividade pedagógica. Na prática, observam-se dificuldades nessa implementação. Devido ao pouco número de alunos optantes, pouquíssimas turmas são formadas e, dependendo da confissão religiosa, por vezes há turmas com dois ou três alunos. Isso ocasiona um grande número de alunos ociosos. A solução dada pelas gestões, conforme relato de diretores em reuniões, é agrupar estudantes de religiões diferentes e alunos que não têm religião em uma única turma. Outra estratégia é ministrar a aula de ER para toda a turma, ignorando a opção do aluno. Isso ocorre para que não existam estudantes ociosos ou para que esse número seja reduzido durante as aulas dessa disciplina. O objetivo é manter os discentes não optantes ocupados durante esse período, pois, normalmente, não há profissionais disponíveis para realizar atividades pedagógicas com esse grande grupo.

Em consequência das poucas turmas formadas, o professor de ensino religioso passou a ter que complementar sua carga horária restante de aulas em outra unidade escolar, o que gerou muitas críticas. Buscou-se, então, manter o docente na escola de origem, mesmo com o pequeno número de turmas formadas, mas alocando o docente dessa disciplina em tarefas extraclasse na secretaria e biblioteca.

Ambos os encaminhamentos não são adequados, tendo em vista a recomendação da Seeduc/RJ de que o professor cumpra a carga horária em sua função. Além disso, reunir estudantes de diferentes religiões em uma mesma sala de aula, uma vez que o ER ministrado tem caráter confessional, pode causar constrangimento ao docente, visto que o aluno se vê obrigado a frequentar aulas de uma religião que não é a sua. Esse cenário, ressalte-se, deve-se também à limitada adesão ao ER no conjunto das escolas.

Tais dificuldades têm criado demandas para a Seeduc/RJ e as Regionais Metropolitanas. Fóruns e reuniões são realizados para que os professores possam discutir e alinhar ações visando à efetivação do ER nas unidades escolares. Os docentes do ER são instruídos a conversar com os estudantes, convencendo-os sobre a relevância de optarem por tal disciplina. Também são orientados a preencher diário de classe, preparar seu planejamento anual e bimestral, inclusive, avaliar os estudantes e participar dos conselhos de classe. Ainda que as notas dessas avaliações não sejam contabilizadas para a aprovação ou reprovação, busca-se justificativa pela oportunidade de usar tal avaliação para subsidiar outras decisões avaliativas junto às demais disciplinas.

Configura-se assim um caráter disfuncional da implantação dessa disciplina no currículo escolar, ou seja, os esforços para garantir que o ensino religioso seja implementado têm se traduzido em ações que se confrontam com a legislação: estudantes assistem às aulas sem optar; são expostos a conteúdos que versam sobre uma religião diferente da sua, acirrando a intolerância religiosa, visto que, por vezes, são obrigados a assistir às aulas; e professores de ensino religioso cumprem seu horário em atividades extraclasse. Insistir no conjunto dessas ações poderia ser compreendido como estratégia de constrangimento para induzir o aumento da adesão dos estudantes ao ensino religioso? Cabem as perguntas: há justificativa educacional para tanto investimento nessa implementação? A quem interessa a implementação do ensino religioso no currículo escolar?

A iniciativa para a inserção dessa disciplina no currículo escolar e sua justificativa, conforme argumentou Cunha (2016), não vieram do campo educacional, não se fundamentaram em argumentos pedagógicos ou educacionais, mas sim têm suas origens no campo das religiões. Segundo Cunha (2016), embora o campo religioso busque autonomia dos demais campos, ainda assim ele apresenta conexões em outros. No campo da política, por exemplo, há uma tentativa de impor a toda a sociedade, seja por meio das políticas públicas ou de legislações específicas, como a implementação do ensino religioso nos currículos escolares, orientações de ordem moral da religião ou do grupo de religiões hegemônicas.

Giroux (1983), ao enfatizar a função política da educação, também nos chama atenção para a atuação do currículo como fonte de disseminação de padrões, regras e valores, destacando a sala de aula como um local de reprodução das relações sociais e de resistência:

[...] a base para uma nova sociologia da educação e do currículo deverá derivar de uma compreensão refinada a respeito da forma como o poder, a estrutura e a ação humana funcionam para reproduzir não só a lógica da dominação, mas também o cálculo da mediação, da resistência e da luta social. (GIROUX, 1983, p. 29)

Nossa investigação buscou, no âmbito dos estudantes, compreender a sua perspectiva: o que pensam os estudantes em relação ao ensino religioso?

Tendo em vista que os adolescentes já são capazes de exprimir opiniões, discutir suas necessidades e aspirações quanto ao futuro, torna-se importante ouvi-los e compreender seus anseios. Para garantir que sejam ouvidos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (BRASIL, 2002) em seus artigos 15 e 16, afirma e ressalta a importância do direito à liberdade de opinião, ao respeito e à dignidade

dos jovens. Na elaboração desse estatuto foram considerados os conhecimentos científicos que definem as características, demandas e potencialidades dessa faixa etária e que geram subsídios para o trato das crianças e adolescentes. (BRAMBILLA; AVOGLIA, 2010; OLIVEIRA; MILNITSKY-SAPIRO, 2007) É preciso considerar que a elaboração das políticas públicas voltadas à educação requer interesse e consideração pelo que pensam os jovens estudantes, tornando-se necessário dar visibilidade a esse grupo, o qual constitui foco de investimentos e ações no campo educacional.

Ragin (1994, p. 43), reconhecendo a “infinita complexidade da vida social”, definiu como um dos objetivos da pesquisa social justamente dar voz aos grupos sociais: “[...] o objetivo não é apenas aumentar o estoque de conhecimento sobre os diferentes tipos, formas e processos da vida social, mas contar a história de um grupo específico, geralmente de forma a aumentar sua visibilidade na sociedade”.¹ É ainda Ragin (1994, p. 44) quem alerta: “[...] quando o objetivo de um projeto é dar voz aos sujeitos de pesquisa, é importante que o pesquisador tente ver seu mundo através de seus olhos, entender suas expressões sociais”.²

Em consonância, Giroux (2013) afirma que é crucial abordar a importância das relações democráticas em sala de aula, e que o estímulo ao diálogo e a possibilidade de escolha são fundamentais para a construção do conhecimento crítico do estudante, ou seja, é preciso ouvi-lo e conhecer sua demanda. Ainda segundo Giroux (2015), é preciso considerar que os discentes não são atores passivos no processo de ensino e aprendizagem, e negligenciar sua participação nesse processo é reforçar as estruturas opressoras da sociedade.

Diante do exposto, identificamos a necessidade de compreender a pouca adesão dos estudantes ao ensino religioso, tendo em vista os registros da Seeduc/RJ e a fala dos diretores das unidades escolares em encontros chamados de “reuniões de alinhamento” para o ER. Nessas reuniões, os diretores revelam a dificuldade que têm em organizar as turmas, visto que poucos estudantes optam pela disciplina. O objetivo de nossa investigação foi buscar dados, no corpo estudantil, que pudessem nos trazer esclarecimentos sobre o fato. Trata-se de um estudo exploratório realizado em três escolas da Regional Metropolitana III, uma das regionais que abrangem uma maior quantidade de bairros da cidade do Rio de Janeiro. As três escolas reúnem estudantes bastante representativos da população jovem desta cidade.

.....
1 [...] *the objective is not only to increase the stock of knowledge about different types, forms, and process of social life, but to tell the story of specific group, usually in a way that enhances its visibility in society.* (tradução nossa).

2 [...] *when the goal of a project is to give voice to research subjects, it is important for researcher to try to see their world through their eyes, to understand their social words as they do.* (tradução nossa).

METODOLOGIA

Nossa investigação procurou metodologicamente estabelecer um caminho para buscar, entre os estudantes, tanto o perfil de adesão ao ensino religioso quanto a expressão de suas ideias, pensamentos ou avaliações, tendo em vista a inclusão dessa disciplina no contexto de sua formação escolar. Para isso, buscamos tanto dados numéricos, relativos às suas opções ou não pelo ER, como suas justificativas e percepções.

Coletamos os dados através de um questionário estruturado com perguntas fechadas e abertas. As fechadas abordaram idade, série, sexo e questões relativas à opção pelo ensino religioso, e as abertas permitiram a livre expressão dos discentes quanto às formulações propostas. Essas últimas remeteram à possibilidade de obter dos respondentes explicações expressas de forma livre sobre a implantação da disciplina no currículo.

Uma das perguntas do questionário também é feita pela escola no ato da matrícula e pretende saber qual das disciplinas optativas oferecidas o aluno gostaria de cursar: se apenas uma delas, as duas (Língua Estrangeira Optativa ou Ensino Religioso) ou nenhuma. Segue a pergunta: “a. Se você escolhesse sozinho e por sua livre vontade a disciplina optativa, o que escolheria? () Ensino religioso () Ensino de espanhol () As duas () Nenhuma”.

Nota-se que as opções, conforme expressas, são as mesmas que os estudantes ou seus responsáveis (se menores de idade) escolhem no ato da matrícula. Entretanto, acrescentou-se a frase introdutória que propõe ao estudante responder “por sua livre vontade”. Observa-se que nem sempre, neste momento, o estudante opta sozinho pela disciplina.

A segunda questão, “b. Qual é a sua opinião sobre a oferta de ensino religioso no ensino médio?” objetivou identificar as percepções dos estudantes em relação à inserção do ensino religioso no currículo escolar. A questão, da mesma forma que a anterior, buscou que os discentes escrevessem, de forma livre e espontânea, sua opinião a respeito da disciplina.

Além das questões já citadas, buscou-se explorar a visão dos estudantes ante o conjunto das disciplinas do ensino médio. Qual seria a perspectiva dos estudantes em relação às outras disciplinas? Para isso, propusemos a seguinte questão: “c. De qual ou quais disciplinas você gostaria de ter mais aulas? Explique”. Nesta pergunta, oferecemos a opção de 20 disciplinas, incluindo o ensino religioso, para que os estudantes marcassem as de que desejariam ter mais aulas, e pedimos que justificassem sua(s) escolha(s). Nosso objetivo foi identificar quais eram consideradas importantes pelos alunos na sua formação escolar e por que as consideravam

relevantes, a fim de que pudéssemos compreender suas expectativas tendo em vista os conteúdos escolares previstos no currículo. Buscamos também contrastar as percepções em relação ao ensino religioso com as demais disciplinas presentes na grade curricular.

Cabe esclarecer que Teatro, Música e Dança não fazem parte do currículo previsto para as escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Contudo, foram oferecidas entre as alternativas para que os estudantes tivessem opção de escolher, inclusive, disciplinas que gostariam de ter como integrantes do currículo oficial. A disciplina Redação era prevista apenas para a 3ª série, e Artes apenas oferecida na 2ª série. A partir de 2019, Redação não constou mais como disciplina integrante do currículo oficial. Apesar de francês ser considerado língua estrangeira optativa, nenhuma das escolas investigadas oferecia o idioma. Os estudantes podiam escolher quantas disciplinas quisessem da lista apresentada. Pedimos que justificassem as suas opções.

As questões a e c foram consolidadas quantitativamente em um quadro que mostra as opções dos alunos ante as disciplinas oferecidas. Em relação à questão c, pedimos que explicassem o motivo da escolha e consolidamos as respostas em quatro tópicos ou ideias que sumarizam o conjunto dos motivos expressos. Entrevistas com professores, diretores e coordenadores pedagógicos dos colégios ofereceram dados que complementam a análise desses resultados.

Para a questão b, buscamos a representação social dos estudantes diante da presença do ensino religioso no currículo escolar do ensino médio. O conceito de representação social (MOSCOVICI, 2003) nos aproxima das construções dos estudantes e de suas articulações diante do tema aqui abordado. Segundo Moscovici (2003), as representações sociais relacionam-se com o meio, além de se apresentarem como uma maneira de interpretar e pensar a realidade na qual aquele grupo está imerso, tendo em vista que as pessoas e a coletividade têm ideias, opiniões e valores, e, quando manifestam um pensamento sobre algo, elas estão usando um ou vários discursos sobre o tema.

Para a identificação das representações sociais, utilizamos a técnica de análise do discurso do sujeito coletivo (DSC). (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003) O DSC nos permite captar as representações dos sujeitos pesquisados. Lefèvre e Lefèvre (2003) observam que é possível produzir a articulação dos discursos dos indivíduos criando discursos-síntese relativos ao todo, ou seja, as representações sociais desses sujeitos. Para cada resposta, identificam-se as expressões-chave. Essas são pedaços, trechos ou transcrições literais de respostas ou depoimentos que revelam sua essência. As semelhantes são agrupadas, e para cada grupo constrói-se uma ideia central, que irá revelar o sentido de cada conjunto homogêneo de

expressões-chave. Diante de cada ideia central e suas respectivas expressões-chave, construímos o DSC (ou discurso-síntese). Nesta montagem do DSC, orienta-se que as expressões-chave sejam organizadas de maneira que formem uma estrutura coerente e encadeada: o discurso se torna coletivo, pois os indivíduos compartilham do mesmo imaginário social. O conjunto dos DSC revela as diferentes faces da representação social de um grupo de indivíduos em relação a um determinado tema, fenômeno ou situação.

Concentramos nossa pesquisa em três escolas estaduais da Regional Metropolitana III. Duas dessas (A e B) possuem perfis semelhantes: são escolas que foram construídas há menos de dez anos e oferecem aos estudantes e docentes instalações que propiciam e permitem a elaboração de atividades escolares diversificadas. Ambas as escolas têm laboratórios de ciências, amplo auditório, sala de multimídia, parque aquático, sala de artes e de oficinas e laboratório de informática. A equipe técnico-pedagógica é composta por coordenadores pedagógicos e por professores articuladores que auxiliam a direção e demais docentes na implementação de projetos e atividades que visam inserir os estudantes no espaço escolar e permitir uma aprendizagem mais participativa. A escola A atende quase exclusivamente estudantes de um conjunto de favelas localizado na periferia da cidade do Rio de Janeiro e possui cerca de 30 igrejas evangélicas e 5 católicas em seu entorno. A escola B, além de atender clientela semelhante à da escola A, também recebe estudantes dos bairros vizinhos, possuindo em seu entorno cerca de 7 igrejas evangélicas e 3 católicas. A escola C situa-se em um bairro margeado por uma favela e atende tanto estudantes deste bairro como da favela que o margeia. Ao seu redor, encontram-se cerca de 12 igrejas evangélicas e 2 católicas. Esta escola, diferentemente das escolas A e B, segue os padrões da maioria das unidades escolares estaduais da Seeduc/RJ, ou seja, não possui laboratórios ou espaços que possam ser utilizados para atividades práticas e diversificadas; além disso, possui carência de professores em diversas áreas de conhecimento. A equipe técnico-pedagógica não conta com coordenadores pedagógicos ou orientadores educacionais.

No período em que a pesquisa foi realizada, a escola A ainda estava no início do processo de implementação do ensino religioso e não possuía turmas dessa disciplina, enquanto as escolas B e C, em processo mais avançado, apresentavam turmas da disciplina em questão.

No conjunto, as três escolas são semelhantes quanto ao perfil de estudantes de um amplo conjunto de escolas estaduais da cidade do Rio de Janeiro, e se encontram em processo diferenciado de implementação do ensino religioso.

RESULTADOS

Os questionários foram aplicados nas três séries do ensino médio de cada escola investigada. O grupo pesquisado constituiu-se de 296 estudantes na escola A (87 cursavam a 1ª série; 82 a 2ª série; 127 a 3ª série); 417 na escola B (133 na 1ª série; 150 na 2ª série; 134 na 3ª série) e 359 na escola C (115 na 1ª série; 125 na 2ª série; 119 na 3ª série). Esses números referem-se a aproximadamente 60% a 70% de respostas ao questionário por série de cada escola.

Os resultados estão sumarizados na Tabela 1, que mostra o perfil das crenças religiosas dos investigados, e nas Tabelas 2 e 3, que revelam, respectivamente, a opção dos estudantes diante das disciplinas facultativas e suas preferências em relação às disciplinas das quais gostariam de ter mais aulas. Nos Quadros 1, 2 e 3 estão expostos os discursos que configuram, nas três escolas, as representações sociais dos discentes de cada série acerca da implementação do ensino religioso no currículo do ensino médio.

O perfil religioso dos estudantes se mostra semelhante nas três unidades escolares, sendo possível constatar que a maioria dos alunos nas escolas pesquisadas possui crenças religiosas (Tabela 1). Dentre elas, destacam-se as religiões católica e evangélica (de diferentes denominações), com o maior número de adeptos, seguidas de estudantes que acreditam em Deus, porém sem adesão a nenhuma instituição religiosa. Constata-se um pequeno percentual de ateus e um percentual ainda menor de estudantes que se declaram adeptos de religiões de matriz afro-brasileira ou do kardecismo. Tal perfil vai ao encontro do Censo (2010). Esse resultado nos permite afirmar que as crenças religiosas, sejam institucionalizadas ou não, permeiam a vida dos discentes investigados.

Tabela 1 – Perfil de crenças religiosas entre os estudantes

Perfil religioso	Escola A	Escola B	Escola C
	%	%	%
Ateu	4,2	4	2,3
Católico	32,4	34,3	33,5
Candomblé	0,75	0,3	0,5
Evangélico	32,2	35,8	35,5
Kardecista	1,2	0,3	2,4
Umbanda	0,25	1,1	0,5
Sem religião (crê em Deus)	29	24,2	25,3
Total	100	100	100

A Tabela 2 mostra a opção dos estudantes sobre a disciplina facultativa. Como dito anteriormente, eles poderiam escolher apenas ensino religioso, apenas espanhol, as duas disciplinas ou nenhuma delas, respeitando seu caráter facultativo. Verifica-se a baixa taxa de opção pelo ensino religioso em todas as séries das escolas investigadas. Tal resultado repete-se na Tabela 3, que expressa a escolha dos estudantes pelas disciplinas das quais gostariam de ter mais aula: como pode ser observado, ensino religioso se configura como uma das escolhas de menor adesão entre os discentes.

Tabela 2 – Opção pelas disciplinas facultativas

Escola A				
	Esp	ER	Ambas	Nenhuma
1a Série	45%	7%	6%	42%
2a Série	44%	8%	6%	42%
3a Série	65%	2%	8%	25%
Escola B				
	Esp	ER	Ambas	Nenhuma
1a Série	56,5%	5,3%	9,7%	28,5%
2a Série	60%	6%	13,3%	20,7%
3a Série	67,3%	3,8%	7,4%	21,5%
Escola C				
	Esp	ER	Ambas	Nenhuma
1a Série	51,3%	3,5%	7%	38,2%
2a Série	61,6%	3,2%	6,4%	28,8%
3a Série	57,2%	3,3%	6,7%	32,8%

Esp: espanhol; ER: ensino religioso; Ambas: Esp + ER.

A Tabela 3 expressa a escolha dos estudantes pelas disciplinas de que gostariam de ter mais aulas.

Tabela 3 – Disciplinas de que os estudantes gostariam de ter mais aulas

Disciplinas	Escola A			Escola B			Escola C			Total
	1a Série	2a Série	3a Série	1a Série	2a Série	3a Série	1a Série	2a Série	3a Série	
Artes	3	8	5	2	11	4	5	4	3	45
Biologia	17	12	12	10	31	39	30	21	21	193
Dança	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
Ed. física	6	18	15	33	33	17	13	9	14	158
Ens. relig.	2	1	0	4	1	2	0	1	3	14
Espanhol	7	17	17	22	13	13	21	29	20	159
Filosofia	17	12	9	7	5	11	22	22	24	129
Física	6	8	10	33	28	18	16	11	10	140
Francês	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Geografia	9	9	8	9	20	17	17	21	17	127
História	16	16	16	28	11	40	21	21	16	185
Inglês	19	19	31	36	29	18	23	20	24	219
Matemática	18	11	28	38	13	27	29	33	35	232
Música	2	2	6	6	4	3	2	4	3	32
Português	9	11	26	4	21	18	41	39	24	193
Química	10	9	22	14	14	9	18	18	21	135
Redação	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Sociologia	41	16	22	5	5	12	19	17	25	162
Teatro	0	1	1	3	2	2	2	2	0	13

A visualização da Tabela 3 permite concluir que as disciplinas escolhidas pelos estudantes como as de que mais gostariam de ter aulas encontram-se em torno de Matemática, Português, Inglês, História, Sociologia, Biologia, Física, Química e Educação Física. Tais disciplinas são componentes do currículo obrigatório previsto pelo Ministério da Educação (MEC) para o ensino médio. Até o final desta pesquisa, tínhamos como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1996b), pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda estava em fase de avaliação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Dentre as escolhidas,

ocorreram variações por escolas e séries. Estas variações, conforme dados coletados em conversas com coordenadores e diretores, relacionam-se a fatores como características de professores em sala de aula e até mesmo da assiduidade às aulas (licenças, faltas) no semestre em que a pesquisa foi realizada.

Constatamos, pela análise das respostas, que as justificativas dadas para as escolhas das disciplinas foram semelhantes em todas as séries das três escolas investigadas. Quatro ideias expressam o conjunto de justificativas dos estudantes. Os resultados a seguir mostram tanto o percentual quanto alguns exemplos do conjunto dessas justificativas: 1. São importantes para conseguirmos um emprego (67%), “Argumentação e lógica são habilidades que você precisa desenvolver para usar na sua vida pessoal e profissional” (3ª série, escola C); 2. Ajudam a compreender o mundo em que vivo (13%), “Sociologia e filosofia têm pouco tempo e são importantes para a gente compreender a sociedade” (2ª série, escola C); 3. Gosto do professor e de sua aula; é dinâmica (15%), “A aula tem a participação do aluno. Fica mais legal” (2ª série, escola A); 4. Ajudam a me comunicar com pessoas de outros países e na utilização da internet (5%), “Gosto de me comunicar com pessoas de culturas diferentes da minha, por isso, saber outra língua ajuda muito” (3ª série, escola B).

A busca pela qualificação para o emprego como justificativa de maior expressão entre os estudantes para suas escolhas relativas às disciplinas obrigatórias do ensino médio mostra a realidade que condiciona a vida dos discentes. Embora ainda muito jovens, eles veem na escolarização oportunidades de desenvolvimento social e econômico. Isso se reflete no cotidiano das escolas. Por exemplo: um estágio que remunere, seja em uma instituição de ensino ou em uma empresa, pode se traduzir em benefícios tanto familiares quanto acadêmicos, pois assegura sua permanência na escola, impedindo ou diminuindo a evasão escolar. Relatos de diretores e docentes identificam como uma das principais causas dessa evasão a necessidade que o estudante tem de contribuir financeiramente com o sustento da família, incluindo o dele próprio. Gestores dos colégios testemunham a grande busca dos estudantes por estágios remunerados ou empregos de meio período. Ainda que se possa criticar o que seria a entrada precoce no mundo do trabalho por alunos tão jovens, não se pode ignorar a realidade socioeconômica desse grande conjunto de estudantes que, já no ensino médio, necessitam de algum ganho financeiro para sua própria subsistência. Matemática e português foram por eles identificadas como as disciplinas que mais preparam para o trabalho e que precisam de mais tempos de aula. As avaliações externas reforçam o que dizem os alunos. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2017 revelam que o nível de aprendizagem dos estudantes brasileiros no ensino médio piorou em Matemática e permaneceu estagnado em Língua Portuguesa. Segundo a avaliação, em Matemática, 71,67% dos alunos tiveram nível insuficiente de aprendizado. Isso

significa que a maioria apresentou dificuldades para resolver problemas utilizando operações simples. Em Língua Portuguesa, esse índice atingiu 70,88%, indicando obstáculos na hora de identificar informações explícitas no texto, por exemplo (IDEB/MEC, 2017).

O segundo conjunto de justificativas expõe o interesse pelas disciplinas História, Sociologia e Filosofia, que, para nossos investigados, os ajudam a compreender a realidade na qual estão inseridos e refletir sobre ela. Compreender seu lugar na sociedade e acompanhar o mundo em que vivem é um anseio destes jovens. Disciplinas que discutam e estimulem essa reflexão são vistas por eles como uma necessidade. São adolescentes que alimentam expectativas de amadurecimento no ambiente escolar.

Os dois últimos conjuntos de justificativas destacam a percepção dos estudantes em relação às dinâmicas escolares de sala de aula e sua necessidade de comunicação. Com amplo acesso às mídias e redes sociais, os estudantes expressam expectativa que a escola lhes dê apoio e preparo para melhor aproveitamento desses recursos.

Esse conjunto de resultados oferece base para compreendermos a baixa adesão ao ensino religioso nas escolas investigadas. Os estudantes deixam claro que almejam aquisição de conhecimentos básicos que os preparem para a vida cotidiana e para a inserção no mercado de trabalho. O ensino religioso foi pouco lembrado como útil para este objetivo. Apresentamos nos Quadros 1, 2 e 3 os discursos que compõem a representação social dos estudantes em relação à implementação do ensino religioso.

Quadro 1 – Discursos da 1ª série

Escola A	Escola B	Escola C
IC1 – Ensino religioso é desnecessário		
Isso não serve para nada. É uma bobagem [...]. Na escola devemos aprender outras coisas e não discutir religião. Escola tem outras coisas importantes para ensinar. Isso é o que eu acho. Para que ensino religioso na escola? [...].	[...] religião não é para se aprender na escola; não é matéria de escola, até porque religião e escola não se combinam [...]. Aula religiosa não vai fazer ninguém ir para a igreja [...]. Tem tanta igreja no mundo para falar sobre religião, vai falar de religião na escola? [...]	[...] É errado, pois não precisamos aprender qual religião seguir, pois o Brasil é um Estado laico. [...]. Não acho legal, porque vai tomar todo o tempo de outras disciplinas [...]. Não é necessário para a vida profissional do aluno; [...] além do mais, [...] se eu quisesse aprender religião, iria para igreja.
55,2%	61,7%	69,2%

Escola A	Escola B	Escola C
IC2 – Ensino religioso é importante na escola		
[...] É também razoável quem não conhece a Bíblia [...]. É bom porque pode mostrar para muita gente que Deus existe. Nunca tive aula desse tipo, mas pode ser que dê certo [...].	[...] porque é uma coisa nova e diferente. O ensino religioso é muito importante para o ensino médio [...]. Em minha opinião, essa aula pode mudar um pouco a cabeça dos jovens. Importante conhecer a palavra de Deus [...].	Acho superinteressante passar o aprendizado desde a criação até o mundo de hoje [...] e bom para podermos aprender melhor sobre religião e respeitar a religião do próximo. [...]. Acho bem legal porque tem alunos que não acreditam em Deus.
12,6%	19%	14,3%
IC3 – Ensino religioso não é valorizado nas escolas		
Acho importante, mas aí nem todos acham a mesma coisa que eu, ninguém dá a mínima [...].	[Discurso não expresso]	[Discurso não expresso]
2,3%	-	-
IC4 – Ensino religioso fala apenas do catolicismo		
Bom para quem é católico, mas para quem tem outras religiões não é legal, pois o ensino religioso só aprende coisas da Igreja Católica [...].	[Discurso não expresso]	[Discurso não expresso]
1,2%	-	-
IC5 – Não sei; tanto faz		
Nenhuma. Sempre estudei em colégio particular, não tive essas aulas e nunca achei nada demais. Não sei explicar [...].	Não tenho opinião sobre isso. É indiferente. Não sei, para mim tanto faz. Não tenho opinião formada. Não sei o que pensar [...].	Nunca tive aula de religião, não sei que matéria é essa, sobre o que fala; por isso, não acho nada. Não tenho o que falar sobre isso [...].
16%	13%	14,3%
IC6 – O ensino religioso é importante para ampliar a cultura e conhecer a história das religiões		
Bom, porque iríamos nos aprofundar mais em todas as religiões e porque as pessoas têm que saber de tudo um pouco [...]. Bom para conhecer mais sobre cultura e religião.	É importante falar de religião e culturas porque conhecemos novas religiões e cultura e para quem quer conhecer sobre religião [...].	[...] é bom porque têm que saber as duas maneiras sobre como existiu o mundo e os seres vivos, e nos traz mais cultura.
9,2%	6%	2,2%

IC: ideia central.

Quadro 2 – Discursos da 2ª série

Escola A	Escola B	Escola C
IC1 – Ensino religioso é desnecessário		
<p>Desnecessário e inútil. O governo poderia fazer ofertas de coisas que nos acrescentem mais no profissionalismo. Essa matéria não é importante para o futuro. [...]. A escola tem que dar condições para você enfrentar mercado de trabalho, e religião não ajuda em nada nisso. [...]. Quem quer aprender sobre religião vai à igreja; lê a Bíblia. [...]. Ensino religioso não tem que ser ensinado na escola. Escola não é lugar para se aprender religião. Não vejo motivo nenhum para se aprender religião na escola. Religião se aprende com a família, na igreja etc. [...].</p>	<p>[...] Não sei para que ensinar religião em escola pública. [...]. É uma perda de tempo, [...]. Temos igrejas em todos os lugares para isso. [...]. Cada aluno tem uma religião, então, cada um que procure em outro lugar sua religião. [...]. Não vai servir para nada no futuro. [...]. Há matérias mais importantes como Matemática e Português. [...]. Também não deveria ter porque nosso país é laico e a gente tem a opinião que quiser sobre a religião. E quem não tem religião? Quem não tem religião tem que ser respeitado. [...].</p>	<p>[...] Quem quiser ensino religioso vai para igreja ou para macumba. [...] Acho que não tem necessidade de ter ensino religioso, não precisamos ter essa disciplina no ensino médio. [...]. Se o aluno é crente, entre outras coisas, ele vai procurar saber as coisas da religião dele na igreja. É desnecessário. [...] Acho uma perda de tempo porque eles tinham que investir mais em Português e Matemática [...]. Na escola poderia ter algo melhor como música, teatro etc.[...]. Acho que vivemos num país laico, onde existem diversos tipos de religião. [...].</p>
54,5%	59,2%	63%
IC2 – Ensino religioso é importante na escola		
<p>[...] O ensino religioso seria bom, pois essas aulas fariam que nós acreditássemos mais na fé, além de abrir a mente das pessoas dando alguns momentos de liberdade e esquecimento dos seus problemas pessoais.</p>	<p>[...] É bom para interagir e conhecer mais sobre as religiões e para unir as pessoas. Ensino religioso é interessante porque a gente precisa se aprofundar e saber sobre Deus (para quem acredita). [...].</p>	<p>[...] Interessante para aproximar as pessoas. [...]. Acho interessante porque as pessoas que não frequentam igrejas ou não têm religião podem dar um passo para começar uma vida religiosa. [...].</p>
15,5%	16,8%	21,3%
IC3 – Ensino religioso não é valorizado nas escolas		
[Discurso não expresso]	[Discurso não expresso]	[Discurso não expresso]

Escola A	Escola B	Escola C
IC4 – Ensino religioso fala apenas do catolicismo		
[Discurso não expresso]	A questão é que o ensino religioso nas escolas é pouco explorado e só ensinam o catolicismo. As outras religiões já são deixadas de lado, sendo essencial o conhecimento de todas para a formação do conhecimento religioso. [...] Seria bom se fosse falado de todas as religiões, não só o cristianismo. [...].	[Discurso não expresso]
-	5,6%	-
IC5 – Não sei; tanto faz		
Tanto faz. Não tenho opinião; não tenho nada a dizer. Não sei o que responder no momento [...].	Não sei. Nada a declarar. Nunca tive ensino religioso. Não tenho opinião formada sobre isso [...]	Não sei dizer ao certo, nada a declarar porque nunca tive ensino religioso [...].
6%	13,6%	9,3%
IC6 – O ensino religioso é importante para ampliar a cultura e conhecer a história das religiões		
[...] E uma matéria útil se falar dos valores das religiões, no que elas creem, nos costumes [...] e valores, mas principalmente acima de tudo com o respeito das pessoas. [...].	[...] Fundamental para conhecer a diversidade do mundo e aprender a respeitar as mais diferentes etnias, raças e religiões. É bom para interagir e conhecer mais sobre as religiões. [...].	[...] O objetivo desta matéria não é modificar minha fé, mas para me fazer entender a história das religiões [...] é bom para aqueles que são religiosos para aprenderem sobre outras culturas e religiões.
24%	4,8%	6,4%

IC: ideia central.

Quadro 3 – Discursos da 3ª série

Escola A	Escola B	Escola C
IC1 – Ensino religioso é desnecessário		
<p>[...] Acho que o ensino religioso deveria ser na igreja, porque na escola existem muitos tipos de religião. [...]. Ensino religioso é para ser estudado nas igrejas, templos, terreiros. As igrejas, terreiros estão aí para isso. Isso é inútil, não é levado a sério, pois não é cobrada na vida intelectual. [...] por favor, dê-me paciência, vivemos num estado laico.</p>	<p>[...] Se eu quisesse saber sobre alguma religião procuraria a igreja. [...]. Para que serve ensino religioso? Não serve para nada, pois se a pessoa quer aprender religião, que procure uma igreja ou outro local [...]. Precisamos de matérias que nos ajudem na vida, que comprovem fatos e não somente histórias sem qualquer prova de sua ocorrência e cheias de ilusões. [...]. Além disso, não auxilia em nada na hora em que a gente procura um emprego. [...].</p>	<p>[...] É desnecessário porque a religião não vai contribuir em nada, em nenhuma profissão [...]. Esta matéria acaba tirando o lugar de uma matéria mais importante. [...] A escola poderia investir em mais aulas de Português e Matemática. Não é certo “forçar” pessoas que não são de uma certa religião estudar sobre ela. [...] se o país e o estado são laicos, não deveria ter aula da mesma. [...] Tem que ser uma opção do aluno e não do responsável.</p>
73%	67,7%	77,8%
IC2 – Ensino religioso é importante na escola		
<p>Se todos tivéssemos aulas sobre religião, poderíamos melhorar nosso comportamento. [...]. É bom a partir do momento que o professor apenas explique a matéria, sem interferir na religião dos alunos. [...]. Talvez fosse uma forma de haver mais respeito e menos ignorância.</p>	<p>[...] É bom, é uma boa ideia, mas deveria ser melhorada. Importante para conhecer melhor as religiões. [...] é algo inovador. [...] Falar de Deus é bom. Ajuda a unir os alunos, por isso, é uma boa iniciativa. [...].</p>	<p>[...] As pessoas começariam a respeitar a religião do seu próximo. [...]. Por eu ser católica, eu gosto de ensino religioso. Importante para a vida de aprendizagem de uma pessoa, independente de acreditar ou não em Deus. [...].</p>
16,4%	16,6%	10%
IC3 – Ensino religioso não é valorizado nas escolas		
[Discurso não expresso]	O ensino religioso não é muito valorizado no colégio.	[Discurso não expresso]
-	1%	-

Escola A	Escola B	Escola C
IC4 – Ensino religioso fala apenas do catolicismo		
[Discurso não expresso]	Na escola tem ensino religioso e não fala sobre todas as religiões, fala apenas do catolicismo; por isso, acho errado. [...]. O ensino é péssimo, ensina só coisas católicas. Todos já têm, mais ou menos, sua religião, e muitos discordam por causa disso.	[Discurso não expresso]
-	3,3%	-
IC5 – Não sei; tanto faz		
Nenhuma. Não dou opinião nas coisas que envolvem religião.	Não tenho opinião nenhuma! Uns têm religião, outros não. [...]. Não sei muito [...] Não sei o que dizer. Nada a opinar, a declarar.	Não sei, porque nunca tive aula de ensino religioso [...]. Prefiro não opinar.
2%	7,5%	4%
IC6 – O ensino religioso é importante para ampliar a cultura e conhecer a história das religiões		
[...] Aprimora o conhecimento de muitas pessoas porque debate sobre opiniões dos dois lados. [...]. Eu me interesso bastante por outras religiões, em conhecer mais sobre isso, pois também faz parte da cultura, todas as religiões [...].	Deveria fala da religião em geral, discutir todas, e não falar de uma só, como se catequizesse as pessoas. Importante para aumentar a cultura [...] e porque nos ajuda a conhecer melhor a história, os costumes, tudo sobre as religiões. [...].	Importante para que todos possam conhecer um pouco do assunto e [...] para aprendermos culturas. [...]. É uma boa opção fazer pensar e aceitar, conhecer as diferenças e a cultura das religiões. [...].
8,6%	4%	8,2%

IC: ideia central.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O perfil das crenças religiosas entre os estudantes das três escolas, exposto na Tabela 1, mostra que a maioria crê em Deus e possui uma religião institucionalizada.

A Tabela 2 (Opção pelas disciplinas facultativas) mostra que nas três escolas, e em todas as séries, os estudantes optaram de forma expressiva pelas aulas de espanhol, enquanto ensino religioso recebeu pouca adesão.

Ao analisarmos as disciplinas que os estudantes escolheram como as de que gostariam de ter mais aulas (Tabela 3), percebemos que, consoante ao resultado da Tabela 2, o ensino religioso foi pouco citado. A maioria dos discentes reconhece as disciplinas de Matemática, Português, História, Biologia, Sociologia, Inglês, Educação Física como as que precisam de mais tempo de aula. A ampla maioria (67%) percebe a capacidade de ler e interpretar, fazer cálculos e ter noções básicas de outro idioma como condições para ascensão social. Essa percepção está expressa nos discursos de representação social expostos no Quadros 1, 2 e 3 e nos motivos citados na questão c (“De qual ou quais disciplinas você gostaria de ter mais aulas? Explique.”). Verifica-se nos discursos uma preocupação crescente, ao longo do ensino médio, em cursar disciplinas que, segundo eles, possam prepará-los para lidar com os desafios da vida.

Alguns fragmentos dos discursos são exemplos: “Acho uma perda de tempo porque eles tinham que investir mais em Português e Matemática” (Quadro 2, IC1, escola C, 2ª série).

Esse resultado confirma as estatísticas educacionais. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2017, de um total de 40,1 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos, 1,8 milhão estavam trabalhando. (IBGE, 2017)

A representação dos estudantes revelada em seus discursos, em relação à implementação do ensino religioso no currículo escolar, deixa bem clara a percepção que prevalece entre eles: o colégio não é espaço para ensino religioso. Segue um trecho que ilustra o que foi dito: “Ensino religioso é para ser estudado nas igrejas, templos, terreiros” (Quadro 3, IC1, escola A, 3ª série).

Tanto pela escolha das disciplinas das quais desejam maior número de aulas como na representação do ensino religioso na escola, a visão em relação à implementação do ER no currículo se mostra semelhante nas três séries das escolas investigadas: prevalece a visão de que a escola é o espaço onde lhes deve ser garantida a aprendizagem dos conteúdos de ciências naturais e sociais, além da preparação para o mundo do trabalho.

A LDB (BRASIL, 1996a) e os PCN (BRASIL, 1996b) deixam clara a finalidade do ensino médio. Ambos preconizam que o aprendizado deve contribuir não só para o conhecimento técnico, mas também para uma cultura mais ampla, desenvolvendo a compreensão de procedimentos e equipamentos do cotidiano social e profissional. Não é diferente a compreensão apresentada pelos estudantes para esta etapa de formação: com suas próprias palavras, afirmam o que já está previsto nestes documentos oficiais, ou seja, buscam boa formação nas escolas, querem a formação que os prepare para o futuro.

É importante destacar que o ensino médio não tem como objetivo apenas a formação para o trabalho, porém esse conjunto de estudantes apresenta condições socioeconômicas que os levam a buscar, durante o curso ou logo após sua conclusão, emprego ou estágio que lhes permita subsistir financeiramente. A escola não pode ignorar essa importante demanda de seu alunado e deve reconhecê-la, o que não requer renúncia ao atendimento àqueles aspectos da formação mais ampla, que incluem, entre outros, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria à prática, no ensino de cada disciplina.

Embora prevaleça a percepção de inadequação do ensino religioso nas escolas pesquisadas, o discurso de adesão foi também expresso. A implementação dessa disciplina no currículo escolar teve pouca adesão em todas as três séries das unidades escolares pesquisadas. Praticamente não há variação entre elas nesse aspecto. Segundo esses estudantes, a importância dessa disciplina nas salas de aula reside na possibilidade de aumentar a fé em Deus e promover a participação dos colegas nas igrejas e cultos, ou seja, reforçando um ensino religioso proselitista, o que a LDB (BRASIL, 1996a) e a Lei nº 3.459/2000 (RIO DE JANEIRO, 2000) interditam. Esses respondentes acreditam que o ensino religioso pode unir e aproximar as pessoas: “Falar de Deus é bom. Ajuda a unir os alunos, por isso, *é uma boa iniciativa*” (Quadro 3, IC2, escola B, 3ª série).

O ensino religioso também foi percebido como uma disciplina que pode ampliar a cultura e permitir que os estudantes conheçam a história das religiões. Os discentes que aderiram a esse discurso tinham a expectativa de que a disciplina lhes desse possibilidade de conhecer mais sobre as diversas crenças religiosas e a diversidade das populações no que concerne aos fatores culturais: “É bom porque têm que saber as duas maneiras sobre como existiu o mundo e os seres vivos, e nos traz mais cultura”. (Quadro 1, IC6, escola C, 1ª série). Note-se que este conteúdo está bem próximo do que é abordado em disciplinas como História, Filosofia e Sociologia, pois religião é tópico das ciências sociais, que a reconhecem como parte das culturas humanas, ou seja, tais conteúdos já fazem parte dessas ciências. Identifica-se nesse discurso dos estudantes a expectativa de encontrar no espaço escolar a formação cultural que apresenta ensinamentos para melhor convivência nos espaços coletivos. Atividades como implementação do grêmio escolar, promoção de debates e discussões podem ser demandas desses jovens estudantes.

Henry Giroux (1997) nos chama atenção para a importância que a fala dos estudantes deve receber quando se trata da organização dos espaços e atividades escolares. O papel do professor como mediador neste processo é insubstituível.

Enormes prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem podem ser configurados se a participação dos estudantes é ignorada. Nas palavras de Giroux (1997, p. 167):

Temos que enfrentar as implicações do fato de que a experiência escolar dos estudantes está entrelaçada com suas vidas em casa e na rua. Isto não representa um apelo simplista por relevância; é mais uma afirmação de nossa necessidade de compreender as tradições de mediação que os estudantes trazem para seu encontro com o conhecimento institucionalmente legitimado. É uma tentativa de construir uma agenda teórica através da qual os estudantes possam começar a considerar com seriedade as esperanças, ansiedades, experiências e histórias de grupos de classes subordinadas.

Os resultados de nossa pesquisa mostram a participação vigorosa dos estudantes. Eles expressaram um pensamento argumentado de forma clara e objetiva.

Giroux (1986) afirma que a escola não é apenas uma reprodutora de desigualdades, mas também apresenta o potencial de resistir e transformar a realidade que a cerca. O espaço escolar tanto se caracteriza pela reprodução quanto pela resistência. Pesquisas registram que estudantes, no contexto de nossa investigação, têm questionado as condições e os rumos da educação. Participam dos movimentos de protestos em prol da melhoria do ensino, ocupam as escolas e cobram políticas públicas que atendam às reais necessidades da comunidade, deixando explícito o que desejam em relação ao seu aprendizado. (HAYASHI; FERREIRA JUNIOR; HAYASHI, 2017; PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016)

É nesse contexto que os resultados da pesquisa aqui relatada encontram sua compreensão: os estudantes possuem expectativas em relação à formação no ensino médio e compreendem a escola como espaço de oportunidades. Encontram nas ciências naturais, sociais e humanas possibilidades concretas de formação e compreensão da sociedade da qual fazem parte.

Esses jovens observam ou participam em seus bairros de eventos e ações de inúmeras igrejas evangélicas e católicas, como dito em seus depoimentos, e, em sua maioria, não percebem sentido na inserção em seu currículo escolar de uma disciplina que vai replicar conteúdos relativos ao que já lhes é oferecido, cotidianamente, por instituições religiosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de nossos resultados permite constatar que os estudantes possuem expectativas bem definidas em relação ao ensino médio. A fraca adesão ao ensino religioso nas escolas investigadas encontra explicação em suas falas. Eles não têm interesse por essa disciplina e trazem argumentação contrária bastante articulada como justificativa. Ressaltam a relevância das disciplinas regulares do currículo, tanto para sua formação mais ampla como direcionada ao mundo do trabalho. Percebem o ensino religioso como inútil nesse contexto e reconhecem que já são satisfatoriamente atendidos em templos e igrejas que os rodeiam. Se Cunha (2016) afirma que a inclusão do ensino religioso no currículo escolar não se fundamenta em argumentos pedagógicos ou educacionais, os resultados da pesquisa aqui relatada afirmam que também não se fundamenta no interesse dos jovens pesquisados. Os estudantes revelaram seus anseios em relação ao ensino médio e, nesses anseios, o ensino religioso não está presente. Conforme destaca Giroux (1983), a escola é mais do que um espaço de reprodução social e cultural, ela também é um campo de contestação e luta que possibilita ensino, conhecimento e práticas de emancipação.

REFERÊNCIAS

- BRAMBILLA, B. B.; AVOGLIA, H. R. C. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a atuação do psicólogo. *Psicólogo inFormação*, São Bernardo do Campo, ano 14, n. 14, p. 102-121, 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996b.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, DF: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2002.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- CENSO 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, 2010. Religião. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ap&tema=censodemog2010_relig. Acesso em: 22 jan. 2017.
- CUNHA, L. A. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266–284, 2016.
- CUNHA, L. A.; OLIVA, C. E. Sete teses equivocadas sobre o Estado laico. In: CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. *Ministério Público em defesa do Estado laico*. Brasília, DF: CNMP, 2014. v. 1, p. 207–228.
- ESTATÍSTICA. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, [2017]. População. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/mapa_mercado_trabalho/default.shtm. Acesso em: 22 jan. 2017.
- GIROUX, H. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, H. La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, La Pampa, v. 17, n. 2, p. 27–38, 2013.
- GIROUX, H. *The Giroux reader: cultural politics and the promise of democracy*. Abingdon: Routledge, 2015.
- HAYASHI, M. I.; FERREIRA JUNIOR, A.; HAYASHI, M. C. P. I. Atuação e resistência dos estudantes secundaristas nas ocupações das escolas públicas paulistas. *Argumentos Pró-Educação*, Pouso Alegre, MG, v. 2, n. 4, p. 68–88, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24280/ape.v2i4.159>. Acesso em: 20 set. 2019.
- ÍNDICE de desenvolvimento da educação básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, [2017]. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: trabalho infantil 2016*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101388_informativo.pdf. Acesso em: 4 out. 2019.

- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa: desdobramentos*. Porto Alegre: Educs, 2003.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, A. P. G.; MILNITSKY-SAPIRO, C. Políticas públicas para adolescentes em vulnerabilidade social: abrigo e provisoriedade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 622-635, 2007.
- PIOLLI, E.; PEREIRA, L.; MESKO, A. S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. *Crítica Educativa*, Sorocaba, SP, v. 2, n. 1, p. 21-35, 2016.
- RAGIN, C. C. *Constructing social research: the unity and diversity of method*. Thousand Oaks: Pine Forge, 1994.
- RIO DE JANEIRO (estado). Lei nº 3.459, de 14 de setembro de 2000. Dispõe sobre ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. *Jusbrasil*, Salvador, 2000. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/12306008/lei-n-3459-de-14-de-setembro-de-2000-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- RIO DE JANEIRO (estado). Constituição estadual. *Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: http://www2.alerj.rj.gov.br/biblioteca/assets/documentos/pdf/constituicoes/rio_de_janeiro/constituicao_1989/Constituicao_1989.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A Educação Popular e Saúde no contexto social e político brasileiro: por uma prática educativa emancipatória e inclusiva

Sonia Acioli

Helena Maria Scherlowski Leal David

INTRODUÇÃO

O contexto social e político brasileiro, na conjuntura de crises – política, ética e social – exacerbadas com a radicalização do capitalismo, aponta para um aprofundamento das desigualdades estruturais e diminuição dos espaços de educação e saúde públicas, tanto na perspectiva da assistência quanto da formação. Sobretudo em países de capitalismo periférico como o Brasil, a retirada de direitos e o encolhimento do papel do Estado tem se mostrado como a estratégia preferencial dos governos conservadores, a exemplo do congelamento de gastos públicos, especialmente em saúde, educação, ciência e tecnologia, e todo o conjunto de reformas recentes, que penalizam as classes populares e acirram as desigualdades. Nesse sentido, de modo a fortalecer projetos de formação e ação no campo da saúde, em perspectiva crítica e dialógica, faz-se necessário identificar estratégias, movimentos e propostas teóricas e práticas que caminhem para o fortalecimento de uma democracia radicalmente participativa.

Neste capítulo, apresentaremos reflexões sobre a Educação Popular e Saúde (EPS) como campo teórico-metodológico forjado nas práticas e movimentos sociais brasileiros e a perspectiva da pedagogia crítica proposta por Henry Giroux. Consideramos oportuno e potente o diálogo proposto para o enfrentamento dos

processos de alienação e enrijecimento dos sistemas de saúde e educação aos quais a população e profissionais de saúde e educação têm sido submetidos.

A EPS reafirma princípios do sistema público de saúde instituídos apenas legalmente desde a década de 1980, como universalidade, a participação popular na atenção à saúde, a busca em incorporar na saúde o diálogo, a reflexão crítica, es-
cuta ativa, participação e transformação social como elementos fundamentais no desenvolvimento das práticas de saúde. A EPS

[...] busca trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizado e investigação de modo que promova o crescimento da análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e enfrentamento. (VASCONCELOS, 2001, p. 15)

Concordamos com Pulga (2014, p. 127) sobre sua compreensão acerca da EPS:

Compreendemos a educação popular como parte do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam uma cultura, difere de treinamento ou da simples transmissão de informações. Significa a construção de um senso crítico que colabore para que os sujeitos entendam, comprometam-se, tenham capacidade em elaborar propostas, reivindiquem e transformem (-se).

Considerando a EPS como um caminho político-pedagógico, iremos apresentar alguns sentidos presentes nesse campo, tendo as perspectivas histórica, política e metodológica como dimensões estruturantes presentes nas propostas pautadas pela EPS, sejam estas institucionalizadas ou vinculadas a grupos e movimentos sociais.

Dentre os aspectos teóricos que orientam as práticas da EPS, ressaltamos a influência das vertentes teóricas que consideram a saúde como bem socialmente produzido e os conceitos de produção partilhada de conhecimentos e participação popular em saúde. Entendemos que formas de produção partilhada de conhecimentos e de participação popular em saúde são estratégias potenciais de enfrentamento ao momento político atual – local e global –, identificado como ameaça à efetivação democrática do direito à saúde, diversidade e à participação popular. Nesse sentido também caminha a perspectiva da pedagogia crítica defendida por Giroux (2019c), quando propõe a ideia de uma pedagogia política, na qual a escola é também espaço de poder e transformação social, e não apenas de transmissão de informações, como nos ensinava Freire. Uma pedagogia radical que considera os

vários sujeitos populares e seus saberes como prática política na busca de construir processos de cidadania compartilhada.

O CAMPO DA EPS NAS PERSPECTIVAS HISTÓRICA, POLÍTICA E METODOLÓGICA

Não é possível recuperar uma cronologia rigorosa a respeito do desenvolvimento da EPS como campo de reflexões e práticas no Brasil. Diversas experiências e processos locais vinham se produzindo já desde a década de 1960, articulados a movimentos e grupos de resistência contra a ditadura militar instaurada em 1964, quase sempre clandestinos ou pouco visíveis e apoiados por ações sindicais, algumas universidades e pelos setores progressistas da Igreja Católica, inspirados pela Teologia da Libertação. O caráter político dessas formas de organização e resistência, no entanto, não expressava apenas as lutas em favor da democracia e da participação. A existência de um “fosso cultural” na relação entre os serviços e a população (VASCONCELOS, 2009) também se mostrou como uma contradição importante a ser enfrentada. Não se tratava apenas de garantir o acesso às ações de saúde, mas de avançar na construção de um modelo de saúde capaz de incluir as concepções e práticas de saúde dos diversos grupos populacionais.

Assim, as iniciativas desenvolvidas na década de 1970, articuladas e convergindo em torno de um ideário de participação e demarcação da saúde como direito universal, contribuíram para compor, já na década de 1980, o movimento de Reforma Sanitária brasileiro, inspirado em experiências internacionais e convergente com o conjunto de reivindicações e mobilizações que apontavam para o esgotamento da legitimidade do regime de exceção. O marco dessa mobilização foi a realização da 8ª Conferência Nacional de Saúde (CNS), em 1986, momento de intensa participação de profissionais de saúde e acadêmicos comprometidos com a mudança do sistema sanitário, e que também agregou movimentos e grupos populares que já vinham se organizando nas periferias e rincões mais distantes do país. Daí resultou que, por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte, que elaborou a Constituição brasileira, promulgada em 1988, a saúde tenha sido apresentada como direito universal e responsabilidade do Estado, demarcando ainda os princípios de participação social, integralidade da atenção e equidade. (STOTZ; DAVID; WONG UN, 2005)

Do ponto de vista do modelo de assistência à saúde, no entanto, as relações entre serviços, profissionais e população seguiram reproduzindo as relações de classe, expressas no conjunto de práticas, dispositivos e formas de organização de

serviços e ações que caracterizam o chamado “modelo biomédico”, ou “médico-centrado”. O crônico problema de subfinanciamento, as dificuldades para a gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e as alianças político-partidárias produzidas para dar conta das complexas relações entre governo federal, estados e municípios se sobrepuseram ao debate sobre a mudança de modelo assistencial:

Não apenas urgência de enfrentar o problema do financiamento e da gestão para viabilizar a construção e consolidação do SUS tornou-se permanente, mas toda a lógica do sistema passou a orientar-se pela oferta de serviços que reafirmou o primado da ‘medicina científica’. (STOTZ et al., 2008, p. 199)

Há ainda que lembrar que a década de 1990, na qual supostamente as bases concretas do SUS seriam implantadas e desenvolvidas, foi marcada pelos governos de orientação político-econômica neoliberal, o que tornou mais difícil a crítica à biomedicina e sua hegemonia no interior do sistema de saúde.

Pessoas integrantes de alguns movimentos sociais nacionais e locais, dos serviços de saúde e dos setores acadêmicos que defendiam a ampliação e radicalização da participação popular se organizaram em um coletivo que se denominou, primeiramente, Articulação Nacional de Educação Popular em Saúde, durante o I Encontro Nacional de EPS, em São Paulo, em 1991. (STOTZ et al., 2008) Mais tarde, em 1998, a Articulação passa a chamar-se Rede de Educação Popular e Saúde (Redpop). A Rede se constituiu como uma articulação de profissionais, pesquisadores e pessoas de movimentos populares. A Rede, ainda ativa, deu origem a outros coletivos, o que explicaremos a seguir.

Esse cenário permaneceu durante mais de uma década de governos de corte neoliberal, ainda que não tivesse ocorrido a repressão e coerção explícitas dirigidas aos movimentos efetivamente capazes de incorporar as demandas populares. À exceção de algumas administrações públicas municipais e estaduais, nas quais as forças de esquerda e centro-esquerda conseguiram se fazer representar pelo voto, o *modus operandi* do sistema político brasileiro, de modo geral, manteve-se o mesmo. No entanto, as forças e movimentos populares que vinham se organizando desde a redemocratização do país, incluindo o setor da saúde, também passaram a ocupar espaços na administração pública, e a capacidade das reformas neoliberais de dar resposta aos problemas econômicos e políticos esgotou-se, e apontou-se para a constituição de um governo oriundo do campo democrático e popular, representado, sobretudo, pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e pela ascensão à presidência de Luiz Inácio Lula da Silva.

Desenhando-se a vitória de Lula em 2002, foram produzidos manifestos e documentos e, logo após as eleições, foi publicada a *Carta ao presidente Lula*, um curto texto apresentando propostas concretas de revisão e revogação de dispositivos legislativos e jurídicos limitadores do alcance da universalidade na saúde, mas também informando sobre a necessidade de acirrar o processo participativo no setor, com “[...] a radicalização democrática, com efetiva participação popular na formulação, implementação, gestão e acompanhamento das políticas públicas, o que exige, dentre outras ações, o planejamento ascendente e a descriminalização dos movimentos sociais”. (REDE DE EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE, 2003, p. 7)

Durante o primeiro ano do governo Lula, uma ampla transformação da estrutura do Ministério da Saúde teve lugar. Assim que se formou a estrutura ministerial do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, os movimentos e organizações populares de âmbito nacional passaram a demandar apoio público às suas reivindicações históricas. Com a criação, no Ministério da Saúde, da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), e da Coordenação de Ações Populares, os movimentos e organizações passaram a dispor de um canal de interlocução político-institucional. (ARTICULAÇÃO NACIONAL DE MOVIMENTOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE, 2005)

Deste período em diante, e até o recente golpe, em 2016, no governo Dilma Rousseff, que permitiu a ascensão de um governo conservador e de ultradireita no país, as ações de EPS passaram a se desenvolver com apoio ministerial, o que, por sua vez, fez avançar um processo de capilarização que a tornou mais visível e mais plural. A década seguinte foi marcada por intensa mobilização e realização de encontros, seminários, participação em eventos acadêmicos e de mobilização, assim como se ampliou a produção acadêmica sobre a EPS no Brasil.

Do ponto de vista organizacional, as ações de EPS, que antes se concentravam em torno da Redpop, se desdobraram em outros coletivos: a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (Aneps) foi o primeiro, logo no primeiro ano do governo Lula, por meio de uma executiva nacional e organizações estaduais. A Aneps nasce com o objetivo de apoiar e visibilizar pequenos grupos e movimentos sociais vinculados à EPS que não conseguiam ser “ouvidos” e que teriam, por consequência, menor poder na sua capacidade de vocalização de demandas. Muitos desses sujeitos já participavam de grandes movimentos, como o Movimento Popular de Saúde (Mops), movimentos de mulheres e outros. Formaram-se articulações estaduais em quase todas as unidades federativas, com exceção dos estados da região Norte, cuja histórica dificuldade de comunicação e imensa dispersão geográfica é sempre um fator impeditivo, e de alguns estados do Sudeste e do Sul. Sobretudo o Nordeste brasileiro aderiu intensamente à proposta

de capilarizar as práticas de EPS “desde cima”, através de propostas junto a gestões estaduais e municipais, por meio da indução ministerial, e também “por baixo”, desde os pequenos movimentos e lideranças locais. Discussões em torno dos projetos terapêuticos articulados às práticas populares e ancestrais de diversos grupos foram publicizadas através de projetos locais, e a afirmação da importância de se considerar os saberes populares e locais ganhou espaço.

O tema da valorização do saber popular, que não é de compreensão e expressão consensual dentro do movimento de EPS, foi problematizado na sua dimensão política durante a constituição da Aneps, no horizonte do novo governo:

Falou-se em ‘resgate da cultura popular’, mas argumentou-se que seria necessário também falar em mudança de crenças e valores a respeito de certos problemas. [...] Por vivermos numa sociedade de classes que é histórica, onde as posições dos diferentes grupos sociais estão sempre se modificando umas relativamente às outras, é importante reconhecer que os saberes alteram as práticas e o fundamental, do ponto de vista da educação popular, é lutar pela transformação da sociedade, pela afirmação dos sujeitos e, portanto, respeitar as diferenças, saber escutar e reconhecer. (ARTICULAÇÃO NACIONAL DE MOVIMENTOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE, 2005, p. 3)

Nesse parágrafo, estão as bases e as contradições que vêm historicamente produzindo avanços e retrocessos, às vezes retrocessos dentro dos avanços, no movimento de EPS.

O período entre 2009 e 2013 foi marcado por uma ação institucional, no Ministério da Saúde, mais incisiva. Foram formuladas prioridades de ações que pudessem ser financiadas para fortalecer a EPS, necessariamente articuladas ao sistema de saúde, em especial na atenção primária à saúde. Por meio da constituição de um Comitê Nacional de EPS, com a participação de representações populares, profissionais e governamentais, logrou-se formular, a partir de um processo ascendente desde os estados, a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (Pneps-SUS), como um marco político-institucional de intencionalidade de ampliar a participação popular no SUS. (BRASIL, 2009) A ideia era (e ainda é) a de que comitês locais e estaduais fossem organizados, e que a Pneps-SUS pudesse mobilizar recursos capazes de apoiar movimentos, lideranças e práticas locais. Na conjuntura atual, a Pneps-SUS foi desconstruída pelo governo Bolsonaro, que desarticulou o comitê nacional instituído anteriormente e a Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP) do Ministério da Saúde (2004-2019),

que desenvolvia ações de articulação e formação na implementação da Pneps-SUS (CASTILHO; LEMOS, 2021).

No entanto, é preciso apontar que o movimento de EPS só muito recentemente iniciou uma reflexão crítica em torno dessa institucionalização da Aneps (STOTZ, 2014) e acerca dos limites políticos à efetivação popular representados pelo chamado “presidencialismo de coalizão” que marcou o governo Lula:

Importa lembrar, por outro lado, a despolitização provocada pela liderança que logra chegar ao governo com apoio popular, mas faz a política sem as massas populares, pede paciência e passa a impressão de que o governo – e não a pressão popular – é quem vai realizar as aspirações populares. Essa liderança se torna, assim, prisioneira do esquema de poder existente que, a partir de certo momento, adquire uma virtude própria, repetindo o jargão dominante de que ‘faz parte das regras do jogo democrático’. (FREIRE, 1987 apud STOTZ, 2014, p. 1478)

No seu aspecto metodológico, as ações de EPS, mais visibilizadas nos governos Lula e Dilma, passaram a exigir uma explicitação quanto aos passos e aos eixos processuais e pedagógicos a serem valorizados. Dentro do próprio movimento de EPS, novos coletivos se produziram como continuidade, mas também como distinção em torno desses eixos, tais como a Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop), movimento bastante localizado no estado da Paraíba, dentro da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e que privilegia a formação universitária por meio da ação extensionista radicalmente popular; e um Grupo Temático específico de Educação Popular e Saúde, o GTEPS, dentro da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), instituição histórica de formação e debate sobre saúde coletiva e um ator social relevante na defesa do SUS. Possivelmente existem muitos outros grupos e movimentos que desenvolvem ou se identificam com a EPS, os quais não participam dos coletivos citados, e que possam estar organizados de outras formas. Além disso, em cada um desses coletivos participam muitos sujeitos, movimentos vinculados a territórios, grupos populares, profissionais e outros.

Temos então quatro coletivos que constituem essa vertente da Educação Popular e Saúde – entendendo que não é a única, mas certamente tem tido visibilidade e capacidade de articulação com movimentos sociais, academia e serviços no campo da saúde.

De modo geral, todos esses coletivos vêm adotando uma orientação metodológica convergente, que apoia a realização de seminários, participação em eventos (mesmo científicos), encontros locais, regionais e estaduais, dentre outros.

Os eixos de atuação são três, e se referem a ações de:

- formação: processo formativos institucionais (profissões da saúde, cursos técnicos e outros) e não institucionais (formação de lideranças dentro dos movimentos, nas comunidades e grupos sociais e culturais específicos), expressos em projetos político-pedagógicos institucionalizados ou não;
- comunicação: promoção da articulação entre movimentos e práticas locais e nacionais, divulgações, manutenção de listas de correio eletrônico e sítios na internet, articulação com movimento de EPS de outros países, entre outros;
- pesquisa: identificação, mapeamento, sistematização e análise das experiências e práticas de EPS, desenvolvimento de reflexões coletivas ou grupais de caráter teórico-conceitual e metodológico.

Não há indicativos precisos sobre qual ou quais metodologias são mais adequadas, mas busca-se respeitar alguns nortes metodológicos, embasados na racionalidade política da educação popular, que incluem o diálogo circular (inspirado nos Círculos de Cultura freirianos), a escuta radical e atenta, a constante postura que visa superar as diferenças culturais, o refletir articulado ao agir (com a opção de, nos eventos científicos e outros, manter um espaço de realização de práticas de cuidado, com cuidadores, rezadeiras e outros), a sistematização e o registro a partir das experiências e concepções individuais e coletivas, bebendo em fontes metodológicas, como a Sistematização de Experiências, formulada pelo ativista peruano Jara Holliday (2012).

Existem ainda outras experiências de inspiração freiriana, como a experiência do teatro-fórum, teatro do oprimido, cenopoesia, que são incorporadas às práticas de EPS – institucionalizadas ou não – para problematizar as várias formas de violência e outras questões.

Também têm sido desenvolvidas práticas populares de cuidado junto a grupos específicos (indígenas, quilombolas), experiências de extensão popular junto a comunidades, grupos populares e formação de estudantes de cursos da área da saúde. Essas são experiências que articulam os eixos da formação, da comunicação e da pesquisa.

A partir da criação da Pneps-SUS, no âmbito do Programa de Qualificação em Educação Popular em Saúde, foi realizado o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Popular em Saúde, (BORNSTEIN, 2016) voltado a agentes comunitários de saúde e agentes de vigilância em saúde, promovido pela SGEp do Ministério da Saúde. No campo da formação, foi construído um curso para a formação histórica e política de estudantes de graduação das áreas da saúde, atividade extensionista desenvolvida na modalidade semipresencial, em nível nacional, em 2014.

Dantas e Lima (2017) apresentam e refletem sobre algumas experiências vividas em Fortaleza/CE ligadas à arte na perspectiva popular, que mostram a importância das múltiplas linguagens e da arte como potência humana.

Outra experiência potente foi a formulação dos Espaços de Saúde e Cultura (ESC) na realização do Fórum Social Mundial (FSM). Maranhão e demais autores (2014) relatam a proposta de construção de “territórios das práticas” como locais de compartilhamento de práticas de Educação Popular e Saúde, em especial as práticas populares de cuidado, oportunizando também discussões e mobilização em relação à saúde entre o público participante do FSM. Há também grande aproximação entre essas formas de fazer e a pesquisa-ação ou pesquisa participante, considerando que ambas partem do concreto, de experiências cotidianas, e buscam diálogo entre práticas e saberes.

As propostas metodológicas citadas se propõem dialógicas, participativas, com uma “[...] pedagogia capaz de despertar a consciência, desafiando o senso comum e criando modos de análise em que as pessoas descobrem um momento de reconhecimento que lhes permite repensar as condições que moldam suas vidas”. (GIROUX, 2019c, tradução nossa) No entanto, sabemos que isso nem sempre ocorre, já que muitas vezes as palavras e ideias não se transformam em ação.

A POTÊNCIA DOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO PARTILHADA DO CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO POPULAR NA SAÚDE

No Brasil, temos, desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), um sistema público universal, com atenção integral a todos, como projeto político para a saúde, comprometido com o direito à saúde e à democracia. A dinâmica de avanços e recuos na consolidação do SUS tem embate permanente com as empresas da saúde e a tentativa de privatização através dos planos de saúde e por dentro do Estado, através de organizações sociais. Na perspectiva de defesa do SUS, Campos (2018) aponta a necessidade de mantê-lo como política pública, assim como a necessidade de construção de um bloco político e de sujeitos sociais capazes de manter essa política, dentre outros aspectos.

No contexto de constituição do SUS, coloca-se a participação como princípio explicitado na Lei nº 8.142/1990 (BRASIL, 1990b), que regulamenta a participação da população na organização, gestão e controle dos serviços e ações de saúde, através da criação das Conferências e dos Conselhos de Saúde. A participação social institucionalizada proposta indicava uma forma de participação com caráter deliberativo, através de conselhos e conferências, em todo o processo decisório e regulatório das ações instituídas nos serviços de saúde. Esse formato de participação

– ainda presente na organização de nosso sistema de saúde – é um caminho importante de fiscalização da gestão na saúde e de participação na definição das políticas sanitárias. No entanto, desde sua criação, possui limitações na sua potência, considerando as dificuldades relativas à efetiva representação e participação dos segmentos nas instâncias colegiadas, as práticas de cooptação junto aos segmentos de usuários e de profissionais de saúde e a pouca transparência das ações dos gestores.

A participação para além de um princípio do SUS é uma proposta que indica vários sentidos e pressupõe escolhas pedagógicas e um contexto histórico, social e político de referência. O sentido de participação popular que entendemos como potente desnaturaliza a expressão “participação social” e propõe enfrentar os embates travados entre grupos sociais – desde usuários e profissionais dos serviços de saúde a gestores e movimentos sociais – na luta por direitos sociais, especialmente no campo da saúde. Ainda, busca explicitar o contexto em que se dão os processos de luta por espaços de participação, sejam estes institucionalizados ou não.

Em texto anterior, aponta-se o sentido pensado por Valla e Stotz (1989, p. 12-13):

[...] Esta participação implica em uma contradição: de um lado, legitima a política do Estado diante da população; por outro, significa um canal para que as entidades populares disputem o controle e a destinação de verbas públicas. A resolução dessa contradição faz parte de um processo onde as entidades populares precisam manter sua independência, de modo a poderem lançar mão das formas de luta que lhes são próprias e a garantirem a mais ampla participação das massas [...]. Nesta perspectiva, a participação popular pode significar uma prática transformadora.

Nesse sentido, a participação popular, assim como a educação popular, não é apenas uma participação do povo, mas uma participação com a força da população de modo não idealizado. Para além da classificação de formas de participação ativa, passiva, e outras, o que importa para nossa reflexão é ressaltar que a “participação popular” indica a participação na construção, acompanhamento, fiscalização e avaliação de determinada ação, o que fortalece a potência de transformação dos processos sociais, políticos e pedagógicos, na perspectiva da pedagogia política e do cuidado integral na saúde.

Concordamos com Giroux (2019c, tradução nossa) quando afirma que

Paulo Freire estava certo ao argumentar que a pedagogia crítica como projeto político é, em parte, definida pela necessidade de ensinar os alunos a ‘lidar de forma crítica e criativa com a realidade e descobrir como participar da transformação de seu mundo’.

Portanto, a participação popular pressupõe a existência de processos de reflexão crítica e de incorporação das formas de saber e experiências da população. Entendemos esses processos de reflexão e diálogo com as experiências como um movimento potencial de construção partilhada de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos nos processos de cuidar.

Essa ideia foi originalmente pensada como

[...] uma metodologia desenvolvida na prática da Educação e Saúde que considera a experiência cotidiana dos atores envolvidos e tem por finalidade a conquista, pelos indivíduos e grupos populares, de maior poder e intervenção nas relações sociais que influenciam a qualidade de suas vidas. É um conceito construído no decorrer de uma experiência na qual a teoria é desenvolvida a partir da prática. (CARVALHO; ACIOLI; STOTZ, 2001, p. 101)

Isso significa um processo de produção de conhecimentos a partir do diálogo permanente com a realidade e com as práticas, na relação com a saúde e a doença, entre sujeitos de saberes diferentes em interação, cooperação e convivência. Nesse sentido, incorpora-se o entendimento de Boaventura de Sousa Santos (1989) das relações entre senso comum e ciência, indicando, numa dimensão epistemológica, o valor do conhecimento produzido na relação com o senso comum.

O conceito de construção compartilhada de conhecimentos dialoga com o de “terceiro conhecimento”, utilizado no campo da ciência da informação, mais especificamente na antropologia da informação, que entende que não há questão informacional que não seja, antes, uma questão social, e cujas pesquisas buscam apreender os fluxos informacionais em jogo na sociedade contemporânea:

Para entender empiricamente os processos de apropriação de conhecimentos e de produção de informações emprega-se o conceito operacional de ‘terceiro conhecimento’, que nomeia as combinações e as disputas, sempre renováveis e provisórias, entre o conhecimento científico (ou informacional), o conhecimento midiático e as diversas formas de expressão do conhecimento popular (ou prático), o que significa ultrapassar a visão da informação como ‘estoque’ e trabalhar, no nível local, com a idéia de ‘informação-fluxo’, ‘informação-prática’, ‘informação-intervenção’ ou, para manter o conceito que vem sendo utilizado ao longo do processo das pesquisas, ‘informação em movimento’.

(MARTELETO, 2009, p. 18)

A ideia de encontro e diálogo de saberes, sem que nenhum saber seja negado ou invisibilizado, possui caráter inter e transdisciplinar, e pode ser também encontrada nas formulações do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2007) a respeito da profunda cisão histórico-cultural e epistemológica entre os povos “do sul” (países latino-americanos e africanos) e as bases civilizatórias de origem europeia, entre o Novo e o Velho Mundo. Ao propor uma “ecologia de saberes”, Santos (2007, p. 79) discorre sobre as linhas abissais de uma cartografia real e simbólica entre os povos, “uma cartografia confusa [que] não pode deixar de levar a práticas confusas”.

Esta ecologia de saberes supõe uma “copresença radical”, ou seja, a radicalidade no reconhecimento do outro como detentor de um saber legítimo, um cruzar de conhecimentos, de sapiências, mas também de ignorâncias.

Valla explica essa ideia em outro momento: usou a imagem de que devemos nos “esvaziar de nós mesmos” para compreender o outro, que as classes populares sabem muito a partir de suas experiências cotidianas, e que os profissionais de saúde devem buscar compreender o que a população está precisando e dizendo, como apoio à transformação do seu cotidiano. Valla explica essa ideia a seguir:

Gosto do termo ‘facilitador’, que alguns americanos utilizam, mas que só aprendi no Brasil. A ideia é de que não é você quem vai ensinar à população, você vai ser um facilitador daquilo que a população já está fazendo. Nosso papel seria facilitar a realização daquilo que a população já pensou em fazer ou está fazendo. E para isso é necessário compreender o que a outra pessoa pensa e deseja. A vivência do educador não deve prevalecer. [...] É uma valorização das classes populares em termos de conhecimento, é incentivar as pessoas a perceber que as classes populares possuem um conhecimento acumulado muito grande pela sua experiência e têm muito mais clareza das coisas do que a gente imagina. Essas pessoas vivem coisas que a gente não pode imaginar que elas estão experimentando. Essa é a nossa tarefa. (ENTREVISTA..., 2005, p. 229, 232)

Portanto, processos de produção partilhada de conhecimentos envolvem reconhecimento da sabedoria do outro a partir de convivência e a percepção dos limites do conhecimento técnico e, a partir daí, a possibilidade de produzir conhecimentos que envolvam os vários saberes populares e científicos existentes. Numa dimensão educativa, a proposta aproxima-se tanto de uma perspectiva construtivista quanto dos princípios da pedagogia proposta por Paulo Freire (1987).

Considerando o contexto de crise política e ética que vivemos, parece-nos fundamental o uso de estratégias teóricas e práticas que incorporem princípios da pedagogia crítica. Como alerta Giroux (2019b, tradução nossa): “[...] a pedagogia

como forma de produção e crítica oferece um discurso de possibilidade – uma forma de proporcionar aos alunos a oportunidade de vincular a compreensão ao compromisso e à transformação social à busca da maior justiça possível”.

Giroux (2019b, tradução nossa) alerta ainda para a centralidade da educação quando a democracia está sendo globalmente atacada:

[...] Em uma era de isolamento social, transbordamento de informações, cultura de imediatismo, consumo e violência espetacularizada, é ainda mais crucial levar a sério a noção de que uma democracia não pode existir ou ser defendida sem cidadãos informados e criticamente engajados.

Ao indicar a importância da educação, certamente o autor está falando de uma educação que valorize os sujeitos, o diálogo crítico, que se oponha a qualquer forma de autoritarismo no processo pedagógico e que seja ato político. Esse tipo de educação não acontece apenas nas escolas, mas nas ruas, nos movimentos sociais, nos espaços vinculados às várias formas de cultura e ainda em alguns espaços de cuidado voltados à saúde. Portanto, estamos reafirmando a proposta da pedagogia crítica e, também, práticas baseadas na EPS no campo da saúde e cultura popular.

A EPS possui princípios que valorizam o diálogo, a reflexão crítica, a diversidade cultural, a participação popular e, especialmente, processos de transformação social e política. Por isso, é um campo teórico e metodológico com potência para apoiar formas de educação radical e ação política.

A SAÚDE COMO PRODUÇÃO SOCIAL E DE SABERES DIVERSOS: QUEM DEVE OU PODE FALAR SOBRE SAÚDE?

Nenhuma proposta pedagógica sobre saúde será capaz de provocar o pensamento crítico se o próprio educador não tiver muito claro em que reside a criticidade no campo da saúde. É preciso reconhecer que, assim como a escola, os sistemas de saúde são arena de disputas ideológicas, econômicas e políticas.

A própria concepção sobre o que é saúde, e o que é preciso para ter saúde, precisa ser explicitada. As vertentes do pensamento da medicina social latino-americana desenvolvidas desde os anos 1960 convergiram para um entendimento bastante consensual a respeito da indissociabilidade entre as concepções de saúde e os processos de exploração dos povos do continente. A chamada Teoria da Produção Social da Saúde floresceu e se fortaleceu nos espaços acadêmicos e orientou mudanças nas práticas de saúde, em favor de uma compreensão ampliada, como tentativa de incluir a diversidade cultural e os grupos populacionais que

tradicionalmente caminham à margem dos processos decisórios sobre as políticas de saúde. (BREILH, 2013)

Esta proposta, desenhada a partir de uma ancoragem histórica e dialética, acompanha e se fortalece, nas ações educativas da Educação Popular e Saúde, com o pensamento de Paulo Freire (1987) acerca da necessidade de desvelar as realidades de exploração e opressão e dar voz aos sujeitos que foram ocultados na história. O encontro de pensares potentes, capazes de instrumentalizar profissionais de saúde e população para a busca de mudanças, se concretizou, no Brasil, em proposições e arranjos organizativos diversos, mais ou menos participativos, porém ancorados na ideia de saúde como direito universal, para todos. Mas sempre é prudente perguntar: uma saúde “para todos” significa que é produzida “com todos”?

Num mundo cada vez mais tecnicizado e saturado de informações, a ideia do “especialista” como sendo o único autorizado a falar e propor ações na área da saúde, em contraposição a uma produção de rede de cuidados sustentada pelas culturas populares e ancestrais, é um debate permanente e necessário. Há séculos está em curso uma guerra político-ideológica em favor de uma visão única de mundo e desenvolvimento, na qual há muitos embates cotidianos, incluindo o que coloca, de um lado, aqueles que pensam que a saúde é assunto dos especialistas, com destaque para as áreas disciplinares da Medicina, sendo as demais disciplinas e profissões apenas subsidiárias e apoiadoras da prática médica, e, de outro lado, o mundo da vida cotidiana de grupos historicamente alijados, com seus saberes milenares que seguem postos em prática.

No entanto, um outro fenômeno, mais recente na história do mundo ocidental, vem ganhando espaço – o da negação da ciência para fins políticos e de manipulação política. A diminuição da potência da educação de base crítica e a falência dos sistemas educativos formais em proporcionar o desenvolvimento de uma consciência indagadora e autônoma, dentre outros fatores, vêm se expressando por meio de ataques violentos à ciência, às conquistas civilizatórias, numa ofensiva do capitalismo mais predatório.

Ao referir-se à crescente deterioração da política cultural e educativa no continente norte-americano, Giroux (2019b, tradução nossa) comenta:

A máquina dos sonhos capitalistas está de volta com enormes lucros para os ultrarricos, gestores de fundos de *hedge* e grandes *players* nos setores de serviços financeiros. Nestas novas paisagens de riqueza, fraude e atomização social, um capitalismo brutal e fanático promove um *ethos* vencedor-*take-all*, uma cultura de crueldade e nacionalismo branco, agressivamente minando o estado de bem-estar social, enquanto empurra milhões em dificuldades e miséria.

Não se trata de uma crítica aplicável apenas ao “lado de cima” do continente americano: no Brasil de hoje, assistimos perplexos e, em parte, emudecidos à escalada às esferas de poder de representantes de um pensamento ultraconservador, violento, misógino e racista, que não possui qualquer proposição ou modelo de sociedade e desenvolvimento que não seja o da destruição de todo e qualquer princípio ou ação de caráter emancipatório.

Na “guerra informacional” atual, princípios éticos foram substituídos por processos de manipulação a partir de pequenas verdades que se transformam em *fake news*, informações que mimetizam matéria jornalística na forma, mas não quanto ao processo de organização do seu conteúdo, sobretudo quanto à checagem de sua veracidade. O objetivo é o de divulgar inverdades ou verdades parciais como argumentos narrativos em favor de interesses políticos de pessoas ou grupos.

O campo da saúde não está imune aos ataques e à manipulação, como estamos justamente assistindo agora, em que uma grave pandemia viral atinge de forma inusitada todos os países, embora não da mesma forma entre e dentro das nações. A profunda desigualdade social produzida pela concentração de renda inerente ao atual modelo de acumulação de riquezas se concretiza em modos de viver incompatíveis com a ideia, por exemplo, de distanciamento social. Entrevista com moderadores de favelas mostra as dificuldades para o isolamento em casa, já a população não pode prescindir da labuta diária para obter alguma renda capaz de lhes permitir a reprodução da vida (ENTREVISTA..., 2020, p. 26). Da mesma forma, não é possível pensar em distanciamento social e higiene adequada nos moldes propostos pelas agências internacionais e recomendações técnicas quando se vive, aos milhares, em moradias precárias, exíguas, sem acesso a água e esgoto. A capacidade de identificar, reconhecer e valorizar as necessidades de saúde de pessoas, famílias e comunidades depende de um exercício permanente de ação-reflexão-ação, que ultrapassa, e muito, o fazer profissional de base técnica, embora dele não possa prescindir.

Mais do que nunca, processos educativos de base crítica e emancipatória se fazem necessários – nas escolas, nos serviços de saúde, no exercício da pólis. A mesma linguagem que serve para destruir e veicular ódio e medo “é também um veículo de crítica, coragem cívica, resistência e agência engajada e informada”. (GIROUX, 2019b, tradução nossa) Nesse sentido deve caminhar o olhar do educador implicado com a mudança, com a superação do imobilismo.

Trata-se de uma aposta cujos resultados concretos em longo, médio ou curto prazo não sabemos exatamente quais serão, mas que se apresenta como o caminho que é também fim em si – o de permitir que homens e mulheres se libertem, em comunhão e fraternidade, dentro do processo no qual se educam mutuamente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que a EPS bebe na fonte dos modelos teóricos da educação popular com a diversidade e hibridismo próprios dos movimentos sociais, mas reafirmando sua identidade em torno de princípios como posicionamento crítico, busca de práticas emancipatórias e uso de métodos participativos e dialógicos. Concordamos com Gadotti (2012, p. 22) quando afirma que:

A educação popular se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Em suas origens está: o anarquismo do proletariado industrial do início do século passado; o socialismo autogestionário; o liberalismo radical europeu; os movimentos populares; as utopias de independência (nacional-desenvolvimentismo); as teorias da libertação e a pedagogia dialética.

Com a fragmentação presente na sociedade, e o momento de desconstrução do “espírito de corpo” latino-americano, há que se retomar o debate sobre as ideologias, utopias e teorias que nos orientam e, mais do que nunca, agregar movimentos e grupos sociais preocupados com as necessidades e demandas da população excluída do acesso à saúde, educação, lazer, trabalho e renda.

Não nos enganemos, no entanto, a respeito do tom que deverá nortear as práticas de educação emancipatória numa conjuntura tão adversa, e diante de uma ofensiva tão pesada dos modos de pensar e educar para o mercado e o pensamento único: trata-se de uma guerra. No entanto, reconhecer a necessidade de contrapor e confrontar os postulados supostamente universais e benéficos a respeito de uma ordem social na qual a desigualdade acaba sendo tolerada ou normalizada não pode significar o reproduzir das velhas fórmulas de negação ou destruição dos sujeitos.

A exemplo do que vem sendo discutido no campo da ecologia ambiental e denunciado pela pensadora e epistemóloga Isabelle Stengers (2015) a respeito das lutas de ambientalistas sobre a questão dos organismos geneticamente modificados, a luta política deve lançar mão de processos locais que se constituam em “caixas de ressonância”, de modo que as mudanças nas formas de pensar e agir em um determinado local sejam também possibilidades de aprendizado e de experimentação para outros. “Cada êxito, por mais precário que seja, tem sua importância”. (STENGERS, 2015, p. 148)

Nesse sentido, os coletivos vinculados a EPS citados anteriormente têm buscado se fortalecer através da organização de ações voltadas à formação – através da institucionalização da EPS em espaços de graduação, extensão e pós-graduação na área da saúde –, à comunicação e à pesquisa – na organização de pesquisa com

sistematização de experiências, publicação de antologia com sujeitos que vivem a EPS e revista com reflexões sobre a prática da EPS.

A EPS se desloca entre as expressões dos movimentos populares, com incursões na universidade em processos formativos curriculares, vinculadas a projetos de extensão popular, e na luta pela operacionalização de políticas de EPS nos governos, o que nos parece muito difícil na atual conjuntura política brasileira. O que se tem buscado é a intencionalidade de produção partilhada de saberes e conhecimentos, e as lutas pelo fortalecimento das organizações e grupos populares.

No entanto, a utopia da EPS deve estar aliada a ações e análises de conjuntura permanentes, já que a onda neoliberal que envolve o mundo implica em desconstruir a educação crítica, buscando desfazer a conexão entre educação e mudança social e política. Como nos aponta Giroux (2019a), o neoliberalismo não só alcançou o domínio sobre a economia, como também se tornou um princípio fundamental de organização para moldar todos os aspectos da educação. Isso implica que o capitalismo condiciona não só a produção da cultura, mas também a regulação do trabalho e da educação.

Portanto, parece-nos fundamental uma articulação entre os grupos e movimentos sociais, estudantes, professores, trabalhadoras e trabalhadores da saúde e da educação no enfrentamento teórico e prático da desconstrução dos processos e espaços de reflexão e diálogo crítico. Há que se construir formas de resistência que incluam a cultura popular, as artes, a ciência, o cinema, o jornalismo, as mídias sociais e outros locais de produção cultural.

Com afirma Gadotti (2012, p. 11), é possível falar “de uma educação popular, social e comunitária transformadora, a partir da ótica de uma ‘educação social transformadora’”. Talvez possamos redescobrir a educação popular e a EPS como fontes teóricas e práticas de reorientação de nossos saberes e fazeres.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, S. Participação social na saúde: revisitando sentidos, reafirmando propostas. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (org.). *Construção social da demanda: direito à saúde, trabalho em equipe, participação e espaços públicos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cepesc/UERJ: Abrasco, 2005. p. 293-303.

ARTICULAÇÃO NACIONAL DE MOVIMENTOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE. O caminho das águas em 2003: relatório do I Encontro Nacional da Aneps. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANEPS, 1., 2003, Brasília, DF. *Relatório [...]*. Passo Fundo: Aneps, 2005.

ARTICULAÇÃO NACIONAL DE MOVIMENTOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE. *Contribuições da Aneps para as Conferências de Saúde: retomar a mobilização popular*. Salvador: Aneps, 2007.

BONETTI, O. P.; CHAGAS, R. A.; SIQUEIRA, T. C. A. A educação popular em saúde na gestão participativa do SUS: construindo uma política. In: BRASIL. Ministério da Saúde. *II caderno de educação popular e saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014. p. 16-24. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/2_caderno_educacao_popular_saude.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

BORNSTEIN, V. J. *et al. Guia do curso de aperfeiçoamento em educação popular em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, 20 set. 1990a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 1990b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.256, de 17 de junho de 2009. Institui o Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (Cneps). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 jun. 2009. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt1256_17_06_2009.html. Acesso em: 21 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (Pneps-SUS). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 20 nov. 2013. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html. Acesso em: 28 abr. 2020.

BREILH, J. La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, Medellín, v. 31, p. 13-27, 2013. Suplemento 1. Disponível

em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2013000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 maio 2020.

CAMPOS, G. W. S. SUS: o que e como fazer? *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 1707-1714, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v23n6/1413-8123-csc-23-06-1707.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CARVALHO, M. A. P.; ACIOLI, S.; STOTZ, E. N. O processo de construção compartilhada do conhecimento: uma experiência de investigação científica do ponto de vista popular. In: VASCONCELOS, E. M. (org.). *A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da Rede de Educação Popular e Saúde*. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 101-114.

CASTILHO, D. R.; LEMOS, E. L. S. Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 269-279, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e75361>. Acesso em: 31 jan. 2022.

COLLETE, M. M.; THIOLENT, M. A pesquisa-ação como metodologia participativa de pesquisa, ensino e extensão. In: FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). *Método(s) de pesquisa em educação*. São Paulo: Hipótese, 2018. p. 17-36.

CRUZ, P. S. J. C.; BRUTCHER, V. J. Participação popular e atenção primária à saúde no Brasil: fundamentos, desafios e caminhos de construção. In: MENDONÇA, M. H. M. et al. (org.). *Atenção primária à saúde no Brasil: conceitos, práticas e pesquisa*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2018. p. 231-264.

DANTAS, L. A.; LIMA, R. F. *Discursos de resistência, identidades em educação popular*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2017.

DAVID, H. M. S. L. et al. Curso para a formação histórico-política na graduação em saúde: análise de uma construção partilhada. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, art. e0014127, 2019.

ENTREVISTA: Jaime Breilh. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 533-540, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462015000200533&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 maio 2020.

ENTREVISTA: Victor Valla. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 227-238, 2005.

ENTREVISTA: Yane Mendes. *Radis*. Rio de Janeiro, n. 212, p. 26-27, maio 2020.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 10-32, 2012.
- GIROUX, H. Thinking Dangerously: The Role of Higher Education in Authoritarian Times. *Truthout*, Sacramento, CA, 26 jun. 2017a. Disponível em: <https://truthout.org/articles/thinking-dangerously-the-role-of-higher-education-in-authoritarian-times/>. Acesso em: 26 abr. 2020.
- GIROUX, H. The Vital Role of Education of Education in Authoritarian Times. *Truthout*, Sacramento, CA, 11 out. 2017b. Disponível em: <http://www.truth-out.org/news/item/42217-the-vital-role-of-education-in-a-time-of-tyranny>. Acesso em: 26 abr. 2020.
- GIROUX, H. Teachers are Rising Up to Resist Neoliberal Attacks. *Truthout*, Sacramento, CA, 22 jan. 2019a. Disponível em: <https://truthout.org/articles/teachers-are-rising-up-to-resist-neoliberal-attacks-on-education/>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- GIROUX, H. Fascism Is on the March: We Need Radical Education to Fight Back. *Truthout*, Sacramento, CA, 30 abr. 2019b. Disponível em: <https://truthout.org/articles/fascism-is-on-the-march-we-need-radical-education-to-fight-b>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- GIROUX, H. If Classrooms Are “Free of Politics,” the Right Wing Will Grow. *Truthout*, Sacramento, CA, 13 maio 2019c. Disponível em: <https://truthout.org/articles/if-classrooms-are-free-of-politics-the-right-wing-will-grow/>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- JARA HOLLIDAY, O. *Sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Brasília, DF: Contag, 2012.
- MARANHÃO, T. *et al.* Espaços de saúde e cultura: experiência do Fórum Social Mundial às Tendas de Educação Popular em Saúde. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, SP, v. 18, p. 1175-1186, 2014. Suplemento 2.
- MARTELETO, R. M. Jovens, violência e saúde: construção de informação nos processos de mediação e apropriação de conhecimentos. *Reciis*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 17-24, 2009. Disponível em: <http://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/751/1393>. Acesso em: 8 maio 2020.

- OLIVEIRA, M. W. Política Nacional de Educação Popular em Saúde: um processo em construção. *Revista de APS*, Juiz de Fora, MG, v. 13, n. 4, p. 533-535, 2010.
- PULGA, V. L. A educação popular em saúde como referencial para as nossas práticas na saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. *II Caderno de educação popular em saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014. p. 123-146.
- REDE DE EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE. A educação popular em saúde e o governo popular e democrático do Partido dos Trabalhadores (PT). *Nós da Rede: Boletim da Rede de Educação Popular e Saúde*, Recife, ano 3, n. 5, p. 6-8, 2003.
- SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 79, p. 71-94, 2007. DOI: 10.1590/S0101-33002007000300004. Acesso em: 2 maio 2020.
- STENGERS, I. *No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- STOTZ, E. N. Educação popular e saúde e democracia no Brasil. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 18, p. 1475-1486, 2014. Suplemento 2. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0464>. Acesso em: 17 mar. 2020.
- STOTZ, E. N.; DAVID, H. M. S. L.; WONG UN, J. A. Educação popular e saúde: trajetória, expressões e desafios de um movimento social. *Revista de APS*, Juiz de Fora, MG, v. 8, n. 1, p. 49-60, 2005.
- STOTZ, E. N. *et al.* Rede de Educação Popular e Saúde: algumas definições, vários compromissos e os desafios de um movimento social singular. In: JEZINE, E.; BATISTA, M. S. X.; MOREIRA, O. L. (org.). *Educação popular e movimentos sociais: dimensões educativas na sociedade globalizada*. João Pessoa: Editora UFPB, 2008. p. 187-220.
- VALLA, V. V. Sobre participação popular: uma questão de perspectiva. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 7-18, 1998. Suplemento 2.
- VALLA, V. V.; STOTZ, E. N. *Participação popular e saúde*. Petrópolis: CDDH/Cepel, 1989. (Coleção Saúde e Educação, v. 1).

VASCONCELOS, E. M. Redefinindo as práticas de saúde a partir da educação popular nos serviços de saúde. *In*: VASCONCELOS, E. M. (org.). *A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da Rede de Educação Popular e Saúde*. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 11-19.

VASCONCELOS, E. M. Espiritualidade na educação popular em saúde. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 29, n. 79, p. 323-334, 2009.

Educação indígena: escolar ou popular? Contribuição para uma consciência indígena crítica

Wilmar R. D'Angelis

Juracilda Veiga

Maria Beatriz Rocha Ferreira

PALAVRAS INICIAIS

Durante a década de 1970, nos piores anos da ditadura militar que assolou o país por mais de duas décadas, constituíram-se, no Brasil, práticas indigenistas de oposição ao indigenismo oficial, comprometidas com a sobrevivência das sociedades indígenas, com sua resistência aos avanços da economia capitalista sobre seus territórios, contribuindo à sua resiliência quando a própria sobrevivência física dessas populações esteve mais ameaçada.

Parte importante da contribuição desse indigenismo alternativo (iniciado em setores progressistas da Igreja Católica) foram práticas de educação popular, tal como formuladas e desenvolvidas na América Latina, especialmente a partir dos anos 1960.

Após a promulgação da *Constituição brasileira* de 1988 (BRASIL, 1988), o ensino escolar em comunidades indígenas tomou um enorme alento, e passou a crescer vertiginosamente. Muito esforço do indigenismo não oficial dirigiu-se, então, a esse campo de ação, buscando fazer dele um espaço relevante para as culturas, as línguas e, em última análise, para a própria sobrevivência das sociedades indígenas no país.

A análise que fazemos aqui, sem desmerecer a importância da educação escolar, discute algumas de suas limitações ou limites, e defende a retomada das práticas de educação popular entre os povos indígenas.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: UM PANORAMA HISTÓRICO

Pode-se falar de quatro modalidades de ensino escolar com populações indígenas no Brasil, cronologicamente ordenadas por sua prevalência (embora com alguma sobreposição). Essas modalidades estão delineadas a seguir.

Primeiras letras para indígenas

Esse foi o tipo de ensino formal dirigido a indígenas nas missões e aldeamentos (ou povoações indígenas) desde meados do século XVI, com a chegada dos jesuítas ao país, até o final do período imperial, ou mesmo até princípio do século XX.

O chamado Diretório dos Índios, também conhecido por Diretório Pombalino (1757), determinava:

E como esta determinação é a base fundamental da civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas escolas públicas, uma para os meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma que se pratica em todas as escolas das nações civilizadas; e outra para as meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, cultura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo. (DIRETÓRIO, 1757, p. 4, item 7)

Um século depois, o Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios, do II Império, com data de 1845, criava, em cada província, a função de Diretor Geral de Índios, cujas atribuições incluíam “propor à Assembleia Provincial a criação de Escolas de Primeiras Letras para os lugares onde não baste o missionário para este ensino”. (BRASIL, 1845, art. 1º, § 18)

Como conteúdo escolar, portanto, o ensino de primeiras letras não ia além do objetivo de ensinar a ler, escrever e contar.

Educação escolar (séries iniciais) em comunidades indígenas

Uma vez derrubado o Império e estabelecida a República, a ascensão dos militares positivistas promoveu a separação entre o Estado e a Igreja. Coroando uma campanha de ampla repercussão no país, chegou-se à criação de um órgão público laico para tratar da questão indígena: o Serviço de Proteção aos Índios (SPI)

– originalmente Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais. O Decreto nº 8.072/1910, que criou o novo órgão, estabelecia:

Art. 15. Cada um dos antigos aldeamentos, reconstituídos de acordo com as prescrições do presente regulamento, passará a denominar-se ‘Povoação Indígena’, onde serão estabelecidas escolas para o ensino primário, aulas de música, oficinas, máquinas e utensílios agrícolas, destinados a beneficiar os produtos das culturas, e campos apropriados à aprendizagem agrícola.

Parágrafo único. Não será permitido, sob pretexto algum, coagir os índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a ação do inspetor e de seus auxiliares a procurar convencê-los, por meios brandos, dessa necessidade. (BRASIL, 1910)

Tratava-se, portanto, de estender às povoações indígenas (aldeias administradas pelo SPI) o ensino primário comum à população brasileira em geral. O ensino de 1ª a 4ª série, na forma de classe multisseriada, foi o tipo de educação escolar regular oferecido pelo SPI até sua extinção, em 1967 (D’ANGELIS, 2012, p. 22-23).

O mesmo tipo e nível de ensino escolar continuaram a ser fornecidos pela Fundação Nacional do Índio (Funai) na maior parte do território brasileiro, desde sua criação, em 1967, até 1991, ano em que os Decretos nº 23 e 26, do presidente Collor, retiraram das atribuições do órgão a responsabilidade, respectivamente, sobre as áreas da saúde e da educação. Em 1973, o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973) estabelecia que “[...] a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional” (BRASIL, 1973, art. 50), e determinava:

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira. (BRASIL, 1973)

Na realidade, o sistema de ensino em vigor, à época, ao ser estendido às aldeias, não passava da então chamada “Escola Primária”, de 1ª a 4ª série. Já a alfabetização em língua indígena seria implantada apenas em um conjunto de etnias, em um tipo de ensino sob orientação do Summer Institute of Linguistics (SIL) – ver próximo item.

Educação escolar (séries iniciais) para comunidades indígenas

Ao lado da escola primária do padrão nacional – que continuou sendo oferecida pela Funai nas terras indígenas até o início da década de 1990 –, um outro tipo de ensino formal passou a ser implantado, ainda na década de 1970, em um certo conjunto de etnias (inicialmente entre Kaingang, Terena, Karajá e Guarani). Tratava-se de um programa de ensino para quatro séries, baseado na metodologia do bilinguismo de substituição, implantado sob orientação do SIL, uma agência norte-americana voltada ao proselitismo evangélico.

A entrada de missionários do Summer Institute no Brasil e, conseqüentemente, em terras indígenas, aconteceu a partir de um convênio firmado entre aquela agência e o Museu Nacional, em 1956. Antes do final daquela década já havia missionários do SIL instalados em diversas aldeias, pesquisando as línguas indígenas, de modo que, já na década de 1960, várias daquelas línguas contavam com uma ortografia definida e algumas com algum material inicial para alfabetização na língua.

O que diferencia esse ensino primário daquele do “padrão nacional” é que este efetivamente é pensado para comunidades indígenas nas quais a língua ancestral é a língua falada como primeira língua. Isso não significa que fosse um tipo de programa voltado para o benefício das comunidades indígenas, significa apenas que era planejado para o seu contexto sociolinguístico. Como já apontou D’Angelis (2012, p. 167), “não se trata de uma política de valorização da língua materna, uma vez que o objetivo é sua completa substituição ao longo do processo de 3 a 4 anos”. Em outras palavras: o fato de um programa de ensino ser bilíngue não faz dele, necessariamente, benéfico para a língua indígena. D’Angelis (2012, p. 195) igualmente caracterizou esse tipo de programa implantado em comunidades indígenas brasileiras nos anos 1970:

O modelo de bilinguismo adotado, conhecido por ‘bilinguismo de transição’ ou ‘bilinguismo de substituição’, em lugar de levar a um fortalecimento da língua minoritária, resulta, ao contrário, em frequente abandono da língua pelas gerações mais jovens. Pode-se dizer, sem medo de errar, que os programas bilíngues introduzidos pelo SIL foram mais prejudiciais às sociedades e línguas indígenas do que o ensino integracionista monolíngue do SPI e Funai até então [...].

Sua grande “contribuição” é a consolidação de uma imagem negativa, na população indígena mais jovem (crianças e adolescentes), acerca da língua dos seus ancestrais:

Sob a cortina de fumaça de ‘colocar a língua indígena no ensino escolar’, o modelo efetivamente contribuiu (e, de fato, historicamente contribuiu) para a desvalorização da língua indígena, à qual se designa apenas o papel de ponte para levar à introdução e domínio da língua nacional. (D’ANGELIS, 2012, p. 23)

Formando “monitores bilíngues”, sobretudo na década de 1970, o SIL esteve associado à Funai para implantar esses programas “cavalo de Troia”, que contribuíram significativamente para o abandono da língua indígena entre as gerações mais novas (as escolarizadas) em muitas comunidades. Com certeza, muitos dos que atuaram nesse programa – especialmente os indígenas formados como “monitores”, mas possivelmente até mesmo alguns de seus formadores não índios – desconheciam tanto a perspectiva ideológica subjacente a esse tipo de programa quanto seus objetivos últimos e seu caráter nocivo para a língua minoritária. O fato é que o bilinguismo de transição ou de substituição é um tipo de programa bilíngue que desfavorece a língua indígena, voltado à “integração” dos indígenas à sociedade nacional. A política conhecida como “integracionista” “deve ser compreendida como sinônimo de assimilação cultural ou aculturação, isto é, um conjunto de decisões e diretrizes governamentais especificamente voltado à desconstituição da identidade dos povos indígenas brasileiros como povos distintos e com direitos específicos”. (FIALHO NETO; VALENTE, 2019)

Escola indígena

Denominemos “escolas indígenas” aquelas em que as comunidades beneficiadas buscaram exercer seu poder de decisão, estabelecendo conteúdos e forma de funcionamento da educação escolar. Como já foi visto, até 1991 a responsabilidade e controle sobre as escolas em terras indígenas estava sob a jurisdição da Funai, e sua execução era realizada por funcionários do órgão ou por missões católicas e evangélicas, admitidas pelo poder público nas áreas daquelas comunidades. O Decreto nº 26/1991 atribuiu a coordenação das ações de “educação indígena” ao Ministério da Educação (MEC) e sua execução às Secretarias de Educação de estados e municípios. (BRASIL, 1991)

O momento, no entanto, era de ebulição das reflexões acerca da orientação, finalidade e qualidade do ensino escolar em sociedades indígenas, momento que tomara impulso com o processo da Constituinte de 1988. De fato, a discussão sobre a função e a qualidade da educação escolar em comunidades indígenas foi iniciada pelo indigenismo alternativo e por antropólogos ao final da década de 1970,

e, sobretudo, em alguns eventos durante a década de 1980, mas ganhou força e passou a ocupar posição proeminente nos debates da questão indígena a partir do processo constituinte. (D'ANGELIS, 2008)

Esse tipo de debate era de todo coerente com o novo momento que o país vivia, em particular com relação à população indígena: submetida à tutela estatal desde a promulgação do primeiro Código Civil da República, em 1916, no qual os “índios” foram declarados “relativamente incapazes” (equiparados às mulheres casadas e aos menores entre 16 e 21 anos), esses povos finalmente viam reconhecidas e mandadas respeitar suas culturas, suas línguas e seus processos próprios de aprendizagem.

Fruto da construção coletiva que se foi consolidando em torno do tema da escola indígena, em 1993 o MEC divulga suas primeiras Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena. (DIRETRIZES..., 1994) Por esse motivo, tomando o significado importante desta data, assume-se aqui o ano de 1993 como marco do surgimento da “escola indígena”, ou, talvez, de modo um pouco mais processualmente correto, do surgimento *da escola que quer ser indígena*.

ESCOLAS INDÍGENAS NO SÉCULO XXI

Em 1999, uma resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu mais claramente as competências e responsabilidades dos agentes públicos com respeito à educação escolar indígena. Nos termos da própria Resolução nº 3/1999, ela estabelece, “no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas”. (BRASIL, 1999, art. 1º) A Resolução previa, em seu artigo 2º, que “a escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma”. (BRASIL, 1999, art. 2º, parágrafo único) Essas determinações foram reiteradas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2012 (BRASIL, 2012, art. 4º).

Naquele ano de 1999, o Censo Escolar apontava a existência de 1.392 escolas indígenas. O Censo Escolar de 2018, após 20 anos, contabilizou 3.345 escolas, correspondendo a um crescimento de 140% em duas décadas. O mesmo censo de 1999 registrava o total de pouco mais de 93 mil alunos indígenas, contra quase 256 mil matrículas indígenas no Censo de 2018 (sendo, destas, quase 100 mil somente no ensino fundamental, e cerca de 20 mil na educação infantil). Por fim, em 1999 eram pouco mais de 3 mil os professores em escolas indígenas, número que cresceu 638% em 20 anos, chegando a quase 22.600 professores em 2018. (GRUPIONI, 2006, p. 51; MEC..., 2019)

Explicar esse *boom* de oferecimento escolar como resultado de esforço dos estados para cumprir as determinações federais seria ingenuidade. Há múltiplos fatores envolvidos. Aqui, porém, queremos destacar aquele que nos preocupa: o engajamento ou atrelamento das comunidades indígenas (minorias étnicas) à perspectiva corrente, na sociedade em geral, de que a escolarização é um bem em si e, mais do que isso, um veículo indispensável para se conquistar um lugar social, “ser alguém na vida”.

Mesmo quando as comunidades enxergam, na criação da escola indígena, uma forma de trazer recursos para o grupo (a começar pela criação de um certo número de empregos assalariados) e fazem da reivindicação da escola uma forma de melhorar suas condições de existência material, ao se estabelecerem a escola, a seriação escolar e as carreiras de professor, aquela visão de senso comum do “valor da escolarização” acaba se instaurando igualmente, mesmo que por via indireta. Assim, passado o momento inicial de criação da escola na aldeia (e não são poucos os casos em que uma aldeia é dividida, e uma nova aldeia é criada, para se produzirem as condições de reivindicação de mais uma escola na mesma terra indígena), surgem demandas para garantir a ampliação das funções remuneradas: são divididas as turmas e horários, se ampliam as séries, com um mínimo de alunos, até chegar à implantação de todas as séries do ensino fundamental para, poucos anos depois, apresentar-se a demanda por ensino médio na aldeia (mesmo com número restrito de alunos). Ou seja, por esse caminho indireto, cuja motivação pode ser a ampliação dos postos assalariados na aldeia, coloca-se ou reaparece o problema da “seriação”. Em outras palavras, a escola passa a justificar-se por si mesma: não há, necessariamente, um projeto claro do que fazer com o ensino, ou de qual ensino é útil e necessário para sustentá-la, mas a oferta de séries avançadas se torna uma necessidade para a continuidade das séries iniciais.

É o que revelou, por exemplo, uma pesquisa sobre escola entre os Mbyá Guarani, no extremo sul do Brasil:

Ao que parece, não há uma definição, um entendimento muito claro de que escola é essa e para que vai servir no futuro. Embora os professores tenham uma postura defensiva da escola como instituição que poderá organizar as comunidades para defender seus direitos, me parece que ainda não sabem muito bem como fazer isso. O que se apresenta é a imediata solução dos recursos financeiros que a escola vem proporcionando às comunidades. (BARÃO, 2005, p. 153)

Reconhecemos e entendemos o interesse que têm muitas sociedades indígenas em acessar as formas de conhecimento desenvolvidas como práticas das sociedades europeias, e que elas observam na sociedade brasileira como tal. Entendemos, igualmente, o interesse de jovens indígenas por áreas de conhecimento e por campos de atuação profissional que chegaram ao seu conhecimento pelo contato e convivência com setores da sociedade brasileira majoritária.

No entanto, entendemos também que isso compõe um processo de mudanças culturais crescentes que, no limite, pode encaminhar as sociedades indígenas a algo parecido ao que Darcy Ribeiro (1986) anteviu como o “índio genérico”. Em *Os índios e a civilização*, ele anotou:

[...] se o grupo sobrevive [referência aos processos decorrentes do “contato”, incluindo a exposição a agentes patológicos para os quais não possuíam defesas] - prossegue o processo de aculturação e de transfiguração étnica regido, agora, pelas compulsões decorrentes da satisfação de necessidades adquiridas que exigem uma interação cada vez mais intensa com o contexto regional e a incorporação progressiva dos índios na força de trabalho, como a camada mais miserável dela. [...] Uma vez fixados os vínculos de dependência econômica para com o contexto regional, a tribo só pode conservar os elementos da antiga cultura que sejam compatíveis com sua condição de índios integrados, embora não assimilados. Isso importa numa aculturação que culminará por configurá-los como índios genéricos, que quase nada conservam do patrimônio original, mas permanecem definidos como índios e identificando-se como tais. (RIBEIRO, [1970] 1986, p. 443-444)

A hipótese de Ribeiro não implica que os diferentes povos deixem de identificar-se por seus etnônimos próprios (Tukano, Kaingang, Akwẽ etc.), porque o sentimento de uma identidade particular não é incompatível com a condição, por ele descrita, de “índio genérico”, que é a condição de não manter vínculos (a não ser, eventualmente, de modo folclórico) com as práticas ancestrais que trouxeram essa população de forma específica até o presente.

AS SOCIEDADES SUJEITAS AO ESTADO

Em 1974, o antropólogo francês Pierre Clastres publicou um texto intitulado *La société contre l'État*, no qual desenvolve a ideia de que as sociedades indígenas não são apenas sociedades “sem Estado”, mas “contra o Estado”, defendendo a tese

de que essas sociedades rejeitariam a centralização do poder coercitivo. Clastres se referia a sociedades indígenas autônomas, ainda não alcançadas pela conquista e dominação europeia.

Aqui, no entanto, refletimos o contexto atual das sociedades indígenas que, no Brasil, tiveram seus territórios invadidos e reduzidos, e foram colocadas em posição subalterna com respeito ao Estado nacional brasileiro. Nesse contexto, nas palavras de D'Angelis (2008, p. 29),

A escola [...] não consegue não ser um aparelho do Estado. A começar por um elemento chave de grande parte dos problemas encontrados nas escolas indígenas: o assalariamento, tanto de professores como de funcionários diversos (merendeiras, vigilantes, faxineiras, etc.).

Por isso, conclui ele, “[...] o ideal de uma ‘educação indígena’ no formato escolar, ou de uma escola no formato ‘indígena’, é efetivamente uma impossibilidade” (D’ANGELIS, 2008, p. 29)

Exemplos de empecilhos, dificuldades e limites que os agentes do Estado (secretarias de educação e diretorias regionais de ensino) impõem às escolas indígenas, em todas as regiões do país, são incontáveis, e todos que tenham alguma relação direta com escolas indígenas podem enumerar vários deles. O equívoco é pensar que os casos que cada um conhece são pontuais, são exceções ou são devidos a uma determinada pessoa investida de responsabilidades e de poder naquele local. Não se trata disso. Os fatos acontecem em toda parte porque dizem respeito ao funcionamento do Estado.

Os esforços por revitalizar o ensino escolar e por renovar os ares que circulam numa escola indígena são mais do que oportunos e necessários, e são urgentes em muitos casos. A democratização da escola, a depender do contexto, é possível. É a isso que se referiu Paulo Freire (2001, p. 51) ao dizer que:

Eleito um governo de corte democrático, é possível rever, refazer medidas que aprimorem o processo de democratização da escola pública. É possível o empenho de ir tentando começar ou aprofundar o esforço de, tornando a escola pública menos má, fazê-la popular também.

Além disso, em contextos que se aproximam da anomia social, a que foram levadas algumas comunidades indígenas, a existência de uma escola e a possibilidade de a infância e adolescência estarem presentes nela surgem como a melhor alternativa ante o descontrole e a falta de opções positivas para as gerações mais jovens. É o que se revela em depoimentos de mães indígenas, como esse:

Hoje tem muita criança que não escuta mais o que os mais velhos ensinam. Não querem mais saber dos antigos. Fica escutando balanço, querem só fazer baile e beber, desde pequeno mesmo já são assim. Não quer estudar, aí já vão pra usina ou trabalhar na cidade, aí compra som pra beber e aí brigam tudo. Acho que não existe mais criança aqui, porque está difícil de cuidar. Quando você sai à noite pra ir na igreja mesmo você vê um monte de crianças tudo pequeno com a cara amarrada e de facão na mão. Eu falo que é criança porque tem tudo dicerto uns 7 a 10 anos. E está desse jeito a nossa aldeia. (MACHADO, 2016, p. 96)

Por isso, são de extremo valor todas as experiências (a maior parte delas, muito consolidadas) de licenciaturas interculturais, presentes em diversas universidades federais, para formação de docentes indígenas para as escolas de seus respectivos povos. A propósito, cabe aqui remeter a uma proposição de Giroux (2017, tradução nossa):

É imperativo que os acadêmicos reivindicuem o ensino superior como uma ferramenta da democracia e conectem seu trabalho a questões sociais mais amplas. Também devemos assumir o papel de intelectuais públicos que entendem que não há democracia genuína sem uma cultura de questionamento, autorreflexão e poder crítico genuíno.

E, mais adiante:

Chegou a hora de os acadêmicos desenvolverem uma cultura de questionamento que permita que jovens e outras pessoas respondam à injustiça. Precisamos responsabilizar o poder e adotar a justiça econômica e social como parte da missão do ensino superior. Em outras palavras, os acadêmicos precisam ensinar aos jovens como responsabilizar políticos e autoridades. (GIROUX, 2017, tradução nossa)

São igualmente importantíssimas as iniciativas de articulação e de organização de professores indígenas, quase sempre por unidades da federação. De igual modo, estes profissionais têm cumprido um papel único na troca de experiências e no aprofundamento das reflexões sobre educação escolar indígena nas iniciativas de encontros, fóruns, simpósios e seminários sobre o tema, boa parte deles com expressiva participação de educadores e pesquisadores indígenas. Nesse último caso, merecem destaque os Encontros sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas (Elesi), iniciados em 1995, que já tiveram 11 edições, constituindo-se no mais tradicional evento periódico aberto, de âmbito nacional, sobre educação

escolar indígena no Brasil. Por seu caráter eminentemente educativo e político, e por seu formato efetivamente democrático – sendo acadêmico sem ser acadêmico, e sendo popular sem ser superficial ou populista – os Elesi têm contribuído diretamente para o despertar da consciência crítica de um grande número de professores, lideranças e pesquisadores indígenas ao longo de um quarto de século.

As escolas públicas continuam sendo, para a democracia, potencialmente de muito valor. É o que justifica a afirmação de Henry Giroux (2018): “Elas estão sendo atacadas não porque estejam fracassando, mas porque são públicas – um lembrete da centralidade do papel que desempenham na concretização da ideia de que cidadãos criticamente alfabetizados são indispensáveis a uma democracia vibrante”.

Nada disso, porém, altera o fato de que há vícios e limites inerentes à instituição escolar que, no caso de sociedades subalternizadas em relação ao Estado nacional, nos parecem insuperáveis, e o principal entrave nos parece ser esse: a escola jamais será uma instituição plenamente indígena, enquanto atrelada à máquina do Estado não indígena. Dito de outra forma: continuemos a fazer tudo o que for possível, e do modo mais criativo possível, para que a educação escolar indígena seja a melhor possível, e que ela valorize e fortaleça as culturas e línguas ancestrais da melhor forma. Mas tenhamos claro que não é nela que reside a força e a vitalidade do modo de ser de cada povo indígena. E, oriunda da sociedade dominante, a escola carrega fortes marcas de sua origem. É o que atestam Silva e Bonin (2002, p. 146-147), tratando da escola entre os Kambeba:

A escola torna-se necessária na dinâmica atual das relações com a sociedade hegemônica. Ela é vislumbrada como instrumento a serviço dos interesses dos Kambeba, porque pode permitir acesso aos conhecimentos necessários no enfrentamento de situações de opressão e dominação, e também, porque pode colaborar na afirmação da identidade e das tradições.

Na prática, porém, ela traduz e legitima certos valores, conhecimentos e lógica de base capitalista. Veicula sentidos e vivências fundadas em um modo de organização social individualizante, competitivo e desigual, radicalmente distinto do sentido coletivo, participativo e solidário da vida indígena.

A garantia constitucional de que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, art. 210, § 2º) raramente tem se refletido, nas escolas indígenas, em algo que

se aproxime de uma pedagogia própria da cultura indígena. Ademais, como bem observou Barão (2005, p. 134):

[...] não é possível dissociar a atuação das políticas públicas nas áreas indígenas de muitas políticas já empregadas anteriormente, principalmente no que diz respeito à escolarização, já que esta sempre esteve presente no processo de conquista, com sua imposição de normas e regras provenientes da sociedade dominante.

Os mais otimistas contam com a transformação radical da escola:

[...] a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas, os projetos indígenas de vida e suas pedagogias, pode vir a ser hoje um instrumental decisivo na reconstrução e afirmação das identidades. (SILVA; BONIN, 2002, p. 141)

Mas não se pode esquecer que quando uma escola em comunidade indígena efetivamente se inscreve em uma perspectiva como a da pedagogia freireana, ou da pedagogia crítica de Giroux, coloca-se na mira dos interesses anti-indígenas, e esses, quase sempre, controlam as mais diversas instâncias do Estado. Um exemplo assim foi o da escola entre os Waimiri-Atroari, conduzida pelos indigenistas Egydio e Doroty Schwade nos meados da década de 1980, após o término da ditadura. Interesses das mineradoras e de empreiteiras do setor hidrelétrico falaram mais alto: caiu o presidente da Funai e os indigenistas foram expulsos da terra indígena, dando lugar à implantação do Programa Waimiri Atroari (PWA) – resultado de convênio entre a Funai e a estatal Eletronorte –, mediante o qual a estatal passou a financiar e praticamente determinar a administração da política indigenista na área. (COMITÊ ESTADUAL DE DIREITO À VERDADE, À MEMÓRIA E À JUSTIÇA DO AMAZONAS, 2014) A ideia de autonomia do programa educacional do PWA, não seguindo as diretrizes do MEC, coloca os Waimiri-Atroari numa situação diferenciada e de isolamento com relação aos demais educadores indígenas que refletem suas experiências nesse campo.

Ademais, após a redemocratização do país, o indigenismo não-oficial passou a investir muito esforço na conquista de políticas públicas ou em ações para influir na condução delas. No caso da educação indígena, isso significou investimento na educação escolar, restringindo-se, portanto, ao campo de disputa dentro do aparelho do Estado, o que, ainda que muitíssimo importante, se fez em prejuízo da atenção a outras formas de praticar uma educação crítica.

Em contrapartida, na última década da ditadura militar iniciada em 1964 (e que perdurou até 1985), uma conjunção de forças atuando na esfera pública em defesa dos povos indígenas, ou diretamente agindo ao lado deles – Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), e outras organizações não governamentais (ONGs) –, integrando um amplo movimento de empoderamento da sociedade civil, criou as condições de emergência de um movimento indígena politicamente esclarecido em nosso país. Vale destacar a atuação, no início da década de 1980, de um grupo de jovens indígenas que se encontraram nas universidades, com bolsas de estudo concedidas pela Funai. Um grupo deles, de diferentes etnias, estudando em Brasília, DF, criou a primeira organização pan-indígena no país, a União das Nações Indígenas (Unind). As bolsas então concedidas pela Funai eram parte da política integracionista, mas o resultado do encontro e da convivência de duas dezenas de jovens indígenas, de distintas etnias – em um momento político no qual já se ampliara muito o acesso à informação, sobretudo das ações de luta das comunidades indígenas (como as dos Guarani e Kaingang no Sul, ou dos Xavante e Kayapó no Mato Grosso) –, foi um despertar de consciência crítica e o princípio de uma articulação do movimento indígena absolutamente não desejados pelos gestores da política indigenista do regime militar.

Certamente um dos melhores legados para os indígenas vem da troca de experiências entre as etnias em espaços diversos, e pioneiras desse tipo de ação foram as Assembleias de Chefes e Lideranças Indígenas, iniciadas pelo Cimi na primeira metade dos anos 1970.

EDUCAÇÃO POPULAR E SOCIEDADES INDÍGENAS: UMA RETOMADA NECESSÁRIA

A educação como forma de trabalho cultural se estende muito além da sala de aula. (GIROUX, 2019, tradução nossa)

Na década de 1960, no Brasil, Paulo Freire e colaboradores deram à expressão “educação popular” o sentido que, então, se consagrou, de um processo de educação informal que parte das necessidades dos setores populares e que, partindo dos conhecimentos do grupo local, por uma metodologia questionadora – na qual educadores e educandos são parceiros em um mesmo ato de conhecer –, busca promover

o despertar da consciência crítica sobre sua situação no mundo. Em outras palavras, é, fundamentalmente, a dimensão educativa do agir político. (FREIRE, 1967, 1971)

A principal fundamentação teórica vinha da *Pedagogia do oprimido*, (FREIRE, 1974 [1968]) que na avaliação de Paulo Freire e colaboradores, uma década depois de sua primeira edição, foi um livro que “repercutiu profundamente em dois tipos de gente: de um lado, junto a educadores descontentes e desencantados com a escola e, de outro, junto a grupos sociais em movimento que tentavam constituir contextos educativos capazes de produzir conhecimentos e valores novos”. (FREIRE et al., 1980, p. 10-11) Estes últimos eram os grupos atuando em educação popular.

Conforme Pedro Benjamim Garcia (1980), no núcleo da ação de educação popular está a questão do poder, articulada à questão do saber. Nas palavras dele,

É de fundamental importância ressaltar que a proposta de fortalecer o poder das camadas populares não está centrada na transmissão do conhecimento, mas na criação de um espaço onde o saber popular possa se expressar. [...] o que se coloca como central é a *criação de espaço onde o saber popular possa se manifestar*. [...]

Entende-se por espaço o local onde o agente se encontra com o grupo popular para uma atividade comum. [...] Sendo ‘aberto’, o espaço pode permitir formas criativas de relacionamento entre o agente e os grupos populares, e, o que é mais importante, entre as próprias pessoas que compõem esse grupo. (GARCIA, 1980, p. 92-93, grifo do autor)

Frances O’Gorman elabora um esclarecedor contraponto entre características da educação formal e da educação não formal (leia-se, nesse contexto: educação popular), que podemos resumir nas seguintes passagens:

Escolarização se torna um fim em si pela meta intrínseca de subir de degrau em degrau nas etapas sequenciais graduadas cronologicamente. Escolarização fomenta relações verticais de individualismo. [...]

A educação não-formal não é um fim em si, mas um meio para a pessoa humana realizar a si mesmo e sua sociedade. As recompensas da educação não-formal são imediatas e tangíveis. Não há reprovação nem fracasso censurado pela comunidade [...].

Educação formal é estruturada e planejada para transmitir conhecimentos do professor ao aluno em tempo e lugar fixos. [...] Educação não-formal segue planejamentos descentralizados e flexíveis. [...] Os métodos de instrução da educação não-formal são simples e relevantes à cultura.

Educação formal centraliza sua organização no papel do professor e no conteúdo. [...] Educação não-formal tende a ser descentralizada e democrática. (O’GORMAN, 1981, p. 42-44)

Nas décadas de 1970 e 1980, uma parcela do indigenismo alternativo, assumindo a ação indigenista como um processo político e de educação popular, desenvolveu ações práticas de educação informal junto a populações indígenas, ações que tiveram contribuição decisiva para a formação de importantes lideranças indígenas politicamente esclarecidas e, igualmente, para importantes conquistas de seus povos, mesmo no contexto de uma ditadura militar. Devem-se consignar, também, as ações de uma parcela de indigenistas abrigados no órgão indigenista oficial (Funai), que igualmente foi decisiva para o fortalecimento das lutas dos povos indígenas naquele período e para o surgimento de algumas das importantes lideranças indígenas que atuaram no cenário nacional nas décadas seguintes.

Sobre o papel da “educação popular” nos dias atuais, entendemos, como Beatriz Costa (2007, p. 4), que “o desafio da transformação da sociedade aponta para uma radicalização do processo democrático e participativo”. Nas palavras dela, “é na perspectiva de fortalecer esse processo – ou melhor, as suas raízes – que a educação popular se faz presente hoje nas iniciativas e movimentos populares”. (COSTA, 2007, p. 4)

Defender a retomada, em comunidades indígenas, das práticas de educação popular não significa rejeitar a educação escolar formal, nem desconhecer sua importância, e tampouco deixar de investir em sua melhoria. Nas palavras de Agostinho Castejón (1981, p. 19),

[...] é importante destacar que a educação pública com todos os defeitos que ela possa ter, e com todas as injunções políticas e ideológicas que ela leva em si, ainda é a forma mais natural de educação do povo; e que sua reabilitação e revigoramento deveria ser uma das principais reivindicações de quem se preocupa com educação popular, e de quem quer aliar-se e articular-se com a educação das classes populares.

No entanto, percebendo as limitações no campo do ensino escolar regular ao desenvolvimento de uma educação para a consciência crítica, propugnamos a

importância de se retomar (e intensificar, onde já existam) práticas e programas de educação popular junto aos povos indígenas. Entre as vantagens de se dedicar esforços a isso, ou seja, ações de educação popular com a juventude e com os adultos indígenas, estão:

- independência com relação ao Estado, seus mecanismos de controle, suas limitações, suas imposições;
- desvinculação em relação às metas da seriação escolar e da meritocracia, e do seu respectivo sistema avaliativo;
- contribuição dos mais velhos como parceiros de uma interlocução real, como iguais em uma investigação sobre o futuro – na educação escolar indígena os velhos donos de notório saber sobre sua cultura, ou mesmo sábios anciãos, são chamados a colaborar apenas como memória do passado;
- tematização do que a escola não consegue, ou não pode, ou teme.

Entendemos que uma educação crítica anticolonialista, que se pode desenvolver em um programa assim, é espaço para:

1. Reler a história do povo indígena e dos não indígenas criticamente.

Não é a história “pitoresca” do “contato” o mais importante a conhecer. E não basta a crônica da tragédia de que os antepassados foram vítimas. Trata-se de conhecer os processos históricos da expansão econômica das sociedades nacionais sobre os territórios indígenas e suas causas. Trata-se de entender o processo histórico permanente e ininterrupto da conquista, da dominação política, da submissão econômica e da invasão cultural que afeta as sociedades indígenas.

2. Rever criticamente as opções que as sociedades indígenas fizeram ao longo do processo histórico no e pós-contato.

A noção tão propalada de “protagonismo” não costuma incorporar a ideia de que o protagonismo implica uma série de tomadas de decisão nem sempre suficientemente informadas. Toda sociedade teve que fazer escolhas e tomou muitas decisões ao longo de sua história; o único modo de aprender com isso é rever tais decisões criticamente sem deixar de considerar o contexto histórico em que foram tomadas, mas sem deixar, também, de entender quais decisões foram equivocadas e por quê.

Conjugam-se com essa perspectiva as iniciativas de comunidades indígenas voltadas à revitalização de suas línguas ancestrais, que se convertem, muitas vezes, em amplos programas de planejamento linguístico com a cooperação

de universidades e ONGs, e eventualmente com apoio governamental. Nossa experiência em programas desse tipo tem mostrado sua eficácia em articular o fortalecimento da identidade e do orgulho étnico com a redescoberta e valorização de conhecimentos e valores ancestrais.

3. Fortalecer os laços do povo indígena com a terra.

Em muitas comunidades, hoje, existem os jovens que vão à escola (e que, em muitas comunidades, já são a maioria da juventude) e os jovens que vão ao trabalho na roça (dos seus pais, ou como peões em fazendas ou colônias vizinhas) e que abandonaram a escola. Uma queixa recorrente dos pais – em sociedades tão diferentes e tão distantes como os Kaingang no Sul, os Mapuche no Chile, os Mbyá Guarani na Argentina, os Bakairi no Mato Grosso – é que os filhos que frequentam a escola ficam imbuídos de sonhos e projetos de vida dirigidos a postos remunerados de trabalho “na sombra”, muitos deles projetados para a vida urbana, e já não querem mais trabalhar na roça.

É inegável o fato de que as culturas se modificam historicamente, como também é indiscutível que há e haverá “lugar”, nas lutas dos povos originários, para aqueles indígenas que passaram a se dedicar exclusivamente à vida acadêmica ou a uma profissão liberal urbana qualquer. Isso não muda o fato de que as sociedades indígenas fundamentalmente se constituíram em uma relação multimilenar com a terra (que é algo além e mais profundo do que território), e é na relação com a terra e com os demais seres vivos que os povos indígenas desenvolveram sua sabedoria e a refazem cotidianamente.

4. Investigar criticamente os conhecimentos ancestrais revelando e recusando a perspectiva colonialista.

Em lugar da “curricularização” do conhecimento ancestral de forma superficial e folclorizada, como muitas vezes acontece na escola, (D’ANGELIS, 2000) é possível indagar criticamente sobre o sentido das práticas e ensinamentos tradicionais, e valorizá-los. (D’ANGELIS, 2007) É necessário valorizar os muitos séculos, ou mesmo milênios, que permitiram aos povos construir aqueles conhecimentos.

5. Recuperar o valor das práticas tradicionais sob a ótica da autonomia, da preservação da diversidade biológica e dos ecossistemas, do não desperdício e da não acumulação de riqueza.

É preciso encarar abertamente o conflito entre as práticas tradicionais das sociedades indígenas, com base na não acumulação, na autonomia, na preservação

dos recursos do ambiente e no não desperdício, e o funcionamento geral da “sociedade nacional”, capitalista, cujos princípios são totalmente antagônicos.

É preciso maior cuidado com o uso de frases de senso comum, disseminadas nas comunidades indígenas, como a que diz “eu posso ser o que você é, sem deixar de ser o que eu sou”. Ainda que essa afirmação comporte uma leitura positiva, pela qual um indígena pode adquirir os mesmos conhecimentos e capacitações de qualquer não indígena sem que isso faça dele menos indígena, em outra leitura, igualmente possível, ela ofusca ou esconde o conflito insolúvel entre a perspectiva tradicional dos povos indígenas e o mundo capitalista: se um povo indígena tornar-se o que “nós somos” (colonos ou gestores de agronegócio, por exemplo), ... eles deixam de ser o que eram. Serão ainda indígenas, mas talvez melhor dizendo neoindegenas, a caminho do “índio genérico” de que falou Darcy Ribeiro (1986).

6. Permitir aos jovens indígenas recriar suas identidades, orgulhosos de sua ancestralidade e com o propósito de mudar o mundo, favorecendo a eles a compreensão crítica de que os conhecimentos ancestrais de seus povos podem contribuir para a construção de um mundo diferente, sustentável e produtivo para todos os seres vivos do planeta e não voltado à sobrevivência de apenas alguns seres vivos altamente predatórios e desperdiçadores de energia.

Os jovens, em um número cada vez mais crescente de povos indígenas, precisam redefinir uma identidade que não os afaste de sua ancestralidade e não tenha por modelos os não índios. (VEIGA; D'ANGELIS, 2011) Uma identidade de luta por um mundo melhor, no qual a relação dos povos indígenas com a terra e com os seres vivos possa inspirar transformações globais, pode ser uma motivação decisiva. Na mesma perspectiva, Giroux (2017, tradução nossa) escreveu:

[...] em todo o mundo, o espírito de resistência por parte dos jovens ganha vida novamente, ao rejeitar o crescente racismo, islamofobia, militarismo e autoritarismo que estão surgindo em todo o mundo. Eles não devem ficar desanimados com a aparência do mundo no momento presente. A esperança nunca deve ser entregue às forças do cinismo e resignação. Em vez disso, os jovens devem ser visionários, corajosos, dispostos a criar problemas e a pensar perigosamente.

Já como resultado da organização crescente dos povos indígenas, sobretudo a partir da Constituinte de 1988, dois fatos marcaram momentos de alta mobilização e aprofundamento da consciência crítica, entre eles a 2ª Conferência das Nações

Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92), no Rio de Janeiro, em 1992, e a participação indígena na marcha “Brasil Outros 500”, nas comemorações dos 500 anos do Descobrimento, em Coroa Vermelha/BA, no ano 2000. Pode-se dizer que um desdobramento da ECO-92 foi a realização dos Jogos do Povos Indígenas – os primeiros em 1996, e depois deles mais 11 edições, além do I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, em 2015. Iniciados como forma de confraternização e aproximação entre os diferentes povos indígenas – com o lema “Celebrar e não competir” –, além das práticas corporais, danças e etnofutebol dos diferentes povos, os Jogos passaram a contemplar momentos de debate e troca de experiências, passando a constituir, finalmente, um Fórum Social Indígena. Realizações como estas constituem verdadeiros momentos de educação informal – nesse caso, organizados e conduzidos pelos próprios indígenas – e somente reforçam a importância desse tipo de prática educacional além das paredes escolares. (ROCHA FERREIRA; CAMARGO, 2016)

POVOS INDÍGENAS: RESILIÊNCIA E LIBELO ANTICAPITALISMO

Este é um momento em que uma desigualdade maciça atormenta o planeta. Recursos e poder são amplamente controlados por uma pequena elite financeira. O contrato social está encolhendo: a guerra se normalizou, as proteções ambientais estão sendo desmanteladas, o medo se tornou o novo lema nacional e mais e mais pessoas, especialmente os jovens, estão sendo excluídos do roteiro da democracia. (GIROUX, 2017, tradução nossa)

É difícil imaginar um momento mais urgente para tornar a educação central para a política. (GIROUX, 2019, tradução nossa)

Com frequência, os povos indígenas são lembrados como sociedades dotadas de culturas fundadas no respeito humano e ao meio ambiente, e destituídas do senso de acumulação, da compulsão consumista e da prática do desperdício. Ensinaamentos de sábios e intelectuais indígenas são valorizados e citados a respeito de diferentes questões: educacionais, ambientais, espirituais etc. No entanto, sua sabedoria, suas práticas tradicionais, seus modos multiseculares de vida, seus conhecimentos únicos e ancestrais igualmente correm risco de desaparecimento, na concorrência e pelas compulsões que sofrem do mundo capitalista. Se o ensino com potencial crítico precisa ser combatido pelo sistema de poder (econômico e

político), as sociedades que representam formas alternativas de vida e de presença no mundo são igualmente visadas, e pelos mesmos motivos.

Na visão de Giroux (2014, tradução nossa),

O atual ataque que ameaça o ensino superior, e as humanidades em particular, não pode ser entendido fora da crise econômica, política e de poder. Evidências dessa nova conjuntura histórica são claramente vistas no crescente número de grupos considerados descartáveis, no colapso dos valores públicos, na guerra contra a juventude e no ataque das ultrarricas e megacorporações à própria democracia.

Neste sentido, a situação dos povos indígenas no Brasil é um exemplo desta afirmação. Sua sobrevivência está ameaçada porque suas terras estão na mira de toda sorte de apetite desenfreado (que, conjunturalmente, pode, inclusive, ter respaldo e apoio direto de determinado governo federal, ou contar com sua conivência): os exploradores de madeira ilegal, os exploradores de riquezas minerais (garimpos), o agronegócio forçando o arrendamento das terras, os processos demarcatórios de terras indígenas paralisados (favorecendo invasores ou estimulando invasões de territórios reconhecidamente indígenas) ou, até mesmo, terras indígenas já reconhecidas colocadas sob revisão, com vistas à sua diminuição. Soma-se a isso a sanha missionária proselitista de seitas evangélicas, verdadeiros agentes de invasão e destruição cultural nas comunidades que alcançam, promovendo e provocando rupturas definitivas no arranjo e na organização social vigente até então e, com isso, fragilizando seriamente as comunidades, tornando-as extremamente vulneráveis.

De modo semelhante ao que disse Giroux (2018) a respeito da escola, pode-se dizer que os povos indígenas são perseguidos e ameaçados não porque fracassaram ou porque não conseguiram caminhar a passo com o sistema capitalista; antes, o contrário: são perseguidos porque sua presença ou sua sobrevivência é, por si só, um libelo anticapitalista, e um lembrete de que o mundo pode ser diferente, que as sociedades não precisam se organizar em (pouquíssimos) ricos e (muitíssimos) pobres, e que é possível viver muito bem sem desrespeitar ou provocar desequilíbrio no meio ambiente.

Giroux (2014, tradução nossa) acredita que a “[...] democracia só pode ser sustentada através de modos de alfabetização cívica que permitam que os indivíduos conectem os problemas privados às grandes questões públicas, como parte de um discurso mais amplo de investigação, diálogo e engajamento críticos”.

O processo histórico desalentador dos povos indígenas e um desequilíbrio nas relações de poder em benefício do Estado representam dificuldades para uma alfabetização cívica. Mas não impossível. Exige uma constante mobilização de indígenas e não indígenas, nos diferentes setores da sociedade, na busca de novos caminhos para o exercício da democracia na educação.

A educação crítica, reclamada por Henry Giroux, não é apenas um recurso para se garantir cidadania; para os povos indígenas, ela está na raiz da própria sobrevivência física e cultural. Sem que desenvolvam uma consciência crítica acerca do processo histórico que levou seus povos à situação de população minoritária, dona de uma língua minorada, muitas vezes obsoleta, e portadora de uma cultura criticada como anacrônica, não tecnológica e pouco útil, os jovens indígenas não terão recursos para construir uma identidade positiva para si mesmos e para suas sociedades. Não dispor de consciência crítica faz dos jovens indígenas um alvo fácil e, até, reféns da narrativa oficial, do discurso do próprio colonizador sobre eles e seus povos colonizados; se tornam vítimas do “perigo da história única”, para o qual alertou a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) – “a história única cria estereótipos”. É dela, aliás, a frase: “mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão”. (ADICHIE, 2009) Na mesma ocasião, Adichie também destacou que não há nada casual nisso: “É impossível falar sobre história única sem falar sobre poder. [...] Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa”.

Henry Giroux (2017, tradução nossa) tem alertado que

os jovens devem rejeitar a medição de suas vidas simplesmente em termos tradicionais de riqueza, prestígio, *status* e os falsos confortos de condomínios fechados e criatividade contida. Eles também devem se recusar a viver em uma sociedade em que o consumismo, o interesse próprio e a violência funcionem como as únicas formas viáveis de moeda política.

Esses objetivos são política, ética e moralmente deficientes e capitulam a noção falida de que somos consumidores em primeiro lugar e cidadãos em segundo.

Neste momento da história, os jovens indígenas precisam, mais do que tudo, de razões para sonhar e pelas quais lutar. Imbuídos disso, encontrarão suas identidades. Isso indiscutivelmente não se restringe à conquista de um diploma de curso universitário e, invariavelmente, não se coaduna com projetos pessoais de “vencer na vida” no mundo e sistema dos não índios.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história. *TEDGlobal* 2009, Vancouver, 2009. 1 vídeo (18 min, 33 s) Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br#t-166230. Acesso em: 1º jan. 2022.
- BARÃO, V. M. *A escola indígena e o poder de Estado: construção de uma identidade étnica entre os Mbyá Guarani*. 2005. Dissertação (Mestrado em História Ibero-Americana) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BRASIL. Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845. Contém o regulamento acerca das missões de catechese, e civilização dos índios. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 31 dez. 1845. Disponível em <http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910. Crêa o Serviço de Protecção aos Indios e Localização de Trabalhadores Nacionaes e approva o respectivo regulamento. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, 31 dez. 1910. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/413427/publicacao/15629033>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- BRASIL. Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, 1º jan. 1916.
- BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1973.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, 5 fev. 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 17 nov. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2012.
- CASTEJÓN, A. Educação popular e educação escolar: confronto ou articulação? *Revista de Educação AEC*, Brasília, DF, n. 40, p. 3-20, 1981.
- CLASTRES, P. *La Société contre l'État*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1974.
- CLASTRES, P. *A sociedade contra o Estado*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- COMITÊ ESTADUAL DE DIREITO À VERDADE, À MEMÓRIA E À JUSTIÇA DO AMAZONAS (org.). *A ditadura militar e o genocídio do povo Waimiri-Atroari: por que kamña matou kiña?* Campinas, SP: Editora Curt Nimuendajú, 2014.
- COSTA, B. *Uma conversa sobre educação popular*. Rio de Janeiro: Asplande, 2007. Disponível em: http://www.asplande.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Artigo_Educacao_Popular_Bia.pdf. Acesso em: 1º maio 2020.
- D'ANGELIS, W. R. Contra a ditadura da escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 49, p. 19-25, 2000.
- D'ANGELIS, W. R. Contra a ditadura da escola. In: D'ANGELIS, W. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012. p. 67-74.
- D'ANGELIS, W. R. Enseñanza de contenidos em la escuela indígena: actitudes indiferenciadas en la escuela “diferenciada”. In: GARCÍA, S. M.; PALADINO, M. (org.). *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia, 2007. p. 63-75.
- D'ANGELIS, W. R. Educação escolar indígena? A gente precisa ver. *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 60, n. 4, p. 28-31, 2008.
- D'ANGELIS, W. R. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2012.
- DIRETÓRIO dos índios. Directorio que se deve observar nas Povoçoens dos Indios do Pará, e Maranhão em quanto Sua Magestade não mandar o contrario. (1757). Estendido ao Estado do Brasil por Alvará de agosto de 1759. In: BEOZZO, J. O. *Leis e Regimentos das Missões. Política indigenista no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1983, p. 129-167.
- DIRETRIZES para a política nacional de educação escolar indígena. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 14, n. 63, p. 175-187, jul./set. 1994.

FIALHO NETO, C. A.; VALENTE, E. R. “Integração” dos povos indígenas: a política do retrocesso. *Carta Capital*, São Paulo, 17 jan. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/carta-capital/integracao-dos-povos-indigenas-a-politica-do-retrocesso/>. Acesso em: 2 dez. 2019.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974 [1968].

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. et al. *Vivendo e aprendendo: experiências do Idac em educação popular*. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

GARCIA, P. B. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 88-121.

GIROUX, H. Neoliberalism’s war on democracy. *Truthout*, Sacramento, 26 abr. 2014. Disponível em: <http://www.truth-out.org/opinion/item/23306-neoliberalisms-war-on-democracy>. Acesso em: 30 abr. 2020.

GIROUX, H. Rallying cry: youth must stand up to defend democracy. *Truthout*, Sacramento, 25 jul. 2017. Disponível em: <https://truthout.org/articles/rallying-cry-youth-must-stand-up-to-defend-democracy/>. Acesso em: 27 nov. 2019.

GIROUX, H. This is real resistance: teachers strike back against neoliberal assault on public education. *Salon*, [s. l.], 10 jun. 2018. Disponível em: <https://www.salon.com/2018/06/10/this-is-real-resistance-teachers-strike-back-against-neoliberal-assault-on-public-education/>. Acesso em: 27 nov. 2019.

GIROUX, H. Fascism is on the march: we need radical education to fight back. *Truthout*, Sacramento, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://truthout.org/articles/fascism-is-on-the-march-we-need-radical-education-to-fight-back/>. Acesso em: 27 nov. 2019.

GRUPIONI, Luís D. Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. p. 39-68.

INEP. *Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil*. Brasília, DF: Inep, 2007.

INEP. *Sinopse estatística da educação básica 2018*. Brasília, DF: Inep, 2019.

MACHADO, M. A. *Educação infantil: criança guarani e kaiowá da Reserva Indígena de Dourados*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

MEC trabalha por avanços na educação escolar indígena. *Ministério da Educação*, Brasília, DF, 19 abr. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 27 nov. 2019.

O’GORMAN, F. E. Educação não-formal. *Revista de Educação AEC*, Brasília, DF, n. 40, p. 36-46, 1981.

RIBEIRO, D. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

ROCHA FERREIRA, M. B.; CAMARGO, V. R. T. Jogos mundiais dos povos indígenas: um sonho que se realiza. *Athlos*, [s. l.], ano 5, v. 10, n. 10, 2016. Disponível em: <http://museodeljuego.org/wp-content/uploads/JOGOS-MUNDIAIS-DOS-POVOS-INDIGENAS-UM-SONHO-QUE-REALIZA.pdf>. Acesso em: 1º jan. 2022.

SILVA, R. H. D.; BONIN, I. T. Pedagogia e escola indígena, escola e pedagogia indígena. *Amazônida*, Manaus, n. 2/1, p. 133-150, 2002.

VEIGA, J.; D’ANGELIS, W. R. Escola e “secularização” da juventude Mbyá-Guarani. *Bulletin de la Société Suisse des Américanistes*, Genebra, n. 73, p. 62-69, 2011.

Esperando a verdade chegar: educação e direitos humanos em tempos de desinformação

Alexandre Brasil Fonseca
Juliana Cíntia Lima e Silva
Juliana Dias Rovari Cordeiro

INTRODUÇÃO

A desinformação é nociva para a democracia, corrobora verdades convenientemente elásticas às crenças, ideologias e políticas, em um contexto denominado “fascismo neoliberal”. (GIROUX, 2019c) O objetivo deste capítulo é desenvolver uma reflexão sobre o papel desempenhado pela chamada pós-verdade e o uso das mídias digitais na sociedade brasileira atual. Em 2014, o Fórum Econômico Mundial assinalou a rápida propagação digital de informações falsas como uma das dez principais tendências das sociedades modernas. A partir de 2016, o referendo sobre a saída do Reino Unido da União Europeia (Brexit), o acordo de paz na Colômbia e a eleição do presidente norte-americano Donald Trump marcaram a era das *fake news* (notícias falsas) e o uso sistemático de algoritmos das mídias sociais em processos democráticos.

O lastro dessa “nova forma de se fazer política” chegou a países da América Latina, como o Brasil, com a eleição do presidente Jair Bolsonaro, e provocou eleições conturbadas na Argentina. Arendt (2016) afirma que o conflito entre verdade e política é histórico, pois as mentiras foram sempre consideradas como instrumentos necessários e legítimos. A modernidade postulou que a verdade não é dada nem revelada ao espírito humano, mas produzida por ele. Deste modo, reconduziu-se às verdades matemáticas, científicas e filosóficas ao gênero comum da verdade da razão, diferente da verdade de fato.

Com o intuito de descobrir o prejuízo que o poder político é capaz de causar à verdade, Arendt (2016) assinala que verdade dos fatos “[...] corre o constante perigo de ser colocada fora do mundo, através de manobras, não apenas por algum tempo, mas, virtualmente, para sempre”. Ela argumenta que os fatos e acontecimentos são mais frágeis que os axiomas, as descobertas e as teorias, pois “[...] ocorrem no campo perpetuamente modificável dos assuntos humanos, no seu fluxo em que nada é mais permanente que a permanência, relativa, como se sabe, da estrutura do espírito humano”. (ARENDR, 2016) Conforme Arendt (2016) ressalta, quando a tradição político-filosófica consolidou uma oposição entre o “pensar” e o “agir”, isso gerou uma crise que, privando o pensamento de realidade e a ação de sentido, tornou ambos sem significado.

A dificuldade de conciliar verdade e política leva-nos a refletir sobre a desinformação e suas inter-relações com o sistema neoliberal atrelado ao fascismo. Giroux (2019a) afirma que é um erro considerar o neoliberalismo como um sistema econômico apenas. Trata-se de um complexo mecanismo cultural que impregna o imaginário social: “O sistema favorece a lógica do consumo, da propaganda, da publicidade, restringe às demais esferas do público à esfera econômica. Há uma construção da subjetividade neoliberal que mantém o consumidor isolado”. (GIROUX, 2019a) De acordo com Didi-Huberman (2017), ela se estabelece por meio do modo como a burocracia e o aparato do Estado operam a partir de dispositivos culturais específicos.

O neoliberalismo é um sistema político que individualiza e prepara os indivíduos para a lógica do livre mercado. Na sua versão contemporânea, tem incorporado estratégias fascistas cada vez mais autoritárias, sendo em muitos países incompatível com a própria democracia. Segundo Giroux (2019a), “[...] há um duro ataque intencional às políticas sociais e uma ânsia desmedida pelo lucro”. Ao olhar para o campo da educação, o autor atenta para o fato de que a individualização dos problemas sociais impede os(as) estudantes de se engajar em lutas coletivas mais amplas, pois elimina todo o senso de compromisso social e agride a função da educação de formar cidadãos críticos.

É interessante lembrar do detalhamento feito por Demirović (2018) em relação ao desenvolvimento do neoliberalismo no mundo nas últimas décadas. Estaríamos agora diante de uma terceira fase, a qual ele define como a do populismo autoritário – retomando conceito forjado por Hall para refletir sobre o thatcherismo. A primeira fase é definida como “neoliberalismo de reversão”, que se fundamenta a partir dos ideários do Consenso de Washington e a implementação do Estado mínimo. No caso brasileiro, este momento perpassa o início da Nova República até os governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A segunda

denomina-se “neoliberalismo supostamente progressista” e nela há uma retomada da capacidade reguladora do Estado, junto à sua participação na promoção de políticas públicas, incentivo à participação social e ao consumo. Identifica-se com esta proposta a gestão dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Por fim, a emergência de uma terceira fase, caracterizada como “neoliberalismo autoritário”, tem origem na crise econômica do final da primeira década do século XXI e é a expressão do fim de uma busca de hegemonia e a afirmação de que há necessidade de seletividade, visto que não há recursos para todos e alguns ficarão de fora. É assumida a postura conservadora à direita, coercitiva, com investimentos em ações de força pelo Poder Executivo. Assume-se que alguns serão excluídos diante da insuficiência da riqueza para ser compartilhada por todos. Identifica-se esta postura como afinada com o discurso assumido pelo governo de Jair Bolsonaro.

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 7), o neoliberalismo não é “[...] um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. Os autores defendem a tese de que o neoliberalismo é, em primeiro lugar, fundamentalmente uma racionalidade que tende a estruturar e organizar desde a ação dos governantes até a conduta dos governados.

Para além de destruir as regras, instituições e direitos, Dardot e Laval (2016) enfatizam que o que está em jogo é a nossa forma de existência, como somos levados a nos comportar e a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. Em outras palavras, o neoliberalismo define certas normas de vida nas sociedades ocidentais há quase um terço de século. Assim, esse sistema pode ser definido como “[...] um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens, segundo o princípio universal da concorrência”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17) Novos modos de subjetivação são definidos a partir da disputa entre as pessoas em função das novas formas de gestão da empresa, do aumento do desemprego e da precariedade da vida. A polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania. As condições do coletivo são destruídas por fatores como a abstenção eleitoral, dessindicalização e o racismo. Por consequência, enfraquece-se também a capacidade de agir contra o neoliberalismo.

De acordo com Giroux (2019a), há em curso uma transição da democracia para um autoritarismo fascista que é mais violento, mais excludente, mais alienante e mais perverso do que sua versão moderna, por exemplo, em países como Estados Unidos (EUA), Brasil, Polônia, Hungria. São movimentos de ultradireita que promovem a “desimaginação” e a despolitização, além de enfraquecer muitas possibilidades de expressar a inteligência e a criatividade.

A escalada do autoritarismo está relacionada a uma crise da autoridade nos termos de Arendt (2016). Segundo a autora, a ausência de parâmetros de autoridade nos impede de recorrer a metáforas e modelos que serviam de mediadores das relações interpessoais, pois eles perderam sua plausibilidade com o avanço da modernidade. Sendo a autoridade uma política de reconhecimento, fundada em valores e saberes compartilhados – sabedoria – que se relacionam com as experiências coletivas, a sua crise se fundamenta em áreas “pré-políticas”, tais como as relações intergeracionais e familiares. (ARENDR, 2016) Essa crise de autoridade é eminentemente política em sua origem e natureza, conforme destacado pela filósofa.

Giroux (2019a) alerta que a educação se tornou central para a política neoliberal, e justifica: “[...] além de estar em disputa a hegemonia pela própria função social da educação, não podemos lutar se não soubermos contra quem estamos lutando”. Em sua visão, é preciso entender como o poder funciona e travar uma luta coletiva, com o apoio da base comunitária, mas não somente a partir das instituições formais. Seja qual for a luta, ele aponta que se deve compreender o papel tanto da agência individual como da coletiva.

As políticas neoliberais, evidencia Giroux (2019a), apresentam um mundo sem alternativas, congelam o presente e sugerem que este tempo não pode mudar. Transformam-no em medo e intimidação. “É importante atentar que capitalismo e democracia não são a mesma coisa”. (GIROUX, 2019a) De acordo com o autor, há uma tensão entre a crítica e a possibilidade de agir concretamente na realidade. A falta de esperança gera cinismo, acaba com a possibilidade de as pessoas desejarem a transformação. Isso ocorre porque o sistema neoliberal é excludente e violento, privatiza até a capacidade de agência, despolitizando e deixando os sujeitos cínicos e apáticos diante da realidade social.

Essa é uma estratégia dos governos autoritários e fascistas, adverte Giroux (2019a). Há um anti-intelectualismo forte operando de forma binária a distinção entre amigos e inimigos, gerando insegurança e medo. O pensamento científico é atacado e substituído pelo pensamento mágico e religioso. Este movimento gera uma perda de concordância em torno de princípios comuns, o que faz com que não vivamos mais com as mesmas referências de mundo, e disso resulta a impossibilidade de uma base comum de indignação. (ARENDR, 2012)

Antes de prosseguir com as reflexões sobre a desinformação nas mídias digitais, cabe-nos delinear que a comunicação é um direito humano que diz respeito, duplamente e de forma inseparável, à equidade de vozes e ao acesso à informação. Lima (2011) aponta que a comunicação é uma categoria central tanto na sua teoria educacional como nas implicações políticas de sua obra. É definida por Freire (1971) como uma relação social, política e dialógica. A comunicação é a práxis da

epistemologia dialética freiriana, que compreende uma dimensão política fundada na igualdade básica e num compromisso radical com a justiça social. Para Freire (1971), não pode haver conhecimento sem comunicação entre sujeitos igualmente livres. Eles podem, eventualmente, compartilhar os mesmos símbolos, mas a comunicação não é possível até que cada participante do diálogo se reconheça como sujeito e reconheça o outro como tal, ou seja, seres capazes de participar das decisões que afetam a si e ao outro numa relação de equidade. Quando esse reconhecimento não ocorre, inexiste diálogo e comunicação. Se a reciprocidade é rompida, pode ocorrer transmissão, conquista, invasão, manipulação, dominação. (LIMA, 2011)

Preocupa-nos refletir sobre os caminhos e as possibilidades que estão postos para uma pedagogia crítica, para os direitos humanos e para a relação educador-educando em meio a uma sociedade que experimenta de forma cada vez mais intensa a chamada “ilusão da transparência” e vive numa realidade cada vez mais precarizada e autoritária. Quais ações e processos devem ser desenvolvidos visando à transformação e ao envolvimento dos corpos em espaços de ubiquidade, mobilidade e conectividade para que vivam pacientemente impacientes o enfrentamento da desinformação na atualidade? Para a discussão serão consideradas as falas e reflexões dos 113 participantes de cinco grupos de diálogo realizados em agosto de 2019 no contexto da pesquisa “Valores e argumentos na assimilação e propagação da desinformação: uma abordagem dialógica”, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Desigualdades na Educação e na Saúde (Gedes), inserido no Laboratório de Currículo e Ensino (LCE), do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

DESINFORMAÇÃO: CONCEITOS, MEDIDAS GOVERNAMENTAIS E AÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL

A mentira ou o falseamento e distorção dos fatos não é novidade na história. Tampouco é uma prática que começou com as mídias digitais. A desinformação, como prática institucionalizada, tem sua origem nas campanhas militares e políticas, com propagandas mentirosas sobre guerras e ações governamentais. O filósofo da informação Luciano Floridi (1996), um expoente e pioneiro nessa discussão, explica que a desinformação tem a função de enganar e é inerente a qualquer sistema de gerenciamento de informações, como os meios de comunicação e a internet. Segundo o autor, nenhuma etapa do processo epistêmico – desde a criação inicial dos dados até o uso final das informações correspondentes – é completamente

transparente. “Sempre que a informação passa do remetente ao destinatário corre o risco de ser corrompida ou mutilada”. (FLORIDI, 1996, p. 5, tradução nossa) Para o filósofo, há nesse fluxo comunicacional uma desinformação involuntária, como a falta de objetividade, caso da propaganda, completude e falta de pluralismo, em que podemos citar como exemplo a censura ou a violação do direito à comunicação.

Se, ao nos comunicarmos, compartilhamos e construímos significados, quais são os parâmetros estabelecidos e acordados em processos comunicativos no contexto da pós-verdade e da desinformação sob o fascismo neoliberal? Como estabelecer diálogos considerando que as possibilidades de interpretação contêm incerteza, indeterminação e ambiguidades? Quais são as negociações e pactuações emergentes para que a comunicação – que implica reciprocidade e coparticipação – possa construir conhecimentos em meio ao contexto de polarizações nas relações interpessoais?

Floridi (1996) também reflete sobre o que chama de “autodesinformação”, entendida como a maneira mais fácil que a humanidade conhece para sobreviver à pressão diária da realidade, ao ignorar informações ou estar acostumada a conhecer as coisas apenas de uma maneira distorcida. Em outro exercício conceitual, o filósofo afirma que “[...] desinformação é intencionalmente transmitida para enganar o receptor em acreditar que é informação”. (FLORIDI, 2011, p. 260 apud FALLIS, 2015, p. 409, tradução nossa)

O cientista da informação Don Fallis (2015), ao revisar o conceito de desinformação, conclui que desinformação é informação enganosa que tem a função intencional de enganar alguém. Sobre as análises de Floridi, destaca que embora a desinformação seja sempre enganadora, nem sempre é destinada a induzir ao erro. Apesar do exercício de Fallis (2015) de identificar os tipos de desinformação em desinformação visual, desinformação verdadeira, efeito colateral, desinformação e desinformação adaptativa, Floridi (2012 apud FALLIS, 2015) pondera que pode não haver um conjunto conciso de condições necessárias e suficientes para tipificar a desinformação. Por isso, sugere um “conceito de protótipo” com características típicas, que orbitem ao redor dessa noção. Sobre a impossibilidade de encontrar uma análise que capture perfeitamente o conceito, o filósofo afirma ser possível chegar o mais perto possível com o intuito de auxiliar no desenvolvimento de melhores técnicas para identificar a desinformação e políticas para impedir sua disseminação. Tanto Floridi (2012 apud FALLIS, 2015) quanto Fallis (2015) concordam com as seguintes características da desinformação: é informação, é enganosa e tem como objetivo prejudicar alguém.

Após os acontecimentos políticos de 2016, em que se constatou os prejuízos aos processos democráticos, em 2017 foi divulgada a Declaração Conjunta sobre Liberdade

de Expressão e *Fake News*, Desinformação e Propaganda, (DECLARACIÓN..., 2017) assinada por diversas organizações, entre as quais a Relatoria Especial das Nações Unidas (ONU) para a Liberdade de Opinião e Expressão e a Relatoria Especial da Organização dos Estados Americanos (OEA) para a Liberdade de Expressão. Segundo o documento:

A desinformação e a propaganda são muitas vezes concebidas e implementadas com o propósito de confundir a população e para interferir no direito do público de conhecer e no direito das pessoas de procurar e receber, e também transmitir informação e ideias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, que são direitos alcançados por garantidas legais e internacionais dos direitos à liberdade de expressão e opinião. (DECLARACIÓN..., 2017, tradução nossa)

Em 2018, a Comissão Europeia publicou o documento *Combater a desinformação em linha: uma estratégia europeia*, relacionando democracia e notícias falsas. Segundo o relatório, a desinformação é entendida como:

[...] informação comprovadamente falsa ou enganadora que é criada, apresentada e divulgada para obter vantagens econômicas ou para enganar deliberadamente o público, e que é suscetível de causar um prejuízo público. O prejuízo público abrange ameaças aos processos políticos democráticos e aos processos de elaboração de políticas, bem como a bens públicos, tais como a proteção da saúde dos cidadãos da UE [União Europeia], o ambiente ou a segurança. (COMISSÃO EUROPEIA, 2018, p. 4)

Em diálogo com essas conceituações, destacamos duas propostas para classificar os diferentes tipos de desinformação existentes, sem perder de vista as observações de Floridi (2012 apud FALLIS, 2015) sobre a dificuldade de captá-las, mas com o intuito de identificar as bordas desse processo comunicativo. A jornalista britânica Claire Wardle (2017), fundadora da *First Draft News* – criada em 2015 para desenvolver diretrizes éticas e fornecer ferramentas para a reportagem jornalística e o compartilhamento de informações no meio digital –, explica que as *fake news* são mais do que notícias falsas e se configuram como um ecossistema de informações caracterizado por três elementos básicos: i. diferentes tipos de conteúdo que são criados e compartilhados; ii. as motivações para criar esses tipos de conteúdo; e iii. os caminhos de disseminação desses conteúdos. A autora define desinformação como a criação e o compartilhamento de informações falsas, em sintonia com o que diz Floridi (1996), Fallis (2015) e os documentos das organizações

internacionais. No entanto, ela sugere que há também a má informação quando se compartilha inadvertidamente informações falsas.

A jornalista alerta quanto às campanhas sistemáticas de desinformação nas redes sociais digitais, que criam bolhas de propaganda direcionada e, por isso, geram maior aceitação e, conseqüentemente, o compartilhamento das mensagens numa rede de pessoa por pessoa, em que se estabelecem relações de confiança. Wardle (2017) classifica sete tipos de má informação e desinformação: i. *sátira ou paródia*, que não têm intenção de causar engano, mas são candidatas em potencial; ii. *conteúdo enganoso*, que faz uso enganoso de informações para enquadrar uma questão ou um indivíduo; iii. *conteúdo impostor*, quando as fontes genuínas são descaracterizadas/despersonificadas; iv. *conteúdo fabricado*, que é 100% falso, destinado a enganar; v. *falsa conexão*, quando manchetes, recursos visuais e legendas não correspondem ao conteúdo; vi. *falso contexto*, quando um conteúdo genuíno é compartilhado em um contexto falso de informação; e vii. *conteúdo manipulado*, quando informações genuínas ou imagens são manipuladas para enganar.

Tandoc Junior, Lim e Ling (2017) realizaram uma revisão de literatura em 34 artigos publicados entre 2003 e 2017 que utilizaram a expressão “*fake news*”, incluindo o artigo de Wardle (2017), e elaboraram uma tipologia para defini-la. Com o uso sistemático no discurso público, midiático, político e acadêmico, é vital revisar e compreender os diferentes sentidos e significados empregados para designar as notícias falsas. Os autores identificaram seis tipos, a saber: i. *paródia*, conteúdo inventado, imitação exagerada de outra forma de arte, para criar um efeito cômico, ridicularizando, geralmente, o tema e estilo da obra parodiada; ii. *sátira*, que ridiculariza um determinado tema, geralmente como forma de intervenção política ou outra razão, com o objetivo de provocar ou evitar uma mudança; iii. *conteúdo fabricado*, que pode ou não ser totalmente falso e é destinado a enganar, podendo ser caracterizado pelo uso de fontes genuínas descaracterizadas; iv. *manipulação de foto*, quando imagens são manipuladas para enganar; v. *publicidade ou relações públicas*, cujo objetivo é persuadir em vez de informar, e inclui *clickbait* – “caça-clique” são manchetes cativantes ou títulos curiosos que pretendem atrair muitas pessoas para uma página ou site –; vi. *propaganda*, refere-se a notícias que são criadas por uma entidade política, instituição, organização ou grupo para influenciar as percepções do público.

Após essa breve revisão das noções e tipos de desinformação, aproximaremos o pensamento de Giroux (2019b) ao interligar neoliberalismo e fascismo com o conseqüente avanço de um projeto e um movimento, confortável e mutuamente compatíveis, que conectam os valores de exploração e as políticas cruéis de austeridade

do capitalismo financeiro com os ideais fascistas. Nos termos do autor, esses ideais incluem:

[...] a veneração da guerra, anti-intelectualismo; desumanização; uma celebração populista de ultranacionalismo e pureza racial; a supressão da liberdade e dissidência; uma cultura de mentiras; uma política de hierarquia, a espetacularização da emoção sobre a razão, a armação da linguagem; um discurso de declínio e violência estatal de formas heterogêneas. O fascismo nunca é inteiramente enterrado no passado e as condições que produzem suas suposições centrais estão conosco mais uma vez, inaugurando um período de barbárie moderna que parece estar chegando a extremos homicidas. (GIROUX, 2019b, tradução nossa)

Seguindo a linha de raciocínio do autor, podemos relacionar a desinformação com o que ele chama de gramática da violência, responsável por moldar todos os aspectos da produção cultural, a qual pode ser testemunhada na política oficial do governo Trump pela sua aversão aos imigrantes, pelo terrorismo doméstico e o racismo institucionalizado. A violência do governo norte-americano, explica Giroux (2019b), tornou-se promíscua e encorajou grupos extremistas de direita, fenômeno que também observamos no Brasil com o governo de Bolsonaro. A mistura de nacionalismo branco e a expansão de políticas que beneficiam os ricos, as grandes corporações e a elite financeira é cada vez mais legitimada e normalizada, o que o autor denomina de fascismo neoliberal. De posse desses argumentos, é possível desvelar as inter-relações, aparentemente invisíveis ou supostamente tangenciais ou superficiais, do crescente ataque à democracia e instituições democráticas no Brasil, após a consolidação do impeachment de 2016. Nossos olhos estão postos nos desdobramentos das campanhas sistemáticas de desinformação, atreladas ao uso pervasivo das mídias digitais para a criação de narrativas sobre pautas que impactam a cidadania e os direitos humanos no Brasil.

Castells (2015) assegura que as relações de poder foram afetadas drasticamente pelo novo contexto da comunicação digital. A manipulação da informação continua a esconder a verdade dos cidadãos, incluindo questões de guerra e paz, vida e morte. A internet não foi um antídoto real contra um sistema de comunicação tendencioso porque também incorpora novas estratégias aprendidas pelos operadores políticos. É importante ressaltar que mesmo um meio tão revolucionário como a internet não é capaz de determinar o conteúdo e o efeito de suas mensagens, mas Castells (2015) alerta para o potencial de viabilizar a diversidade ilimitada e produção autônoma da maioria dos fluxos de comunicação que constroem o

significado na mente pública, o que nos leva a perscrutar os caminhos da desinformação nas mídias digitais. É preocupante observar que a revolução na tecnologia da comunicação e as novas culturas comunicativas autônomas são processadas e moldadas – mas não determinadas – por organizações e instituições, em grande parte, influenciadas pelas estratégias comerciais de geração de lucro e expansão de mercado. (CASTELLS, 2015) Portanto, estes espaços também se constituem em espaços de poder e contrapoder, tendo em vista que “o poder na sociedade em rede é o poder da comunicação”. (CASTELLS, 2015, p. 99)

Castells (2015) aponta que a formação de redes globais de negócios multimídias integradas, organizadas em parcerias estratégicas, se apresenta como a principal transformação na organização da mídia. Um pequeno número de megacorporações forma a espinha dorsal da rede global de redes midiáticas. Cabe ressaltar que a inter-relação entre concentração de poder e concentração dos meios de comunicação não é novidade na história. A emergência de corporações de tecnologia com grande poder de mercado – como é o caso de grupos como Google/Alphabet, Facebook, Microsoft, Apple e Amazon –, chamadas de *big tech*, estabelece dinâmicas próprias deste segmento. O diferencial tecnológico faz com que os recursos técnicos desses agentes (entre algoritmos, *big data*, soluções de inteligência artificial e funcionalidades) dificultem enormemente a permanência de concorrentes, como empresas de pequeno e médio porte. A base de dados que as *big tech* detêm reforça as barreiras à entrada de outras empresas, uma vez que, quanto maior o concorrente, mais dados este controla, e maior sua vantagem no mapeamento de demandas e oferta de bens e serviços. A disputa desigual não se dá somente entre padrões estéticos e discursos, mas na capacidade de coletar e processar dados, em recursos crescentemente complexos dominados por poucos grupos. (VALENTE; PITA, 2018)

São empresas que vendem fundamentalmente, por meio da reunião desses dados, a possibilidade de prever comportamentos, tanto quanto influenciá-los. Valente e Pita (2018) chamam essas plataformas de monopólios digitais. O termo não relaciona apenas a estrutura de mercado, mas envolve a produção e difusão de discursos, sejam estes bens culturais, visões de mundo, relatos noticiosos ou opiniões políticas. De acordo com os autores, “entender os desafios da internet passa necessariamente pela articulação entre a dimensão econômica, a dimensão tecnológica e a dimensão da diversidade de ideias e conteúdos”. (VALENTE; PITA, 2018, p. 163) A influência desta conformação da internet sobre o direito humano à comunicação traz fenômenos preocupantes, como a potencialização da vigilância por governos e empresas, a mediação do debate público por poucas plataformas (como Google e Facebook), tendo como expressões o crescimento das *fake news*, o controle editorial por tecnologias inteligentes (como algoritmos, aprendizagem

por máquina e inteligência artificial), o reforço de “bolhas ideológicas” e do discurso de ódio, a possibilidade de manipulação de debates e eleições – com o uso de criação de perfis e de anúncios personalizados – e a privatização crescente do consumo de cultura, em detrimento da circulação livre e do conhecimento compartilhado. (VALENTE; PITA, 2018)

DESINFORMAÇÃO NO CONTEXTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO: ALGUNS CAMINHOS METODOLÓGICOS

O pleito presidencial de 2018 maculou a democracia brasileira com campanhas organizadas e incontroláveis de *fakes news*. O resultado desse conturbado e polarizado processo eleitoral culminou na ascensão de um governo conservador, eleito com apoio massivo e declarado de vários segmentos da sociedade brasileira. Com base no avanço da direita e extrema direita em outras democracias em âmbito global, diversas iniciativas de enfrentamento da desinformação foram desenvolvidas no campo acadêmico, na sociedade civil e em organizações governamentais. Em 2017, representantes da sociedade civil da América Latina e do Caribe fizeram uma carta aberta sobre as preocupações relativas ao discurso sobre *fake news* e eleições. (AMARAL, 2017 apud PINTO et al., 2018)

A pesquisa *Desinformação em eleições: desequilíbrios acelerados pelas tecnologias* (PINTO et al., 2018) apresentou quatro questões para novos estudos e pesquisas: i. tecnologias livres para detecção de *haters*, bots e desinformação; ii. economia de atenção e o uso de psicométrica e captologia; iii. privacidade e governança de dados pessoais; e iv. tecnologias para fortalecer a confiabilidade e a autenticidade no financiamento da propaganda eleitoral.

A organização *First Draft News*, sob a coordenação da Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (Abraji), realizou o projeto *Comprova*, um modelo de jornalismo colaborativo contra a desinformação. Durante três meses, jornalistas de 24 veículos de comunicação brasileiros verificaram a veracidade de conteúdos suspeitos que viralizaram nas redes sociais e aplicativos de mensagens durante as eleições presidenciais. Ao todo foram publicadas 146 histórias para desmentir ou confirmar informações que viralizaram. Desse total, 92% se mostraram falsas, enganosas ou descontextualizadas. Apenas nove histórias eram verdadeiras. Pelo WhatsApp, o projeto recebeu mais de 67 mil sugestões de conteúdo para checagem, o que fornece uma amostra do volume de notícias duvidosas que circularam durante o período eleitoral. (FIRST DRAFT GUEST, 2019)

O estudo “Poder computacional: automação no uso do WhatsApp nas eleições” (INSTITUTO TECNOLOGIA E SOCIEDADE DO RIO, 2018) monitorou 110 grupos políticos no aplicativo durante o período de uma semana e analisou as listas de membros e mensagens. A conclusão é que há fortes indícios de uso de instrumentos automatizados de distribuição de conteúdos: os *bots* (automação total) e ciborgues (automação complementada por ações humanas). A pesquisa também apontou a formação de redes de ação coordenada entre diferentes membros de grupo de discussão no WhatsApp, por onde circulou um grande volume de desinformação. Os(as) usuários(as) mais ativos(as) dos grupos foram identificados com um envio de mensagens 25 vezes maior do que a média dos demais. Há ainda a utilização dos *dark posts*, em que as postagens são direcionadas a públicos específicos, ficando ocultas para o público em geral, imprimindo uma visão parcial da realidade definida a partir do poder econômico. (DESINFORMAÇÃO..., 2019)

O projeto Comprova foi novamente realizado em 2019 por um período de cinco meses, de 15 de julho a 15 de dezembro, com o intuito de checar conteúdos duvidosos relacionados a políticas públicas no âmbito do governo federal. De acordo com o editor do projeto no Brasil, Sérgio Lüdtke, a principal ameaça continua sendo a exacerbção da polarização de desinformação: “Esse ambiente é extremamente hostil ao jornalismo e ao senso comum e agora cria as condições para um ambiente ainda mais infectado para as eleições municipais que serão realizadas em 5.570 cidades brasileiras em 2020”. (FIRST DRAFT GUEST, 2019, tradução nossa)

Ao tratar sobre a lucratividade da desinformação, o o Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social aponta para a crise política que abala a confiança nas instituições tradicionais e a ofensiva do grande capital para retirar direitos já conquistados e piorar as condições de vida, principalmente das populações mais vulnerabilizadas. Chama atenção para um “sistema desinformativo” que funciona a partir de uma estrutura econômica viável, em referência à monetização *on-line* da desinformação, utilizada por jovens da Macedônia e do Leste Europeu durante as eleições norte-americanas. (DESINFORMAÇÃO..., 2019)

Outro aspecto ressaltado é a relação entre uma nova direita e a desinformação como fundamental na conquista de apoio para eleger chefes de Estado nos EUA, Hungria e Brasil. É por meio das notícias falsas que grupos organizados promovem uma onda de irracionalismo, criando, por exemplo, campanhas que defendem que a Terra é plana e que não existe aquecimento global. Segundo o documento,

[...] A desinformação que estamos vendo hoje está diretamente relacionada à estrutura hiperconcentrada de propriedade e o controle da comunicação e ao modelo de negócios dos grandes conglomerados. Google,

Facebook, Apple, Amazon e outras empresas coletam, tratam e vendem dados pessoais dos usuários em estratégias de propaganda direcionada a públicos segmentados de acordo com critérios privados, mas que, sabemos, são baseados nas informações obtidas a partir da vigilância e análise do que fazemos na internet. (DESINFORMAÇÃO..., 2019, p. 17)

No início de 2018, o Facebook – dentre outras iniciativas para enfrentar a desinformação em suas plataformas digitais – lançou o prêmio Pesquisa WhatsApp para as Ciências Sociais, com o objetivo de desenvolver estudos que abordassem a desinformação em plataformas digitais de comunicação. O foco estava voltado para países onde o aplicativo de mensagens é usado com frequência e existem poucas investigações sobre o assunto, caso do Brasil. A pesquisa “Valores e argumentos na assimilação e propagação da desinformação: uma abordagem dialógica” foi uma das 20 selecionadas dentro de 600 projetos submetidos ao redor do mundo. Três questões norteiam a investigação: i. como ocorrem os processos de recepção e transmissão mediados pelo WhatsApp?; ii. como as pessoas interagem com essas informações e o que as leva a disseminá-las ou não?; e iii. qual é o papel desempenhado por grupos com maior capilaridade social na disseminação da desinformação? Considerando a organicidade desses grupos e, provavelmente, maior confiabilidade entre os pares, a disseminação é mais rápida e eficaz?

O WhatsApp, pertencente ao Facebook, é um aplicativo de mensagens extremamente disseminado no Brasil e tem sido considerado uma das redes mais propícias para a difusão de notícias falsas. Segundo estimativa da PSafe, 8,8 milhões de pessoas no Brasil teriam sido impactadas por *fake news* nos três primeiros meses de 2018, sendo 38% das notícias propagadas com temáticas de conteúdos políticos. Cento e vinte milhões de pessoas – de uma população de aproximadamente 200 milhões – usam o aplicativo de mensagem (GRAGANI, 2018 apud PINTO et al., 2018; KULWIN, 2018 apud PINTO et al., 2018). Segundo dados da pesquisa DataFolha (2019), o aplicativo de uso mais popular entre os consultados foi o WhatsApp, que conta com a adesão de 69% dos entrevistados. Na sequência aparecem Facebook (59%), Instagram (41%) e Twitter (16%).

A pesquisa foi realizada nas cidades do Rio de Janeiro/RJ e Recife/PE em três etapas: i. questionário presencial e *on-line*; ii. monitoramento das redes digitais; iii. grupos de diálogos (GD). A primeira fase envolveu a aplicação de quase mil questionários em igrejas evangélicas, majoritariamente das denominações Batista e Assembleia de Deus, nas duas cidades eleitas para o estudo, no período de junho a agosto de 2019. A escolha dessas denominações se deve ao fato de representarem cerca de 50% dos evangélicos no país. O questionário é composto por quatro blocos

com 38 questões, que tratam sobre a experiência do usuário com a utilização de redes sociais digitais, em especial o WhatsApp, o uso da internet, o tipo de acesso à informação e o perfil socioeconômico. No momento, estamos na fase de decodificação dos questionários.

A decisão por esse público para compor a amostra de aplicação dos questionários se deu prioritariamente pela identificação de sites religiosos como um dos principais canais de veiculação de *fake news* durante a eleição presidencial brasileira. Além disso, entre os segmentos religiosos, as trocas simbólicas e de vivências se dão de forma mais rápida porque tais grupos se reúnem com regularidade e possuem organicidade em suas múltiplas formas de se organizar nas funções eclesásticas, de se comunicar em grupos segmentados e diversos – formado por mulheres, homens, crianças, jovens e idosos – e, ao mesmo tempo, como instituição, ao representarem uma unidade, um corpo, mas heterogêneo, e não homogêneo como tende a parecer.

O uso dos meios de comunicação faz parte de uma estratégia histórica de organização desses grupos religiosos, por meio da TV e do rádio. (FONSECA, 2003) Nas redes sociais e na internet, de modo mais amplo, a capilaridade, o entrosamento e dinamismo também compareceram como estratégia eficaz na ocupação do mundo digital. Nosso interesse é pensar sobre os valores envolvidos na produção, recepção e encaminhamento de mensagens em grupos com esse nível de organização social.

Para efeitos de comparação, e como referência, foi feita uma pesquisa online com abrangência nacional e pessoas de todas as religiões e sem religião, que teve 401 respondentes de nível superior. No total, foram obtidas 1650 respostas. De acordo com os dados do relatório (FONSECA; DIAS 2021), 87,5% dos evangélicos, que responderam o questionário nas igrejas, afirmaram possuir grupos de sua religião. Na coleta de dados online, somente com pessoas de nível superior, 92% dos evangélicos informaram que possuem grupos ligados à sua religião, resultado similar aos dados obtidos na etapa presencial. Em relação a outras religiões, 71% dos católicos, 57% dos espíritas e 66,7% dos fiéis de outras religiões participam desse tipo de grupo no WhatsApp.

Na coleta presencial, praticamente a metade, 49% dos respondentes afirmaram ter recebido mensagens falsas nesses grupos da igreja. Na coleta online há um aumento significativo, considerando que a mostra possui somente pessoas de nível superior, 77% dos evangélicos afirmaram já ter recebido em grupos da religião mensagens falsas. Entre os católicos são 38,5%, Espíritas 35,7%, Afro 28% e outras religiões 41,7%. Sem religião 20,9%. A partir desses dados, o relatório informa que a cada 10 pessoas que afirmaram receber notícias falsas em grupos relacionados à religião, 5 são evangélicos, 3 católicos, 1 espírita, 1 outras religiões ou sem religião.

Ainda de acordo com a pesquisa, não há um perfil identificado de pessoas que reconhecem enviar mais notícias falsas. Não é possível associar à renda, classe, religião ou idade, por exemplo. No entanto, observa-se que pessoas com mais idade, menor escolaridade e renda tendem a checar menos e, principalmente, parecem ser menos afetadas pelo que acontece em seus smartphones. A confiança no emissor da mensagem apareceu como um elemento central que leva uma pessoa a compartilhar informações, sejam elas falsas ou verdadeiras. Nesse sentido, grupos em que há maior confiança interpessoal podem ser mais suscetíveis a circulação de desinformação, pois as pessoas tendem a repassar mais mensagens umas das outras. (FONSECA; DIAS, 2021)

A segunda etapa da pesquisa consistiu no monitoramento das redes sociais digitais, em perfis de agentes políticos, lideranças religiosas, influenciadores digitais e plataformas de difusão de notícias com contas ativas no Facebook ou no Twitter. A escolha dos perfis foi amparada em um estudo sobre a disseminação de conteúdo desinformativo por influenciadores digitais. (CUNHA, 2017) O monitoramento dos perfis foi feito manualmente e através de aplicativos (FanPage Karma e Twitonomy) no período de 8 a 17 de julho de 2019.

O objetivo do monitoramento manual foi caracterizar os perfis acompanhados em busca de temas mais comuns e frequentemente compartilhados, além de conteúdos e mídias com caráter desinformativo. Já o monitoramento através dos *softwares* permitiu identificar quais eram os perfis mais expressivos em relação a métricas de repercussão, alcance e número de compartilhamentos. Os temas principais observados no período foram: críticas às mídias tradicionais, “embaixador nos EUA”, “Reforma da Previdência” e “Vaza Jato – Greenwald”. Essas temáticas foram amplamente noticiadas na grande imprensa e circularam nas mídias digitais com informações enganosas, nocivas e ruidosas, gerando polarização sem aprofundar o debate em temas de interesse público.

A última etapa da investigação utilizou a metodologia dos GD, que foram realizados durante o mês de agosto de 2019, sendo dois em Recife, no Museu da Abolição, e três no Rio de Janeiro, dois nas Faculdades Integradas Hélio Afonso (Facha) e um na unidade-sede da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Casa Firjan), que atua como uma incubadora de inovações nas áreas de tecnologia e negócios. No total, reunimos 113 participantes inscritos por meio de chamada pública, divulgada na internet, para a qual foram recebidas 272 inscrições (dos 190 inscritos no Rio, participaram 67, e dos 82 inscritos em Recife, participaram 46). Todos os inscritos foram convidados a participar, e o que se buscou foi estabelecer um critério de convocação que levou em conta a ordem de inscrição e o perfil (idade, gênero e profissão), indicando para quais dias a pessoa teve sua

participação aprovada. Os que não compareceram tiveram como motivo a desistência própria ou a impossibilidade de estar presentes na data para a qual foram designados.

Entre os 113 que compareceram, tivemos 81 mulheres e 32 homens. A idade variou entre 18 e 70 anos (cerca de 10% tinham mais de 50 anos). A média foi de 33 anos, sendo 29 a mediana, e metade dos participantes era jovem (até 29 anos). Em relação à ocupação, 30% eram estudantes, 20% eram profissionais atuantes na área da comunicação e 10% eram professores tanto na educação básica como do ensino superior. O restante se dividia em várias atividades e inserções – direito, assistência social, prestação de serviços, área cultural, bibliotecários, profissionais de tecnologia da informação (TI) etc. Por fim, em relação à religião, 40% afirmaram não possuir uma específica, 23% se definiram como católicos, 18% como evangélicos, 9% como de matriz africana e 7% espíritas. Entre outras opções apareceram agnósticos, budistas e panteístas. Para fins deste texto, nos deteremos, mais adiante, a analisar as respostas construídas coletivamente a respeito dos caminhos para combater a desinformação no Brasil.

O trabalho de campo dos GD foi realizado após o período eleitoral, num terreno arrasado pela desconfiança e intensa polarização, permeado de defesas aguerridas e cegas ao governo eleito, sucessão de medidas governamentais que desmontaram políticas sociais e conquistas da sociedade civil, com corte de verbas que chegaram a 90% – caso de políticas e programas destinados às populações camponesas, indígenas e quilombolas –, e ataques à educação pública, às universidades e à ciência. No campo dos sentimentos pessoais, os participantes relataram sobre frustrações, desgosto, desesperança, problemas relacionados à saúde mental e medidas de autocuidado, como “jejum” ou “detox” de internet, afastamento e saída das redes sociais digitais. O cenário pode até lembrar o roteiro de um gênero de ficção especulativa, com narrativas de futuros distópicos, mas os depoimentos ditos espontaneamente durante as rodas de conversa demonstraram a nocividade e os riscos da desinformação para as áreas que abrangem da saúde à democracia.

CAMINHOS PARA ENFRENTAR A DESINFORMAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE PRELIMINAR

As análises preliminares dos GD resultam do exercício e da defesa da comunicação como um direito humano e está alicerçada no diálogo, base para a construção de conhecimento. Com duração de 8 horas, realizada durante cinco sábados, a primeira parte da atividade foi dedicada a uma introdução sobre a temática das *fake*

news, com a utilização de exemplos noticiados amplamente na mídia brasileira, como notícias falsas sobre vagas de empregos, as queimadas na Amazônia e temas relacionados à saúde pública. Nesta etapa, a estratégia pedagógica pautou-se em vídeos curtos, exposição dialogada, rodas de conversa e atividades em grupos menores.

O segundo momento da oficina contou com a participação ativa do grupo de inscitos para a elaboração de caminhos para enfrentar a desinformação. Os participantes foram divididos em dois grandes grupos e convidados a trabalhar em torno da questão “como podemos enfrentar a crescente disseminação de desinformação no Brasil?”. Para subsidiar o debate em torno das possíveis soluções para a questão proposta foram apresentados quatro caminhos acompanhados de suas potencialidades e fragilidades. Os caminhos apontavam para vias possíveis, mas não exclusivas, o que deixava aos grupos a possibilidade de propor alternativas que julgassem ser viáveis por meio do diálogo e do consenso.

Os quatro caminhos apresentados aos participantes como possibilidades de enfrentamento ao problema da desinformação foram: 1. *defender a livre circulação da informação*; 2. *investir na capacitação pessoal*; 3. *exigir e pressionar governo e empresas*; e, por fim, 4. *participar do controle social da informação*. Cada um destes caminhos contém uma linha de raciocínio acerca das possibilidades de ação diante da questão da desinformação. No caminho 1, o que se enfatiza é a ideia da autonomia e capacidade individual para lidar com os conteúdos no espaço virtual. Neste caminho, a liberdade individual de uso das mídias digitais é considerada preponderante diante dos danos sociais causados pela circulação de conteúdos falsos na internet. No caminho 2, a ênfase está na busca por formação, estando alinhado, portanto, a uma perspectiva educativa como alternativa de superação do problema. A educação digital é apontada como meio de aquisição de competências que possibilitam que as pessoas estejam preparadas para identificar e combater as informações falsas. O caminho 3 apresenta como proposta a responsabilização de governos e empresas na garantia do combate à disseminação de notícias falsas. Neste caminho é destacado o papel de órgãos de comunicação, instituições governamentais e plataformas digitais na regulamentação dos conteúdos que circulam nas mídias digitais. O caminho 4, por sua vez, destaca o papel das iniciativas de controle social da informação, apostando na organização da sociedade civil como sendo um elemento central de combate à disseminação de notícias falsas.

Os debates fomentados pelos GD em torno destes quatro caminhos nos revelaram aspectos interessantes quanto às adesões manifestadas nas discussões dos grupos e nas respostas construídas a partir do estabelecimento de consensos entre os participantes. É fundamental destacar que apesar de ter sido apontado em

falas individuais como uma possibilidade, em algumas circunstâncias, o caminho 1 – defender a livre circulação de informação – não foi apontado em nenhuma das respostas coletivas apresentadas ao final dos debates como alternativa considerada viável para superar o problema em pauta. As alternativas apresentadas, em sua maioria, resultaram da composição de dois ou três caminhos que eram mesclados e defendidos pelos grupos como uma estratégia viável de resolução do problema.

Após cinco encontros dos GD, obtivemos 10 estratégias possíveis para enfrentar a desinformação no Brasil. Essas possibilidades surgiram do debate de cada um dos quatro caminhos apresentados nos GD. O caminho 4 – participar do controle social da informação – apareceu diretamente em três proposições e de forma transversal nas demais. Também foram salientadas como possíveis soluções a defesa do direito à informação e à comunicação; a criação de políticas públicas para a regulamentação das empresas de tecnologia e de políticas educacionais voltadas à alfabetização digital, midiática e formação crítica; a exigibilidade da transparência dos algoritmos nas plataformas digitais; e a participação popular. Dentre as vias de enfrentamento das *fake news* centradas no quarto caminho, emergiu a seguinte proposta:

A participação coletiva é fundamental em qualquer processo de transformação social. Dito isto, apresentamos as seguintes medidas: estabelecer formas de regulamentação a partir de *diálogos entre Estado e sociedade civil* a fim de garantir, acima de tudo, o compromisso com a verdade; sensibilizar, fortalecer e organizar os grupos sociais sobre ameaças das *fakes news*; *democratizar as mídias e os meios de comunicação*; demandar das empresas que colem dados de *maior transparência* sobre o uso e a natureza de tais informações; exigir que empresas de tecnologia vigiem e desconstruam tendências nocivas e estereótipos racistas, machistas, homofóbicos, e também os discriminatórios em geral, dos algoritmos de sites de busca e pesquisa; incentivar o *uso de mídias sociais alternativas que não sejam controladas por políticos/empresas/ grupos hegemônicos* a fim de regular a circulação de informações. (RECIFE, 10 de agosto de 2019, grifo nosso)

O diálogo aparece como a base fundamental para o engajamento coletivo. Para que isso ocorra, é imprescindível o acesso sobre como os dados pessoais são utilizados e como e onde são divulgados pelas empresas de tecnologia. A transparência, inclusive de quem financia a informação e sobre as hospedagens de *sites*, foi um dado recorrente nas argumentações dos participantes dos GD, sendo relacionada diretamente ao direito à informação e à comunicação, além da proposição de medidas punitivas para as violações de direitos no ambiente digital.

Em direção similar à indicada por Giroux (2017, 2019a, 2019b, 2019c), os dados produzidos por meio dos GD apontam a educação como propulsora das mudanças sociais e superação dos variados processos de exclusão, considerando o controle e a participação social por parte dos cidadãos e cidadãs, os letramentos – digitais, midiáticos e tecnológicos – e a formação política como chaves desse agenciamento coletivo e individual. Ao elegerem o caminho 2 – investir na capacitação pessoal –, os grupos reconheceram a educação como indutora de ações efetivas na mudança de condutas e aquisição de capacidades necessárias à superação da disseminação das notícias falsas, também tendo sido identificado o longo tempo que este caminho implica. É importante destacar que a educação foi debatida em uma perspectiva ampla, sendo enfatizado o potencial de processos que vão muito além do seu enquadramento formal, e, principalmente, sem limitar essa via à responsabilidade individual. Neste sentido, a educação popular surgiu como um tema de relevância nas discussões sobre como desenvolver ações efetivas para a aquisição de competências e inclusão digital numa perspectiva de amplo alcance. Campanhas educativas e de divulgação científica para despertar a consciência crítica estão dentro das possibilidades formativas citadas, que incluem a educação não formal e informal, como aulas públicas e oficinas em bibliotecas e museus. Destacamos a seguir uma das propostas centradas no caminho 2: “O fortalecimento de mecanismos de participação social possibilita a expansão e descentralização dos órgãos de controle da informação. Além disso, trabalhar mecanismos de capacitação favorece o consumo e produção de informações de modo consciente”. (RECIFE, 10 de agosto de 2019)

A partir desse posicionamento, o grupo elaborou um conjunto de ideias sobre a compreensão do acesso à informação, relacionando o poder de acesso ao poder de saber do que se trata o conteúdo informativo: “Quem domina o acesso à informação não a faz chegar a todos. E isso precisa chegar à população em massa, tendo a noção de seus direitos esclarecidos”, informou um dos participantes do GD em Recife. Os caminhos apontam para o entendimento da comunicação e educação como direitos humanos, os quais têm sido sistematicamente violados por meio da desinformação nas mídias digitais. Para se obter a emancipação dos direitos, sugeriu-se a disseminação de conceitos básicos, como o de participação social, na educação fundamental. A universidade também foi indicada como responsável por promover espaços de reflexão e troca de conhecimentos com a população, por criar, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, mecanismos de escuta das demandas da população diante deste problema.

A aproximação entre comunicação e educação, alicerçada na dimensão política, se apresenta como um eixo analítico emergente das dez proposições elaboradas nos GD. Identificamos esse entrelaçamento com o pensamento freiriano,

cuja ação cultural para a liberdade está empenhada na denúncia de uma realidade desumanizadora e no anúncio das possibilidades de transcendência das condições de opressão, que podem ser descritas no contexto dessa discussão pela desimaginação, despolitização e desinformação. Dentro dessa perspectiva, encontramos na proposta de um dos grupos, elaborada a partir da junção dos caminhos 2 e 4, a seguinte ideia:

A educação e a comunicação precisam se aliar para viabilizar ações educativas a fim de promover usos mais conscientes das redes. Facebook, Instagram e outras plataformas devem ser utilizadas ativamente contra a desinformação. A sociedade civil organizada deve se aliar à mídia independente para identificar e combater a disseminação de desinformação.
(RIO DE JANEIRO, 17 de agosto de 2019)

Os caminhos apresentados pelos participantes convergem com a afirmação de Giroux (2017) sobre o interesse de educadores e cidadãos, ao redor do globo, em proteger e ampliar as culturas educacionais formativas críticas e as esferas públicas que tornam possível a democracia. Dentre os exemplos coletados pelo autor estão jornais alternativos, mídia progressista, cultura digital e espaços educacionais nos quais as pedagogias públicas produzidas constituem os elementos políticos e educacionais de uma cultura formativa crítica e vibrante em uma ampla variedade de esferas públicas. As culturas formativas críticas são cruciais na produção de conhecimento, valores, relações sociais e visões que ajudam a nutrir e sustentar a possibilidade de pensar criticamente, envolver-se em dissensões políticas, organizar coletivamente e habitar espaços públicos nos quais teorias alternativas e críticas podem ser desenvolvidas. Giroux (2017) reafirma que a educação é central para a política e que uma democracia não sobrevive sem cidadãos informados. Mas, no contexto da desinformação e pós-verdade, como ser bem informado?

A educação comparece enquanto um elemento estratégico de potencial político e social amplamente reconhecido. A disseminação de notícias falsas tem se revelado um agente potente de dominação e submissão por via do rebaixamento das capacidades cognitivas médias da população e do seu engajamento em análises e discernimento em relação aos conteúdos aos quais está exposta nas redes sociais na internet. Em consequência de seu caráter transformador, a educação se encontra reafirmada tanto nos debates acadêmicos, filosóficos e das organizações da sociedade civil quanto nas escolhas dos participantes dos GD, estabelecendo-se, portanto, como um valor socialmente compartilhado. Por isso, tem sido cada vez mais evidente a centralidade em desenvolver dispositivos de controle, enfraquecimento

e desmonte da educação em todos os níveis como estratégia de aprofundamento dos mecanismos de dominação em curso.

Embora possamos identificar diferentes graus de adesão e engajamento, revelando disposições distintas para se implicar enquanto agentes ativos das transformações sociais, não pode ser ignorado o poder da educação para estabelecer conexões entre grupos diversos da sociedade. Este entendimento da educação como valor social é o grande articulador que medeia a ressonância entre as contribuições dos autores citados e as elaborações apresentadas nas atividades finais dos GD. Demonstra também a educação como um elemento de poder simbólico, capaz de aproximar sujeitos com trajetórias e concepções diversas em torno de um território comum de valores compartilhados, como, por exemplo, o direito à informação.

Outro ponto importante passa pelo letramento digital ou mais além. Para a educação não poderia haver maior interesse do que a do papel das mídias nos processos de ensino-aprendizagem. Interessa-nos particularmente a proposta de *iteracia* apresentada pelo filósofo David Berry (2012). Ao pensar o lugar da internet e das mídias digitais na sociedade, ele identifica, no que define como *iteracia*, uma nova forma de organizar o pensamento e responder aos desafios existentes na complexa sociedade contemporânea:

É algo em que tenho estado a pensar também em relação aos conceitos *digital Bildung* e *computacionalidade*. No entanto, eu gostaria de sugerir que a *iteracia* possa servir como o nome das habilidades específicas usadas para entender o código e a cultura algorítmica – assim como a alfabetização (entender textos) e a numeracia (entender números) em um contexto semelhante. Ou seja, a *iteracia* é especificamente a prática ou a capacidade de ler e escrever códigos, em vez da noção mais abrangente de *digital Bildung*. (BERRY, 2011, tradução nossa, grifo do autor)

O autor defende que a *iteracia* é mais do que uma “alfabetização digital”, mais do que um “letramento” e menos do que uma ampla compreensão do que representa a era digital, que ele associa com a palavra alemã – repleta de sentidos para educação/formação (SUAREZ, 2005) – “*Bildung*”. O momento seria de investir em processos relacionados às mídias digitais que promovam uma formação que capacite as pessoas a compreender tanto os algoritmos como também os processos envolvidos na produção dos códigos da programação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação se apresenta como um caminho possível para enfrentar a desinformação e, como nos lembra Giroux (2019a), não é mais suficiente apenas ter consciência crítica, mas é hora de retomar o sentido da práxis, numa teoria que esteja articulada às práticas sociais de resistência e luta. É preciso apoiar e acolher as diferentes formas de produção cultural, pois os estudantes não são mais consumidores passivos de informação: “Eles já têm a informação na ponta dos dedos. Agora é necessário que sejam agentes ativos, reais produtores culturais a partir de seu contexto”. (GIROUX, 2019a, tradução nossa)

Desta forma, entende-se que a educação não deve formar apenas para a aquisição dos conteúdos curriculares, mas contribuir para a formação humana e política dos sujeitos, favorecendo o surgimento de cidadãos e cidadãs engajados(as) na luta pela democracia e contra o fascismo neoliberal, cuja estratégia de atuação subjetiva é constituída por meio de sistemas desinformativos. No entanto, a consolidação dessa proposta educativa demanda a participação ativa em conjunto com os movimentos sociais e culturais para uma formação coletiva mais ampla. Nesse processo parece-nos central a incorporação de conteúdos que consideram a chamada *iteracia* nos processos educativos desenvolvidos na atualidade.

Giroux (2019a, tradução nossa) alerta que “é preciso reescrever o significado da própria democracia”, e essa tarefa exige maior participação nas decisões políticas: “Não há educação sem política. Toda forma de educação sempre foi e será política, pois a educação é uma construção institucional da sociedade e o único meio pelo qual se torna possível a cidadania real”. (GIROUX, 2019a, tradução nossa) Por isso, os governos com inspiração autoritária imediatamente tentam destruir a educação e, mais ainda, a cultura, como temos testemunhado no atual governo brasileiro.

Com base nessas ideias sobre educação, democracia e desinformação, retomamos as discussões de Castells (2015) sobre as relações de poder e comunicação. De acordo com o autor, o poder está baseado no controle da comunicação e da informação. Enfatizamos aqui que estamos tratando de um direito humano, que diz respeito ao direito de tomar a palavra, de ter voz, aliado ao acesso à informação. “O poder é mais do que a comunicação e a comunicação é mais do que o poder. Mas o poder depende do controle da comunicação, assim como o contrapoder depende do rompimento desse controle”. (CASTELLS, 2015, p. 21)

Ao refletirmos sobre essas relações de poder e contrapoder, encontramos em Giroux (2017, 2019c) a ideia de que o pensamento crítico e perigoso é “a condição prévia para nutrir a imaginação ética que permite que os cidadãos envolvidos aprendam a governar, em vez de serem governados”. (GIROUX, 2017, tradução

nossa). Por isso, o enfrentamento das desigualdades sociais e econômicas e as lutas pela justiça social não podem acontecer sem instituições que promovam formas distintas de luta, conscientização e ação transformadora, pois, sem cidadãos conscientes, livres para pensar sem censura e seguros para fazer política, não há democracia.

Nesta direção, retomamos Castells (2015) ao afirmar que os atores estão cada vez mais conscientes do papel crucial do novo sistema multimídia e de suas instituições reguladoras para a cultura e para a política da sociedade. Entender melhor como se dá o seu funcionamento é um ponto central para qualquer forma de reexistência na atualidade. O objetivo das mobilizações sociais e políticas é estabelecer um grau de controle dos cidadãos sobre os controladores da comunicação e garantir seus direitos à liberdade no espaço da comunicação. (CASTELLS, 2015) Para Giroux (2017), pensar crítica e perigosamente – quando se reconhece a centralidade da educação – é a pedra angular para uma agência crítica e engajada.

O desafio fundamental que os educadores enfrentam na era atual de um autoritarismo emergente em todo o mundo é criar esses espaços públicos para os alunos abordarem como o conhecimento está relacionado ao poder da autodefinição e da agência social. Em parte, isso sugere fornecer aos alunos as habilidades, ideias, valores e autoridade necessários para que eles não apenas sejam bem informados e tenham conhecimento de várias tradições e disciplinas, mas também sejam capazes de investir na realidade de uma democracia substantiva. Nesse contexto, os alunos aprendem a reconhecer formas de poder antidemocráticas. Eles também aprendem a combater injustiças profundamente enraizadas em uma sociedade e no mundo, baseadas em desigualdades econômicas, raciais e de gênero sistêmicas. (GIROUX, 2017)

Dentre os caminhos apontados, identificamos um consenso a respeito de pedagogias críticas e pós-críticas, que promovam a imaginação, a politização, o compromisso com os direitos humanos, por meio do engajamento individual e coletivo. A construção de conhecimentos deve ser mediada pela práxis fundada na igualdade, na equidade e num compromisso radical com a justiça social e, por que não, com a verdade.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BERRY, D. Iteracy: reading, writing and running code. *Stunlaw*, [s. l.], 16 set. 2011. Disponível em: <http://stunlaw.blogspot.com/2011/09/iteracy-reading-writing-and-running.html>. Acesso em: 22 maio 2019.

- BERRY, D. Introduction: understanding the digital humanities. In: BERRY, D. (ed.). *Understanding digital humanities*. Londres: Palgrave Macmillan, 2012. p. 1-20.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.
- CASTELLS, M. *O poder da comunicação*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- COMISSÃO EUROPEIA. *COM(2018) 236 final*. Comunicação da Comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões. Combater a desinformação em linha: uma estratégia europeia. Bruxelas, 2018. Disponível em: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2018:0236:FIN:PT:PDF>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- CUNHA, M. *Do púlpito às mídias sociais: evangélicos na política e ativismo digital*. São Paulo: Prismas, 2017.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DECLARACIÓN conjunta sobre libertad de expresión y “noticias falsas” (“fake news”), desinformación y propaganda. OEA, Washington, DC, 2017. Disponível em: <http://www.oas.org/es/cidh/expresion/showarticle.asp?artID=1056&lID=2>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- DEMIROVIĆ, A. El populismo autoritario como estrategia neoliberal de gestión de la crisis. *Constelaciones*, Madrid, v. 10, p. 116-134, 2018. Disponível em: <http://constelaciones-rtc.net/article/view/3130>. Acesso em: 6 ago. 2019.
- DESINFORMAÇÃO: ameaça ao direito à comunicação muito além das fake news. São Paulo: Intervezes, 2019. Disponível em: <https://intervezes.org.br/publicacoes/desinformacao-ameaca-ao-direito-a-comunicacao-muito-alem-das-fake-news/>. Acesso em: 15 jan 2020.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Cascas*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- FALLIS, D. What is disinformation? *Library Trends*, Champaign, v. 63, n. 3, p. 401-426, 2015. Disponível em: http://www.u.arizona.edu/~fallis/LIB%2063.3%2005.%20fallis%20401_426.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.
- FIRST DRAFT GUEST. Year in review: ‘social media polarization in Brazil remains the same after the election’. *First Draft*, New York, 30 dez. 2019. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/latest/year-in-review-social-media-polarisation-in-brazil-remains-the-same-after-the-election/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

- FLORIDI, L. Brave.net.world: the internet as a disinformation superhighway? *The Electronic Library*, Oxford, v. 14, n. 6, 1996. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3128817>. Acesso em: 15 jan 2020.
- FONSECA, A. B. *Evangélicos e mídia no Brasil*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2003.
- FONSECA, A. B.; DIAS, J. (coord.). *Caminhos da desinformação no Brasil: evangélicos, fake news e WhatsApp no Brasil*. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1xl-5aqKfXmYeSPctboBoNqFzj_21yRHO/view.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- GIROUX, H. Thinking dangerously: the role of higher education in authoritarian times. *Truthout*, Sacramento, 26 jun. 2017. Disponível em: <https://truthout.org/articles/thinking-dangerously-the-role-of-higher-education-in-authoritarian-times/>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- GIROUX, H. *Comunicação oral no seminário Neoliberalismo, Educação e Lutas pela Democracia: Diálogos com Henry Giroux pelo Instituto Nutes/UFRJ*. Rio de Janeiro, 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/34WC2Lw>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- GIROUX, H. Rethinking the normalization of fascism in the post-truth era. *Tikkun*, [s. l.], 1º abr. 2019b. Disponível em: <https://www.tikkun.org/rethinking-the-normalization-of-fascism-in-the-post-truth-era>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- GIROUX, H. *The terror of the unforeseen: rethinking the normalization of fascism in the post-truth era*. Los Angeles Review of Books, Los Angeles, 2019c.
- INSTITUTO DATA FOLHA. Redes sociais. Julho de 2019. Disponível em: <https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2019/07/1988254-familia-e-tema-mais-comum-em-grupos-de-whatsapp.shtml>.
- INSTITUTO TECNOLOGIA E SOCIEDADE DO RIO. Poder computacional: automação no uso do WhatsApp nas eleições. *ITS Rio*, Rio de Janeiro, 26 out. 2018. Disponível em: <https://feed.itsrio.org/poder-computacional-automa%C3%A7%C3%A3o-no-uso-do-whatsapp-nas-ele%C3%A7%C3%B5es-e969746d231f>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- LIMA, A. V. *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*. 2. ed. rev. Brasília, DF: Editora UnB: Fundação Perseu Abramo, 2011.
- PINTO, M. et al. *Desinformação em eleições: desequilíbrios acelerados pelas tecnologias*. São Paulo: IT&E, 2018.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p. 191-198, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2020.

TANDOC JUNIOR, C. E.; LIM, Z. W.; LING, R. Defining “fake news”: a typology of scholarly definitions. *Digital Journalism*, London, v. 6, n. 2, p. 137-153, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319383049_Defining_Fake_News_A_typology_of_scholarly_definitions. Acesso em: 15 jan. 2020.

VALENTE, J.; PITA, M. *Monopólios digitais: concentração e diversidade na Internet*. São Paulo: Intervezes, 2018. Disponível em: <https://intervezes.org.br/publicacoes/monopolios-digitais-concentracao-e-diversidade-na-internet/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

WARDLE, C. Fake news: it’s complicated. *First Draft*, New York, 16 fev. 2017. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/latest/fake-news-complicated/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ORGANIZADORES(AS)

Gustavo de Oliveira Figueiredo

Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisador no Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (Nutes), onde coordena o Laboratório de Estudo das Ciências e lidera o grupo de pesquisa Cogitare: Estudos em Formação, Política e Trabalho Humano. Formou-se bacharel em odontologia e mestre em Tecnologia Educacional para a Saúde, ambos pela UFRJ. Obteve os títulos de mestre em Psicologia e de doutor europeu em Psicologia da Comunicação, ambos pela Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. Recentemente concluiu o pós-doutorado em Estudos Culturais pela McMaster University, Canadá, onde atua como professor visitante desde 2019.

Vera Helena Ferraz de Siqueira

Doutora em Educação pela Columbia University. Foi diretora do Instituto Nutes e coordenou o Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde (PPGECS) do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ), no qual atualmente atua como docente. Desenvolve estudos com ênfase em deslocamentos socioculturais introduzidos na contemporaneidade, atuando nos seguintes temas: políticas de identidade e formação profissional; diversidade e inclusão; estudos culturais e educação; educação em saúde; relações de gênero, raça e etnia em contextos educacionais.

Andréa Costa da Silva

Doutora e mestre em Educação em Ciências e Saúde pelo PPGECS (Nutes/UFRJ). Atuou como professora regente no magistério público desde 1985, a partir de 1996 no magistério público federal. Atualmente participa como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde (PPGECS) do Nutes/UFRJ, e investe em estudos e pesquisas nos seguintes temas: educação em saúde; estudos culturais e educação; estudos foucaultianos; gênero e sexualidade; políticas afirmativas; cotas raciais.

Henry Armand Giroux

Mestre em História e doutor em Artes e Educação. Foi professor na Boston University, Miami University e Penn State University, Estados Unidos (EUA). Desde 2004 trabalha como professor e pesquisador na McMaster University, Canadá, onde coordena a cátedra Paulo Freire de Pedagogia Crítica no Departamento de Estudos Culturais. Já publicou mais de 60 livros, 200 capítulos e 400 artigos. Em 2015 recebeu o título de doutor *honoris causa* em Ciências Humanas pela Chapman University, EUA.

AUTORES(AS)

Alessandra Guida dos Santos

Licenciada em Ciências Físicas e Biológicas; MBA em Gestão Escolar; mestra em Tecnologia Educacional nas Ciências e na Saúde pelo Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ); doutora em Educação em Ciências e Saúde (Nutes/UFRJ). Professora da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, diretora adjunta da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Laboratório de Estudos da Ciência (Nutes/UFRJ), linha de pesquisa: mediações socioculturais nas ciências e na saúde.

Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca

Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), professor e diretor do Instituto Nutes e coordenador do Laboratório de Currículo e Ensino (LCE) e do Grupo de Estudos sobre Desigualdades na Educação e na Saúde (Gedes) do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ).

Anastácia Sena de Arruda

Médica negra, cotista racial e social, formada pela UFRJ em 2019, oriunda da Favela da Maré/RJ. Durante a graduação, foi bolsista de iniciação científica no Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro

(Nutes/UFRJ). Pesquisou e divulgou temas como trajetória e expectativas de alunos do último período de Medicina e situações de racismo a que alunos negros e cotistas eram submetidos durante o curso. Atualmente, atua como residente em Medicina de Família e Comunidade na cidade do Rio de Janeiro, com pretensão de continuar os estudos em saúde da população negra e educação médica.

Andrea Beatriz Riva Griselda

Profesora en Enseñanza Primaria. Especialista en metodología de la Investigación Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM). Cursando estudios de maestría en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Directora y docente en el Instituto de Formación Docente “Víctor Mercante”. Docente e investigadora en la UNVM.

Andréa Costa da Silva

Doutora e mestre em Educação em Ciências e Saúde pelo Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde (PPGECS) do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ). Atuou como professora regente no magistério público desde 1985, a partir de 1996 no magistério público federal. Atualmente participa como professora colaboradora no PPGECS (Nutes/UFRJ), e investe em estudos e pesquisas nos seguintes temas: educação em saúde; estudos culturais e educação; estudos foucaultianos; gênero e sexualidade; políticas afirmativas; cotas raciais.

Breno Lima Rodriguez

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), especialista em Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio/EJA pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), especialista em Educação pelo Centro Educacional Internacional, licenciado em Química pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atua como professor do ensino básico técnico e tecnológico do Ifes desde 2005. Desenvolve trabalhos nas áreas de currículo, formação de estudantes e docentes da educação federal e ensino de ciências.

Carmen Corato

Assistente social, mestra e doutoranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Escola de Serviço Social (ESS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisa sobre conservadorismo, relações étnico-raciais, formação social brasileira e serviço social. É ativista e militante antirracista, componente do Coletivo de Mulheres Negras e Afroindígenas Zacimba.

Catharina Leite Matos Soares

Doutora em Saúde Pública pelo Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Saúde Comunitária (ISC/UFBA), especialista em educação profissional pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como professora do ensino superior desde 2015. Desenvolveu pesquisas e estudos no âmbito do trabalho e educação em saúde, analisando a formação profissional em saúde, a gestão do trabalho e as políticas de provimento e fixação dos profissionais de saúde no Brasil.

César Silva Xavier

Graduado em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB-Ferp), mestrado profissional em Formação Científica em Biologia pelo Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho (IBCCF) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), doutorando em Educação em Ciências e Saúde pelo Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (Nutes) da UFRJ, professor de Biologia e Ciências do Ambiente do Ifes.

Cleide Figueiredo Leitão

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integra a Coordenação de Desenvolvimento Educacional e EAD (Cdead) da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), na qual atua como assessora pedagógica de diversos projetos educativos. Tem interesse nos temas que envolvem circularidade de saberes, exercício de um poder democrático, desenvolvimento de práticas emancipatórias e uso de diferentes linguagens expressivas.

Daiane Agostini da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde (PPGECS) do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ). Graduada em Pedagogia (UFRJ). Foi bolsista de iniciação científica do Laboratório de Linguagens e Mediações do Instituto Nutes/UFRJ. Desenvolve pesquisas com foco nos deslocamentos identitários, diferença, inclusão, coletivos e políticas de ações afirmativas.

Daise Pires

Pedagoga formada pela Uerj e assistente social formada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestra e doutora em Educação em Ciências e Saúde pelo Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Nutes/UFRJ.

Elaine Lourenço da Silva Cordeiro

Graduada em Matemática pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestra em Educação em Ciências e Saúde pelo Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ). Professora aposentada do ensino básico técnico tecnológico do Colégio Pedro II, membro do grupo de pesquisa Cogitare: Estudos em Formação, Política e Trabalho Humano (UFRJ).

Eliane Brígida Morais Falcão

Professora do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde (PPGECS) do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ). Tem doutorado realizado no Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (Coppe) da UFRJ e pós-doutorado na Universidade de Cambridge, Reino Unido. Membro do Grupo de Trabalho (GT) Estado Laico da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e do Observatório da Laicidade da Educação (OLÉ) da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Felipe José Schmidt

Professor do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Tem experiência na área de filosofia e educação, atuando principalmente na educação básica, científica e tecnológica e na formação de professores(as).

Gíssia Gomes Galvão

Graduada em Medicina pela Faculdade de Medicina de Petrópolis, especialista em Homeopatia pelo Instituto de Homeopatia James Tyler Kent e em Medicina Preventiva pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), mestre em Medicina Social pelo Instituto de Medicina Social (IMS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde (PPGECs) do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ). Professora da ENSP/Fiocruz, onde desenvolve ações de ensino em cursos *lato sensu* nas modalidades presencial e a distância.

Gustavo de Oliveira Figueiredo

Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisador no Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (Nutes), onde coordena o Laboratório de Estudo das Ciências e lidera o grupo de pesquisa Cogitare: Estudos em Formação, Política e Trabalho Humano. Formou-se bacharel em odontologia e mestre em Tecnologia Educacional para a Saúde, ambos pela UFRJ. Obteve os títulos de mestre em Psicologia e de doutor europeu em Psicologia da Comunicação, ambos pela Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. Recentemente concluiu o pós-doutorado em Estudos Culturais pela McMaster University, Canadá, onde atua como professor visitante desde 2019.

Helena Maria Scherlowski Leal David

Professora da Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Departamento de Enfermagem de Saúde Pública onde é Professora Titular - PROCIENTISTA UERJ - Bolsista CNPq 2 - CNE FAPERJ, atua no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem - PPGENF/UERJ Coordenadora de Internacionalização da Faculdade de Enfermagem UERJ.

Henry Giroux

Mestre em História e doutor em Artes e Educação. Foi professor na Boston University, Miami University e Penn State University, EUA. Desde 2004 trabalha como professor e pesquisador na McMaster University, Canadá, onde coordena a cátedra Paulo Freire de Pedagogia Crítica no Departamento de Estudos Culturais. Já publicou mais de 60 livros, 200 capítulos e 400 artigos. Em 2015 recebeu o título de doutor honoris causa em Ciências Humanas pela Chapman University, EUA.

Isabel Cristina Lamarca

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), mestra em Psicologia pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e doutora em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Atualmente é analista de gestão em saúde da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP) da Fiocruz. Tem experiência na área de saúde pública, com ênfase em recursos humanos em saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, reforma administrativa, recursos humanos em saúde, gestão do trabalho em saúde e regulação do trabalho.

Isabelle Alves Ramos

Médica atuante na Estratégia Saúde da Família (ESF) no Rio de Janeiro. Graduada em Medicina pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Iniciação científica pelo Laboratório de Linguagens e Mediações do Instituto Nutes da UFRJ.

José Arnaldo Moreira de Carvalho Júnior

Doutorando em Educação em Ciências e Saúde pelo Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde (PPGECS) do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ). Atualmente pesquisa e estuda sexualidades dissidentes, vulnerabilidades sociais, educação não formal, saúde e processos de formação político-pedagógicos em coletividades LGBTQIA+ pela perspectiva filosófica de Michel Foucault. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo Programa de Excelência Acadêmica (Proex) de doutorado desde maio de 2019. Bacharel em Enfermagem pela Faculdade de Saúde, Ciências Humanas e Tecnológicas do Piauí (Uninovafapi), em Teresina/PI. Especialista em Atenção à Saúde da Pessoa Idosa

pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ), no Rio de Janeiro/RJ. Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

José Luiz Zanella

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é professor efetivo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Tem experiência na área de educação, com ênfase em fundamentos da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da educação, formação de professores, trabalho e educação.

Juliana Cíntia Lima e Silva

Doutoranda em Antropologia Social no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Museu Nacional (MN) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestra em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e bacharel em Ciências Sociais pela UFPE. Integrante do Comitê de Antropólogas(os) Negras(os) e do Comitê de Patrimônios e Museus da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Atua como editora associada na revista *Novos Debates*, da ABA. É pesquisadora do Laboratório do Lúdico e do Sagrado (Ludens) do PPGAS-MN. Pesquisa principalmente os temas: religião, religião e espaço público, religiões de matriz africana, materialidades, patrimônio, coleções, intolerância religiosa, religião e mídia. Produtora cultural, curadora e realizadora no audiovisual (diretora e roteirista).

Juliana Dias Rovari Cordeiro

Jornalista, mestra em Educação em Ciências e Saúde do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde (PPGECS) do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ) e doutora em História das Ciências, das Técnicas e Epistemologia (HCTE/UFRJ). É professora colaboradora do PPGECS do Instituto Nutes, onde realiza estágio pós-doutoral com pesquisas na área da desinformação e educação em saúde e suas interfaces com alimentação, comunicação e cultura a partir da complexidade. É

membro do Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (FBSSAN) e da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, onde integra a coordenação do GT Comida e Cultura.

Juracilda Veiga

Mestre em Antropologia, doutora em Ciências Sociais – Etnologia. Atuou como indigenista pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), no sul do Brasil, e como antropóloga na Fundação Nacional do Índio (Funai), coordenando programas de revitalização de línguas indígenas e de formação de professores. Atualmente atua na ONG Kamuri: Indigenismo, Ação Ambiental, Cultura e Educação. Cocriadora dos Encontros sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas (Elesi), realizados desde 1995.

Leonardo Carnut

Professor adjunto da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde (PPGECS) do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ). Tem pós-doutorado em Saúde Pública (Ciências Sociais e Humanas em Saúde) pela Universidade de São Paulo (USP) e concluiu o doutorado em Saúde Pública (Política, Gestão e Saúde) pela mesma instituição. Detém ampla formação universitária que transita entre a saúde coletiva, ciência política, sociologia e educação na perspectiva crítica marxista. É coordenador do coletivo Formação é Política, trabalhando com a formação política de trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS).

Lilia Maria Nieva-Villegas

Doctora en Educación en Ciencias y Salud por la Universidad Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil, doctora en Ciencias de la Salud y Salud Pública por la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), egresada del doctorado en Ciencias de Enfermería de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Unsa), maestra em Salud Pública y licenciada en Enfermería por la UNCP. Actualmente desempeña labores como docente universitaria a nivel de pregrado y posgrado; e investigaciones dentro de las líneas de: convergencia social en salud, sociedad y cultura, educación en ciencias de la salud, salud pública y ciencias de la salud.

Luciana Ferrari Espíndola Cabral

Doutora em Educação em Ciências e Saúde pelo Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ). Mestre em Botânica pela Escola Nacional de Botânica Tropical (ENBT) do Jardim Botânico do Rio de Janeiro (JBRJ). Especialista em Ensino de Ciências com ênfase em Biologia e Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Licenciada em Ciências Biológicas (UFRJ). Atua como professora do ensino básico, técnico e tecnológico no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) desde 2015, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Luís Antonio Groppo

Professor da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Pesquisador do CNPq. Coordenador do GT 3: Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (GT03) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Doutor em Ciências Sociais pela Unicamp.

Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho

Professor associado II do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde (PPGECS) do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ) e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual (PPGCine) da Universidade Federal Fluminense (UFF). É coordenador do Laboratório de Vídeo Educativo do Instituto Nutes/UFRJ. Possui graduação em Cinema (UFF), mestrado e doutorado em Comunicação e Cultura (UFRJ), e pós-doutorado na Pontifícia Universidad Católica do Chile. Coordenou e participou de diversas equipes de pesquisa, com financiamentos de agências de fomento.

Luiz Carlos Felizardo Junior

Professor de didática e avaliação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), licenciado em Química pela Universidade Camilo Castelo Branco e em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas, especialista em Ensino de Ciências da Natureza pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Educação pela UFMG na linha de pesquisa Sociedade Educação e Movimentos Sociais, e doutor em Estudos do Lazer pela UFMG na linha de pesquisa Educação e Cultura.

Marcia Bastos de Sá

Realizou pós-doutorado sobre Produção de Audiovisual em Educação em Saúde no Brasil, é doutora e mestre em Educação em Ciências e Saúde e especialista em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde, sempre pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bacharel em Psicologia e Formação de Psicólogo pela UFRJ e em Fisioterapia pelo Centro Universitário Augusto Motta (Unisuam). Atua como pesquisadora e docente universitária desde 2012. Tem interesse por pesquisas afeitas ao referencial pós-estruturalista nos campos da educação e da saúde, com ênfase em práticas, materiais e processos que afetem a formação de subjetividades.

María Angélica Mejía-Cáceres

Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação com ênfases no ensino das ciências pela Universidad del Valle (UV), Colômbia. Especialista em Gestão Social pela Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia. Licenciada em Educação básica com ênfases em ciências naturais e educação ambiental (UV). Trabalha na UV e na Universidad Autónoma de Occidente, Colômbia. Atua como pesquisadora pós-doutoral na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Desenvolve pesquisas sobre formação de professores, educação ambiental, análise crítica do discurso e análise de política educativa.

Maria Beatriz Rocha Ferreira

Doutora em Antropologia pela University of Texas at Austin, EUA. Mestre em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esporte da USP. Professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – aposentada. Exerceu várias funções como professora visitante da Universidade de Leuven, Bélgica, e nas instituições brasileiras Unicentro, Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) e no Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor) da Unicamp. Atualmente é pesquisadora do Núcleo do Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância (NGIME) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Vice-presidente da International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women (IAPESGW) e membro do Comitê de Desenvolvimento do International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE) e da organização da sociedade civil (OSC) Kamuri. Assessora do Programa Agita São Paulo no Brasil. Os principais temas de pesquisa e publicações estão

relacionados com a sociedade e a cultura, com ênfase em esporte, diversidade, figuração, poder, gênero e povos indígenas.

Mauricio Abreu Pinto Peixoto

Graduado em Medicina pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre e doutor em Clínica Obstétrica (UFRJ). Residência-médica pela Fundação das Pioneiras Sociais, Instituto de Ginecologia Luiza Gomes de Lemos. Professor associado II da UFRJ, membro titular do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos de Saúde Coletiva (IESC) da UFRJ. Editor associado da *Revista Brasileira de Educação Médica*. Revisor de vários periódicos científicos. Atua nos temas: aprendizagem, metacognição, saúde, educação, tecnologia educacional, Medicina e enfermagem.

Otilia Maria Lúcia Barbosa Seiffert

Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestre em Educação e bacharel em Psicologia pela University of Texas at Austin. Docente aposentada colaboradora do Programa de Mestrado Profissional Ensino em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Pesquisadora da Rede UniversitasBr, participando de estudos e pesquisas sobre a educação superior. Tem atuado como consultora especialista em avaliação da educação superior no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) da Organização das Nações Unidas (ONU), via o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Consultora em projetos de educação e saúde do SUS.

Sandra Regina Vaz da Silva

Assistente social formada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal). Especialista em Serviço Social e Saúde pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desde 2015 atua como professora da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói/RJ, onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Questão Racial e Serviço Social, desenvolvendo pesquisas e atividades acadêmicas e de extensão.

Silvia María Paredes

Doctora en Estudios Sociales en América Latina orientación en Socio Antropología de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNC), especialista en Docencia Universitaria en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y en Pedagogía de la Formación (UNC). Docente de Institutos de Formación Docente. Docente investigadora de la Universidad Nacional Villa María (UNVM) y actualmente secretaria académica del Instituto de Ciencias Humanas de la misma universidad.

Sílvio Gallo

Licenciado em Filosofia; mestre e doutor em Educação; livre-docente em Filosofia da Educação. Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pesquisador bolsista de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Seu trabalho é produzido na confluência do anarquismo e da pedagogia libertária com a filosofia francesa contemporânea, em especial as filosofias da diferença de autores como Deleuze, Guattari e Foucault. Tem se dedicado a estudos sobre a filosofia da infância, buscando seus potenciais descolonizadores. Autor de livros, capítulos e artigos publicados no Brasil e no exterior.

Sonia Acioli de Oliveira

Enfermeira, presidente nacional da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), gestão 2020-2022. Professora associada do Departamento de Enfermagem em Saúde Pública e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGENF) da Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Procientista Uerj desde 2006. Doutora em Saúde Coletiva pelo IMS/Uerj. Realizou pós-doutorado pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Membro do GT de Educação Popular e Saúde e do Comitê Coordenador da Rede de Pesquisa em Atenção Primária à Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco).

Sônia Cristina Soares Dias Vermelho

Graduada em Processamento de Dados pela Universidade Positivo, mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo (PUC-SP) e doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP. Fez pós-doutorado no Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores, Tecnologia e Ciência (Inesc) da Universidade do Porto, Portugal, no Laboratório de Sistemas de Informação e Computação Gráfica. Professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde (PPGECS) vinculado ao Instituto Nutes. Pesquisa as áreas de interesse: formação de professores, pesquisa-formação, pesquisa participante, teoria crítica.

Tânia Celeste Matos Nunes

Doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), graduada em Nutrição pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professora aposentada da Fiocruz, onde desempenhou atividades de organização e gestão de redes de formação no ensino técnico e na formação em saúde pública. Publicou o livro *Democracia no ensino e nas instituições, a face pedagógica do SUS* em 2007, realizou inúmeros estudos e publicou artigos nas áreas da educação em saúde, relação ensino-serviço, trabalho e educação. Realizou pós-doutorado no Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da UFBA. Com instância de investigação em Coimbra, Portugal.

Terezinha de Lisieux Quesado Fagundes

PhD em Sociologia pela American University, EUA, mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua em docência e pesquisas na UFMG, Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e UFBA. Realizou estágio em Recursos Humanos na Nicarágua, é assessora do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) no Brasil, e em Comunicação e Saúde da Johns Hopkins University (Moçambique). Prestou consultorias à Pan American Health Organization nos EUA e em educação em saúde na Fiocruz, no Rio de Janeiro. É professora aposentada do ISC/UFBA e consultora autônoma desde Seattle, EUA. Trabalhos escritos, apresentados e publicados em inglês, português e espanhol.

Thayane Teixeira Vieira

Graduanda em Serviço Social e estagiária da Maternidade Escola da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora extensionista no Projeto de Pesquisa e Extensão Prevenção a Violência Sexual (ESS/UFRJ). Bolsista do Projeto de Extensão Educação, Saúde e Cultura na Periferia Urbana (Nutes/UFRJ). Pesquisadora de relações étnico-raciais e violência sexual. Integrante do Coletivo de Negros e Negras do Serviço Social.

Valdelúcia Alves da Costa

Professora Titular da Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente da Faculdade de Educação, Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento, Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do grupo de pesquisa Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq). Pesquisadora do grupo de pesquisa Estudos sobre Violência Escolar: *Bullying* e Preconceito (CNPq). Coordenadora do projeto de pesquisa Políticas Públicas de Educação: Experiências de Formação, Inclusão e Violência na Escola Pública (CNPq). Coordenadora do Observatório de Educação da UFF: Violência, Inclusão e Direitos Humanos.

Vera Helena Ferraz de Siqueira

Doutora em Educação pela Columbia University. Foi diretora do Instituto Nutes e coordenou o Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde (PPGECs) do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ), no qual atualmente atua como docente. Desenvolve estudos com ênfase em deslocamentos socioculturais introduzidos na contemporaneidade, atuando nos seguintes temas: políticas de identidade e formação profissional; diversidade e inclusão; estudos culturais e educação; educação em saúde; relações de gênero, raça e etnia em contextos educacionais.

Vinício Oliveira da Silva

Doutor e mestre em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (ISC/UFBA). Graduado em Enfermagem e em Saúde Coletiva. É professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A trajetória acadêmica contempla o ensino, a pesquisa e a extensão em saúde coletiva.

Wanda Lúcia Borsato Silva

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Componente dos grupos de pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação Especial no Estado do Rio de Janeiro: Desafios da Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência, do Programa de Apoio à Educação Especial (Proesp) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Formação de Professores para a Educação Inclusiva – parceria acadêmica do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad-NF) da Capes entre Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e UFF –; e do projeto de pesquisa Violência Escolar: Discriminação, *Bullying* e Responsabilidade (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq). Graduada em Letras Português/Inglês e Literaturas, psicopedagoga, orientadora pedagógica e supervisora escolar com especialização em educação especial e em atendimento educacional especializado (AEE).

Wilmar R. D'Angelis

Doutor em Linguística. Professor no Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Líder do grupo de pesquisa InDIOMAS, responsável por processos de revitalização de línguas indígenas no Brasil. Consultor de escolas indígenas e assessor de programas de formação de professores indígenas. Autor, entre outros, de *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*.

Yansy Aurora Delgado Orrillo

Doutoranda e mestre em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Foi pesquisadora associada no Instituto Sul-Americano de Governo em Saúde (ISAGS) da União de Nações Sul-Americanas (Unasul) e atuou como pesquisadora e docente no projeto Formação Pedagógica de Docentes na Fiocruz: em Busca de um Modelo com Novos Padrões de Ensino-Aprendizagem para as Escolas de Saúde.

Formato: 18 x 25 cm
Fontes: Merriweather, Aribau Grotesk
Miolo: Papel Alta Alvura 75 g/m2
Capa: Cartão Supremo 300 g/m2
Impressão: Gráfica 3
Tiragem: 200 exemplares

O livro reúne 20 capítulos que nos convidam a refletir sobre a crise neoliberal e seus desdobramentos, principalmente nas áreas da educação e da saúde. Problematiza questões das políticas públicas, dos direitos sociais e de dimensões sócio culturais da contemporaneidade, com ênfase nas possibilidades de resistência.

Os textos articulam referenciais críticos no diálogo com o educador Henry Giroux em suas análises sobre a educação no contexto sócio político atual. O livro busca expandir o provocador pensamento de Giroux para a complexa realidade brasileira analisando os desafios para os sistemas públicos de educação e de saúde na luta em defesa dos direitos sociais. Estão também presentes no livro as ideias de pensadores clássicos que instigam “outros” olhares ao campo da educação, tais como os teóricos da Escola de Frankfurt, Michel Foucault e Paulo Freire, sendo este último uma referência para o próprio Giroux.

Acreditamos que a área das ciências humanas e sociais será beneficiada pela potência e ineditismo das ideias aqui refletidas, pelo caráter interdisciplinar da obra e, sobretudo, por estimular a criatividade diante do cenário neoliberal promovendo o pensamento, a reflexão e o debate coletivo. Nossa identidade com a pesquisa nos campos da educação em saúde e do ensino de ciências, bem como a necessidade de pensar novas alternativas para esses campos, nos aproxima da abordagem crítica desse pensador, em interação com tantos outros autores que acionam a reflexão sobre o momento difícil pelo qual passamos e a construção necessária de novas utopias.

O livro reúne 20 capítulos que nos convidam a refletir sobre a crise neoliberal contemporânea e seus desdobramentos na educação e na saúde. Problematiza questões das políticas públicas, dos direitos sociais e de dimensões socioculturais, com ênfase nas possibilidades de resistência. Subsidiaram os artigos referenciais críticos, principalmente do educador Henry Giroux, com análises inéditas sobre a educação no atual contexto sociopolítico contemporâneo.

ISBN 978-65-5630-358-1



9 786556 303581



UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

Instituto
NUTES
de Educação em Ciências e Saúde



Universidade Federal do Rio de Janeiro