



POLÍTICAS PÚBLICAS NA CONTEMPORANEIDADE: OLHARES CARTOGRÁFICOS TEMÁTICOS

ORGANIZADORES

MARIA GLÓRIA DITTRICH

FLÁVIO RAMOS

MÁRIO URIARTE NETO

MICHELINE RAMOS DE OLIVEIRA

ANA CLÁUDIA DELFINI CAPISTRANO DE OLIVEIRA

JOAQUIM OLINTO BRANCO

STELLA MARIS BRUM LOPES



**POLÍTICAS PÚBLICAS NA CONTEMPORANEIDADE:
OLHARES CARTOGRÁFICOS TEMÁTICOS**

2017



UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Reitor

PROF. DR. MÁRIO CÉSAR DOS SANTOS

Vice-Reitora de Graduação

PROF^a. DR^a. CÁSSIA FERRI

Vice-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

PROF. DR. VALDIR CECHINEL FILHO

Vice-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

PROF. DR. CARLOS ALBERTO TOMELIN

Procuradora Geral

FRANCIELI CRISTINA TIRELLI PEREIRA

Diretor Administrativo

RENATO OSVALDO BRETZKE, MSC.

Ilustração da Capa

MARIA GLÓRIA DITTRICH

Diagramação/Projeto Gráfico

DEBORAH HAENDCHEN

P759 Políticas públicas na contemporaneidade : olhares cartográficos temáticos / (org.) Maria Glória Dittrich ... [et.al.] - Itajaí : Univali, 2017.
248 p. : il.

Vários autores.

Vários organizadores.

Inclui bibliografias

ISBN 978-85-7696-204-5

1. Políticas públicas. 2. Educação e estado. 3. Gestão Pública. I. Dittrich, Maria Glória. II. Título.

CDU: 37.014.5

SUMÁRIO

- 7 MARIA GLÓRIA DITTRICH
Apresentação
- 13 LUCIANE STALLIVIER
Olhares Sobre a Educação e a Política de Internacionalização Universitária
- 35 MARIA CÂNDIDA MORAES
JUAN MIGUEL BATALLOSO
Complexidade e Transdisciplinaridade: Impactos Sobre as Políticas Públicas nas Áreas de Educação, Saúde e Meio Ambiente
- 57 LAURA ALBAINE
Violencia Política de Género y Políticas Públicas en America Latina
- 71 MICHELINE RAMOS DE OLIVEIRA
ANA CLÁUDIA DELFINI CAPISTRANO DE OLIVEIRA
Questões de Género e Violências no Limiar da Memória: Dilemas Contemporâneos e Políticas Públicas
- 87 VALDIR CECHINEL FILHO
Importância e Desafios da Internacionalização na Pós-Graduação Stricto Sensu: o Cenário na Univali
- 93 EDUARDO GUERINI
FLÁVIO RAMOS
Dissensos e Consensos na Economia da América Latina
- 109 JOSÉ EVERTON DA SILVA
MARCOS VINICIUS VIANA DA SILVA
Políticas Públicas e a Pesquisa na América Latina – Uma Construção Possível
- 121 VALDETE BONI
JUSTINA CIMA
O Papel das Mulheres na Produção de Alimentos: Apontamentos para Pensar a Alimentação Escolar
- 135 RICARDO BURG CECCIM
Políticas Públicas de Educação e Formação No Brasil: Desafios e Possibilidades na Área da Saúde
- 149 GUILLERMO ALFREDO JOHNSON
Estado e Políticas Públicas em Perspectiva Crítica

161

MARCO ANTONIO HARMS DIAS
**Gestão Pública Sustentável:
Reflexões Sobre a Gestão de Cidades**

179

MARIA GLÓRIA DITTRICH
**Liberdade e Espiritualidade –
Desafios para o Ser Humano**

191

MARIA JOSÉ DE PINHO
**A Formação Docente e a Transdisciplinaridade:
Uma Interligação Possível**

207

MARILZA VANESSA ROSA SUANNO
**Reforma da Vida e a Arte De Viver:
Mescla Entre Prosa, Poesia e Sabedoria**

217

MARLENE ZWIEREWICZ
**Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas:
Matizes da Pedagogia Ecológica na Formação
de Docentes da Educação Básica**

231

ANGELA MARIA DE SOUZA
**Políticas Públicas e Educação para a Juventude Negra:
Diálogos com o Rap de Mulheres**

APRESENTAÇÃO

Gente querida, com muita alegria queremos aqui apresentar o nosso respeito e consideração pela sua honrada participação como autor ou como leitor nesta obra que é fruto das conferências realizadas no Congresso Internacional de Políticas Públicas, na UNIVALI, com patrocínio da CAPES, em 2017.

Cada texto na subjetividade de cada autoria reflete o espírito do evento, pois traz uma ressonância de encanto com algo questionador, misterioso, que não sabemos bem o que é, mas que se faz eco de energia vital criativa, que impulsiona as batidas de nossos corações a tocarem uma sinfonia de amor pela vida – pela SABEDORIA em busca da verdade. Nessa direção a cartografia se torna um meio de expressamos nossas ideias, multidiversas, que podem permear o campo de saberes que direta ou indiretamente atravessam as políticas, na educação, na saúde, no meio ambiente ou nas relações de violência e gênero.

Ao ver este livro constituído lembramos de Goethe quando dizia: “Se tu estiveres verdadeiramente comprometido com tua meta, o universo inteiro conspira a teu favor para que apareçam os instrumentos e pessoas que te permitirão transformar planos em realidade”. Sem vacilar, dentro desse espírito de comprometimento solidário, responsável e criativo, nasceu o desejo de realizarmos esta obra como um dos resultados do Congresso supracitado.

A ideia nasceu num tempo histórico marcado por uma conjuntura de crise econômica, social, política e cultural, resultado de constantes transformações que sacudiram e sacodem a América Latina e seus países, e especialmente o Brasil. A globalização, fenômeno em permanente expansão, tem promovido mudanças políticas, ideológicas e culturais que indicam novas dinâmicas institucionais das políticas sociais para a educação do ser humano, tendo como foco a importância crescente do conhecimento na criação, inovação tecnológica e na importância das humanidades nos campos de educação e do mundo da vida.

Vivemos em um tempo no qual o ser humano busca encontrar-se consigo mesmo diante da crise de seu vazio existencial, que por um lado lhe causa um mal-estar existencial, mas por outro lhe desperta perguntas como: “afinal o que eu sou?” Quem sou eu dentro de uma sociedade com uma dinâmica competitiva, que muito mais promove a morte em detrimento da vida?

As notícias diárias bombardeiam nossas consciências mostrando que existe uma lógica perversa, excludente e persecutória entre o público e o privado, o global e o particular. O ser humano, como disse Rousseau, nasce bom. Entretanto, por sua condição humana corre o risco de ser corrompido socialmente. A corrupção do ser humano pode acontecer em vários âmbitos. Politicamente ela enraíza-se numa forma de pensar, sentir e agir perdendo de vista a dignidade da pessoa no direito ao bem, ao belo, ao justo e verdadeiro no convívio social.

O que fazer? Vencer esta limitação de fundo ético, existencial e espiritual é um desafio que remete para o ser humano resgatar seu pertencimento social como ser político, solidário, cooperativo e corresponsável para com a defesa da vida. Pensando nisso, não podemos deixar de reconhecer que dentro de uma sociedade consumista e imediatista existe uma crise econômica e política que se estende pelo continente latino com reverberações contundentes no conjunto de políticas sociais, que impõe novamente uma agenda de ajuste estrutural para uma solução crítica vivida pelos países e suas populações.

O ser humano tem necessidade de encontrar seu lugar no mundo e viver com dignidade e qualidade de felicidade que implica num estado de ser no conviver socialmente. Várias transformações sócio-políticas determinaram mudanças nas estruturas institucionais resultantes da “crise fiscal” e da perda de credibilidade na autoridade pública. Parece que o ciclo de políticas inclusivas de clivagem “neopopulista”, com seu caráter seletivo, residual e corporativo chega ao fim.

Por isso, a retomada do de uma postura neoliberal, fruto da crise econômico-fiscal dos países latinos, colocou em xeque o discurso político-ideológico da inclusão pelo consumo. Além disso, a polêmica das políticas sociais distributivistas da periferia do sistema invoca novas pressões conflitantes diante da renovada estrutura social na periferia do sistema global.

Os esforços sistemáticos de uma agenda social inclusiva diante de uma economia desigual e excludente são marcantes na dissonante solução política de governos e seus sistemas.

As explicações recorrentes com cunho econômico e social predominantes justificam o agravamento das tensões sociais com entraves político-ideológicos diante da queda de sucessivas gestões de caráter progressista, com agudo agravamento na gestão pública dos Estados latino-americanos, repercutindo, assim, no surgimento da necessidade de políticas sociais e culturais inovadoras. Por isso, a compreensão do período de transição democrática com crescimento econômico na América Latina nas últimas décadas, pode explicar a formulação das agendas de políticas públicas e seus formuladores, como também, permitir visualizar os diferentes contextos, considerandoos limites e desafios para política social para as próximas décadas.

Já os campos da saúde, do meio ambiente e da educação vivem processos contemporâneos, em busca de inovação e melhoria dos métodos e instrumentos de cuidado e governança. Estes campos têm assumido crescente importância no diálogos e interesses públicos dos governantes, no sentido de que sejam repensadas as políticas públicas que organizam e dirigem a implementação de ações na promoção e assistência à saúde e nas práticas institucionalizadas, na educação superior, notadamente, no campo de formação de profissionais da saúde.

Diante da complexidade do real, a vivência de políticas públicas na saúde, na educação e cultura na América Latina tem levado pesquisadores e professores a criar e compreender campos inter e transdisciplinares de conhecimento e de interconexão humana nas práticas sócio-políticas, educativas e culturais, visando explicações sobre a natureza da política pública e seus processos e impactos sociais.

Política pública pode ser entendida como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou “analisar ações” construídas e compartilhadas socialmente dentro de um pensar e agir criativo e crítico, tendo em vista o bem comum no desenvolvimento da qualidade de vida e de felicidade do ser humano no seu ambiente eco social, político, econômico e cultural.

Nesta visão, o direito à Saúde e à Educação, bem como o respeito à diversidade cultural e ambiental são instâncias de implicação política nos processos de governança nas estruturas sociais de representatividade institucional nos países da América Latina e especialmente no Brasil.

Considerar essa ideia demanda reconhecer e promover ações para a prática de políticas públicas promotoras da cidadania solidária, cooperativa e corresponsável. Cidadania esta que vive o humanescer político como fenômeno de um território cultural que vibra numa psicosfera social indutora de ações educativas para a abertura de consciência política, tendo em vista a qualidade da felicidade humana e a descoberta do sentido de viver dentro de uma postura ética.

Tal postura se fundamenta na visão de ser humano multidimensional e transcultural vivendo uma realidade complexa da intercomunicação e das potências de poderes, tendo em vista a defesa à vida para um convívio social digno, que auxilie o empoderamento para a paz e à saúde de todos.

Esta ideia perpassa as políticas públicas no mundo das ciências que, por sua vez, está dentro de uma sociedade globalizada, complexa e sistêmica no tecido eco-sócio-político-econômico e transcultural da América Latina. Nela encontra-se a Universidade do Vale do Itajaí como Instituição Educacional Comunitária, comprometida com a vida desde a formação e promoção de pessoas, produção e socialização de conhecimento, de serviços e de produtos, visando o desenvolvimento social.

O Congresso Internacional de Políticas Públicas foi um espaço de diálogos críticos, criativos e problematizadores para a reflexão sobre o ser humano e sua condição político-social dentro de suas culturas. As várias falas de nossos conferencistas foram atravessadas de uma maneira ou de outra por esta força e pensamento e que estão direta ou indiretamente presentes nos capítulos que compõem este livro.

O desejo profundo é que os textos com temas diversos possam expressar um processo transdisciplinar que foi ocorrendo a cada mesa redonda dentro dos simpósios que compuseram a estrutura do congresso. Os diálogos abertos foram se constituindo de laços de amorosidade, solidariedade, compaixão e de corresponsabilidade na formação humana, no ensino, na pesquisa e extensão. Que as leituras possam refletir a ressonância eco espiritual de nossos desejos, saberes e utopias, que certamente poderão resultar em políticas públicas de impacto social

e no fortalecimento de redes de trabalho, bem como estímulos para a produção de novos conhecimentos.

O Congresso teve um carácter transdisciplinar na ciência, articulando educação, saúde, meio ambiente, gênero e política. É possível dizer que ele nos causou um assombro metafísico, pois remeteu a questionamentos profundos do nosso ser no mundo. Talvez os capítulos deste livro tenham passagens que provocarão novas reflexões de abertura de novos olhares para a ciência, a educação e as políticas na saúde e no meio ambiente.

Confessamos que diante de perplexidades de cunho político, social e cultural, que emergem nas redes de comunicação, nos tempos contemporâneos, sentimos nossos corações baterem forte, no compasso da batida dos corações vivos que pulsam sobre a terra, sobre o universo - obra magnânima, como dizia Einstein, de um Criador Supremo, Deus. Sentir isso é sentir o eco da vida que pulsa espiritualmente na dinâmica de nossa emoção e razão, e que pode mudar a lógica da política e dos acontecimentos do cotidiano para o bem e para a elevação da vida, no sentido de viver um sentimento digno e transcultural que resulte num pensar e agir inovador. Kant afirmava que o interno do ser homem reflete no externo.

Humildemente, me senti honrada de ter coordenado o evento junto com o Prof. Dr. Flávio Ramos, coordenador do Mestrado de Gestão de Políticas Públicas, o Prof. Dr. Mario Uriarte, diretor do Centro de Ciências da Saúde e da Prof^ª Dra. Stella Maris Brum, coordenadora do Mestrado de Saúde e Gestão do Trabalho. Foram mais de 35 universidades presentes e 1650 participantes, oriundos da Espanha, Colômbia, Argentina e Brasil. Aos nossos conferencistas, professores pesquisadores, alunos e comunidade, o fraterno agradecimento pela parceria ética, pela acolhida ao nosso convite, bem como pela competência nas conferências e diálogos provocativos de novos pensares.

Registramos aqui nosso agradecimento à Administração Superior da UNIVALI, na pessoa do Magnífico Reitor Prof. Dr. Mario Cesar dos Santos. Gostaríamos também de agradecer à Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, na pessoa do Prof. Dr. Valdir Cachine Filho, bem como a CAPES pelo apoio, credibilidade e patrocínio ao nosso projeto. Queremos registrar que este evento também fez parte da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC – Brasil.

Nesse encontro de almas e de saberes escutamos o canto da criação e despertamos em nós a força da criatividade para sonharmos e alcançarmos nossos sonhos através de nossas ações dinamizadas dentro de uma espiritualidade que nasce de nossa centralidade como seres humanos, pessoas de profundidade espiritual, buscando sentido para o existir no mundo desde o amor, o respeito e a compaixão para com a vida, na sua diversidade de saberes e formar de ser no mundo.

Boa leitura.

PROF^a DR^a MARIA GLÓRIA DITTRICH
COORDENADORA GERAL

OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA

LUCIANE STALLIVIERI¹

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior adquiriu um importante espaço de destaque nas agendas e nos fóruns de discussão, especialmente nas últimas décadas. Particularmente, o documento de orientação da Conferência Mundial da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco)² colocou a cooperação internacional como centralidade para as instituições de ensino superior, levando-as a explorar ações em colaboração e movimentos em parceria e ampliou o escopo dos objetivos institucionais em busca da qualidade e do reconhecimento internacional num mundo cada vez mais globalizado. (STALLIVIERI, 2004, 2017)

Conforme apresentado por Tadaki (2013, p.1) no periódico *The University Worldnews*: “A internacionalização tornou-se um **mantra** no ensino superior”. Estabeleceu seus próprios mitos (KNIGHT, 2011; DE WIT, 2011), e seus próprios desafios (ALTBACH; KNIGHT, 2007; VAN DER WENDE, 2007). As universidades em todo o mundo foram encorajadas a se “conectar” de várias maneiras, a fim de colher os benefícios da interligação global, bem como evitar os perigos do paroquialismo. (TADAKI, 2013)

O fenômeno da internacionalização da educação superior adquiriu tamanha importância que alguns autores passaram a considerá-la como a **quarta** missão da universidade, tendo a mesma relevância que as outras três missões: ensino, pesquisa e extensão (SANTOS; FILHO, 2012).

¹ Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

² Conferência Mundial da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Mudança e Desenvolvimento do Ensino Superior, realizada em Paris, 1998.

Para esses autores, “a universidade passou a compreender as potencialidades da internacionalização e do seu fecundo inter-relacionamento com as restantes missões”.

(...) a internacionalização transforma-se em missão da universidade quando esta é capaz de mobilizá-la, de uma forma intencional e consciente, para com ela atingir os seguintes objetivos: reforçar projetos conjuntos e integradores; dar maior dimensão às suas atividades de formação, de pesquisa e de inovação; conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária; e contribuir para a consolidação de espaços integrados do conhecimento. (SANTOS; FILHO, 2012, p.145)

Esse novo momento propõe uma reflexão sobre o estado atual da internacionalização das instituições de ensino superior e da necessidade da formulação de políticas que possam sinalizar os melhores caminhos a serem percorridos a partir desses novos cenários “globalizados” e “internacionalizados”.

Knight (2004, p.5) enfatiza que “a internacionalização está mudando o mundo da educação superior, e a globalização está mudando o mundo da internacionalização”, o que significa dizer que os dois movimentos são vistos como diferentes, porém estão inter-relacionados.

A globalização é uma realidade no século XXI e já influenciou profundamente o ensino superior, da mesma forma que a internacionalização o está fazendo.

Para Altbach, Reisberg e Rumbley (2009, p.6), “a globalização é vista como uma realidade moldada por uma economia mundial cada vez mais integrada, com novas tecnologias de informação e de comunicações, pelo surgimento de uma rede de conhecimento internacional”.

O autor entende que “a internacionalização é definida como a variedade de políticas e programas que as universidades e os governos implementam para responder à globalização” (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009, p.6).

Sendo assim, é fundamental que se estabeleçam algumas considerações sobre a evolução do processo de internacionalização nas últimas décadas, especialmente no Brasil, e, enfaticamente que se busque compreender a necessidade de políticas de internacionalização que definam estratégias, metas e ações que conduzirão a efetividade desse processo.

Trata-se, portanto, de colocar diferentes **olhares sobre a educação, compreender os conceitos de internacionalização** e identificar a necessidade **de políticas de internacionalização universitária**.³

2 REVISITANDO OS CONCEITOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

O conceito atualmente mais citado pelos estudiosos do tema aponta para os estudos da pesquisadora canadense Jane Knight, que diz que: “A Internacionalização é o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global na proposta, nas funções ou na entrega da educação superior” (KNIGHT, 2008, p.21).

DeWit (2002) evidencia que à medida que a dimensão internacional do ensino superior ganha mais atenção e reconhecimento, as pessoas tendem a usá-la da maneira mais adequada à sua finalidade (...). “Mesmo se não há acordo sobre uma definição única, a internacionalização precisa ter parâmetros para ser avaliada e para avançar no ensino superior. É por isso que o uso de uma definição em combinação com uma estrutura conceitual para internacionalização do ensino superior é relevante” (DE WITT, 2002, p.114).

A internacionalização não é um fim, mas um meio que conduz a muitos fins. É um processo em mudança contínua, e os “muitos fins” poderão variar de acordo com as necessidades e interesses individuais de cada instituição (HUDZIK, 2011, p.8).

Hudzik (2011) ampliou o conceito tradicional da internacionalização para um novo patamar de análise, definindo-a com o termo “*comprehensive internationalization*”, ou seja:

a **internacionalização abrangente** é um compromisso, confirmado através da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas no ensino, na pesquisa e demais serviços do ensino superior. Ela molda o ethos e os valores institucionais e afeta toda a instituição de ensino superior. É essencial que seja abraçada pelas lideranças institucionais, gestores, professores, estudantes, e todas as unidades de serviço e suporte acadêmico. (HUDZIK, 2011, p.6)

³ Conferência de abertura feita no Congresso Internacional de Políticas Públicas, realizado na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, em junho de 2017.

A internacionalização, para o autor, é um imperativo institucional, e não apenas uma possibilidade desejável. (HUDZIK, 2011).

Uma vez que a internacionalização se refere “a um processo de mudanças organizacionais, de inovação curricular, de desenvolvimento profissional do corpo acadêmico e da equipe administrativa, de desenvolvimento da mobilidade acadêmica com a finalidade de buscar a excelência na docência, na pesquisa e em outras atividades que são parte da função das universidades” (RUDSKI, 1998), torna-se indispensável que as instituições tenham políticas educacionais e administrativas que possam atender a tais objetivos.

No entanto, é preciso considerar que “ainda que uma instituição de ensino superior conte com políticas e estratégias bem definidas, a internacionalização somente se concretiza mediante as ações” (DUARTE *et al*, 2012, p.349).

Da mesma forma, Gacel-Ávila chama atenção ao fato de que “persiste a confusão entre as atividades internacionais e uma política de internacionalização, destinada a cumprir com os objetivos de desenvolvimento institucional” (GACEL-ÁVILA, 2003, p.305).

Esse movimento se torna viável no momento em que as instituições, através de seus dirigentes, compreenderem a necessidade da definição das metas, dos objetivos e das estratégias que utilizarão para alcançar os níveis de internacionalização desejados, respeitando o perfil, a vocação e outras particularidades institucionais, sejam elas regionais, lingüísticas ou culturais, entre outras (STALLIVIERI, 2017).

As estratégias de internacionalização, para De Wit (1995), devem observar uma importante subdivisão: “as estratégias programáticas: que se referem às atividades acadêmicas e aos serviços que uma instituição de ensino superior integra na dimensão internacional junto às suas funções mais importantes; e as estratégias organizacionais: que incluem aquelas iniciativas que ajudam a assegurar que as atividades de internacionalização sejam institucionalizadas, através do desenvolvimento de estruturas adequadas” (DE WIT, 1995, p.167).

Nesse novo cenário, De Witt (1998) destaca que a internacionalização é um processo e ao mesmo tempo uma resposta à globalização, mas que não deve ser confundida com a globalização em si mesma. Internacionalização inclui tanto aspectos locais como internacionais, bem como elementos

interculturais e, ao contrário da globalização, destina especial ênfase às questões relacionadas com a diversidade cultural.

Mesmo que o termo internacionalização tenha evoluído muito nas últimas décadas (KNIGHT, 2004) e mesmo que ainda não se tenha apenas uma definição, o importante é que as instituições tenham clareza da relevância de uma cultura organizacional de internacionalização institucional com políticas bem definidas.

3 A NECESSIDADE DE POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

O crescente número de instituições de ensino superior engajadas com o movimento de internacionalização originou uma elevada produção de estudos científicos e de publicações acadêmicas que abordam as formas de realizar esse movimento dentro das instituições.

Os tópicos abordados nas investigações são os mais diversos. Novas publicações foram surgindo e criando um novo espaço de conhecimento e de investigação sobre o tema. Entre eles, destacam-se os que discutem a necessidade de definição de políticas, de estratégias, de ações e de planos de metas com objetivos previamente definidos e com recursos próprios para tal fim. (CHILDRESS, 2009; GACEL-ÁVILA, 2003; SEBASTIÁN, 2004; STALLIVIERI, 2017).

Uma importante conclusão dos estudos realizados sinaliza que o movimento de internacionalização universitária provocou, também, a necessidade de elaboração de políticas públicas educacionais que possam dar conta do atual momento em que se encontra a educação superior em busca de cooperação internacional, com vistas à obtenção de resultados de forma mais eficaz.

As políticas públicas consistem em ações tomadas pelo Estado que têm como objetivo atender aos diversos setores da sociedade civil. Essas políticas são muitas vezes feitas juntamente e com o apoio de Organizações Não Governamentais ou empresas privadas. Consideram a forma de atuação dos governos e dos dirigentes institucionais em relação a determinados temas sociais e econômicos de interesse público, sendo que entre eles está a política educacional.

O termo, no seu sentido mais abrangente, pode ser utilizado como um conjunto de regras ou normas de uma determinada instituição, que deve estar alinhado com a visão, missão, valores e compromissos

assumidos por ela. Se “o estudo da política internacional tem como foco os acontecimentos e processos que ocorrem além da fronteira dos estados nacionais”, passa a analisar também os fenômenos decorrentes da internacionalização. (PECEQUILLO, 2009).

A elaboração de políticas educacionais direcionadas para a internacionalização visa evitar a recorrente posição das universidades de apoiar ações isoladas, espontâneas, lideradas especificamente por pesquisadores ou por grupos de pesquisa que, de forma individual, coordenam programas, muitas vezes ignorando as políticas de desenvolvimento institucional.

Para avançar com o grau de internacionalização das instituições de ensino superior, alguns princípios são apresentados por Sebastián (2004). Entre eles, o autor afirma que “os processos de internacionalização das universidades requerem políticas ativas que definam objetivos e estratégias para alcançá-las; câmbios culturais e institucionais que necessitam do apoio contínuo por parte das autoridades universitárias; e, em especial, da adequada combinação de políticas, instrumentos e capacidades de gestão”. (SEBASTIÁN, 2004, p.33).

De acordo com vários autores (DE WIT, 2002; KNIGHT, 2004; SEBASTIÁN, 2004; STALLIVIERI, 2017), a internacionalização é interpretada e usada de diferentes maneiras em diferentes países e por diferentes partes interessadas. No entanto, existe um consenso de que as novas realidades sociais e educacionais apresentam novos desafios e demandam o desenvolvimento de um modelo conceitual que forneça clareza sobre o significado e princípios para orientar políticas e práticas de internacionalização para a educação superior.

Knight (2004) analisa a internacionalização tanto no nível da elaboração de políticas nacionais quanto no nível institucional e justifica: “Ambos os níveis são importantes. O nível nacional/setorial tem uma influência importante na dimensão internacional do ensino superior através de políticas, financiamentos, programas e quadros regulatórios. Entretanto, geralmente é no nível institucional individual, que o processo real de internacionalização ocorre” (KNIGHT, 2004, p.7).

Diversas outras partes interessadas também afetam a operacionalização e os resultados das políticas de internacionalização, incluindo associações de ensino superior, universidades regionais, redes

de universidades, instituições próprias e, mais amplamente, os estudantes, contribuintes e empregadores (HELMES; RUMBLEY; 2016, p.1).

Ampliando os conceitos apresentados até então, e, para auxiliar as instituições de ensino superior no seu processo de internacionalização, as políticas podem ser observadas também em outros níveis, conforme apresenta o Quadro 1. O início ocorre através das orientações de ordem mundial, ou seja, a formulação e a influência de políticas internacionais, passando pelas orientações determinantes das políticas nacionais, dos governos de cada país, às políticas setoriais, geralmente determinadas pelas secretarias, ministérios ou agências de fomento, até a elaboração das próprias políticas que cada instituição pretende seguir de acordo com as suas capacidades de poder gerenciá-la.

Quadro 1 - Políticas de Internacionalização

POLÍTICAS	ATORES
INTERNACIONAIS	Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BIRD), Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC), Associação Internacional de Universidades (AIU), Centro Interuniversitário de Desenvolvimento (CINDA).
NACIONAIS	Os próprios governos dos países, por exemplo: The Federal Government and the Lander da Alemanha.
SETORIAIS	Ministérios da Educação, Ministério de Ciência e Tecnologia, Ministério do Turismo, Ministério de Relações Exteriores, Ministério do Trabalho, Secretarias de Educação, Agências de Fomento (Capes, CNPq, Finep, Instituto Butantã, Fundação Osvaldo Cruz; Embrapa).
INSTITUCIONAIS	Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Exemplos de IES com políticas de internacionalização: UFSC ⁴ , UFMG ⁵ , UNICAMP ⁶ .

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

⁴ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) <http://www.ufsc.br>

⁵ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) <http://www.ufmg.br>

⁶ Universidade Estadual de Campinas <http://www.unicamp.br>

3.1 POLÍTICAS INTERNACIONAIS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Com o forte desenvolvimento da globalização e tendo a internacionalização como resposta, vários organismos internacionais, bem como associações de universidades, se posicionaram e desenvolveram linhas de ação orientadoras para diversos setores, entre eles o da educação superior.

Lima e Contel (2008) evidenciam que “a partir da década de 90 em diante aspectos relativos à educação superior de caráter internacional têm sido aprofundados por reconhecidos organismos multilaterais: Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BIRD), Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC), Associação Internacional de Universidades (AIU), Centro Interuniversitário de Desenvolvimento (CINDA), entre outros” (LIMA; CONTEL, 2008, p.3).

Para o entendimento da influência dos organismos multilaterais com relação às políticas internacionais para a educação superior, pode-se analisar como exemplo o documento de orientação da Conferência Mundial da UNESCO “Mudança e Desenvolvimento do Ensino Superior”, o qual proclama que

Na observância do mandato que lhe é conferido por seu ato Constitutivo, a UNESCO continuará a fazer da promoção da cooperação internacional seu principal objetivo e seu modo de ação preferencial no campo do ensino superior. Deverá favorecer a cooperação em escala mundial, buscando os meios mais eficazes de contribuir para o fortalecimento do ensino superior e da pesquisa nos países em desenvolvimento (*apud* STALLIVIERI, 2004, p.27).

A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) estabeleceu um regime internacional comparativo, que vem influenciando as políticas educacionais de diversos países. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês, Programme for International Student Assessment – PISA) é um exemplo deste regime (FERRARI, 2014, p.229).

Outro exemplo importante a ser avaliado como relevante para o entendimento sobre o que se referem as políticas internacionais está postulado pela *International Association of Universities* (IAU)⁷, que propõe que

as instituições de ensino superior devem promover a implementar políticas de internacionalização coerentes, amplas e comprometidas, claramente ligadas a projetos que correspondam a necessidades internas. Dessa forma, a atividade internacional deixaria de ser um trabalho adicional e de alto custo, para converter-se em parte estratégica do desenho da política de desenvolvimento institucional, cuja finalidade é a integração da dimensão internacional, intercultural e global na missão e funções substantivas das universidades.

As análises e o acompanhamento dos movimentos dos organismos multilaterais conduzem à identificação da forte influência gerada na educação superior, orientando, especialmente as instituições de ensino superior a pautarem as suas agendas de desenvolvimento institucional nas ações e nos projetos de cooperação internacional.

3.2 POLÍTICAS NACIONAIS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Apesar de ainda não apresentarem uma política única e definida de internacionalização para educação superior, muitos países, através de seus organismos ministeriais ou de suas agências de fomento têm apresentado forte interesse nas discussões sobre o tema e sobre sua regulamentação.

Conforme a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a política governamental desempenha um papel fundamental, pois pode facilitar ou dificultar a internacionalização do ensino superior. As estratégias nacionais de internacionalização do ensino superior podem impactar a competitividade nacional através da captação de iniciativas internacionais de pesquisa, de parcerias e pode facilitar a mobilidade de estudantes e de professores (OCDE, 2012, p.12).

As definições de políticas nacionais de internacionalização podem variar de país para país, mas o importante é que possibilitem o alinhamento com as políticas institucionais, sob pena de inviabilizar

⁷ International Association of Universities <http://www.iau-aiu.net/content/institutions>

ações de ambas as partes. Alguns países já possuem políticas nacionais de internacionalização claras e efetivas, enquanto outros países ou estão iniciando as discussões ou ainda nem começaram este processo.

O Governo dinamarquês lançou, em junho de 2013, um Plano de Ação intitulado “Uma melhor visão através de uma perspectiva global” para viabilizar a internacionalização das instituições de ensino superior da Dinamarca. A primeira parte do plano centra-se principalmente no reforço das competências internacionais dos estudantes dinamarqueses e dos ambientes de aprendizagem internacionais das instituições de ensino superior dinamarquesas (COLUCCI; COSTA; SILVA, 2015, p.12).

Com o documento “Cérebros em movimento”, o Governo Flamengo lançou um novo plano de ação para o período de 2014 a 2020, visando aumentar a mobilidade existente no ensino superior e ampliar a internacionalização da educação na Bélgica.

O Governo da Irlanda, por sua vez, compreendendo que a força de sua economia recai essencialmente nas suas ligações com o exterior, estabeleceu na sua Estratégia para a Educação 2010-15 um conjunto de metas e dez “ações estratégicas” que visam assegurar o fato de que a Irlanda é reconhecida internacionalmente como uma referência mundial na área da educação (COLUCCI; COSTA; SILVA, 2015, p.13).

Os exemplos citados conduzem a uma reflexão de que o importante é garantir que as políticas nacionais e as políticas institucionais estejam alinhadas, especialmente com o objetivo de eliminar barreiras e entraves para que as ações de cooperação internacional possam fluir de maneira minimamente desejada.

Podem ser citados como exemplos de políticas nacionais: as questões relacionadas com concessão de vistos, as políticas migratórias, a autorização de trabalho ou de estágios para os estudantes internacionais e de pesquisa para os investigadores. Essas políticas podem garantir a agilidade necessária aos projetos de cooperação entre instituições e centros de pesquisa de diferentes países, e podem assegurar o fluxo contínuo para a mobilidade acadêmica internacional entre países parceiros (KNIGHT, 2004).

Em um recente estudo, intitulado *The Shape of Global Higher Education: National Policies Framework for International Engagement*, coordenado

pelo *British Council* conjuntamente com *McNamara Economic Research (MCER)* e *Education Insight*, foi possível avaliar as políticas dos países com relação à internacionalização da educação superior e identificar áreas que são apoiadas pelos governos nacionais. Uma parte significativa desta pesquisa se debruçou nas avaliações das disposições legislativas dos países investigados, especialmente com relação às provisões para a educação, analisando um expressivo número de documentos oficiais de estratégias nacionais, abrangendo 26 países, entre eles o Brasil. O estudo definiu 37 indicadores qualitativos que compõem o índice, totalizando 962 campos descritivos, identificando os países que apresentam políticas nacionais e com maior interesse na internacionalização (ILIEVA; PEAK, 2016).

O estudo definiu três grandes áreas para análise de políticas governamentais: em primeiro lugar, a abertura dos respectivos sistemas educacionais, medidos através do compromisso dos governos com a internacionalização e as provisões necessárias para um ambiente propício para a mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores, como também para a realização de programas acadêmicos e para o desenvolvimento de pesquisas científicas.

O segundo âmbito analisou a disponibilidade dos países em oferecer ambientes regulatórios com a finalidade de auxiliar as questões relacionadas à mobilidade estudantil aos provedores educacionais e aos programas acadêmicos. A verificação foi feita através de indicadores de qualidade, políticas de segurança para educação (no campus e no exterior) e reconhecimento de qualificações internacionais.

A terceira grande área investigada contemplou a existência de políticas de desenvolvimento da internacionalização considerando o acesso equitativo e sustentável. Considerou também a disponibilidade de financiamento e de recursos para infraestrutura que apoiam a mobilidade acadêmica e a pesquisa colaborativa (ILIEVA; PEAK, 2016, p. 5).

Como resultado, o Brasil ficou entre os países que apresentam baixo índice de comprometimento com internacionalização. Especialmente com relação ao segundo âmbito da avaliação, “*quality assurance and recognition*”, o país apresentou índice de apoio governamental muito baixo. Demonstrou, no entanto, forte abertura para as ações de mobilidade internacional e forte participação governamental nas políticas de acesso e sustentabilidade (ILIEVA; PEAK, 2016, p.7).

O documento analisado pelos investigadores foi o Planejamento Estratégico Institucional 2015-2018, elaborado pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC). O referido documento contempla a internacionalização, mencionando o termo em três momentos: no âmbito da promoção das relações institucionais, no apoio à realização e à coordenação de ações de internacionalização, e incentivo às ações de internacionalização das universidades, porém não apresenta maiores detalhes (MEC, 2017).

Diferentemente de outros países citados, o Brasil pode aprofundar as discussões e apresentar um documento central que possa dar orientações sobre o que o país espera com a internacionalização. Evidências registradas principalmente pela Associação Brasileira para Educação Internacional (FAUBAI, 2017) apontam para a infinidade de ações desenvolvidas pelas instituições de ensino superior, que, não obstante, poderiam estar articuladas e alinhadas com um objetivo nacional comum e com metas, estratégias e ações alicerçadas com vistas ao desenvolvimento do país.

O American Council on Education's Center for Internationalization and Global Engagement e o Boston College Center for International Higher Education realizaram uma análise comparativa da matriz de políticas e programas de internacionalização do ensino superior iniciados pelos governos em diferentes países. O objetivo foi o de fornecer um quadro para que os dirigentes políticos e líderes institucionais possam compreender melhor as iniciativas existentes, pensando criticamente sobre suas próprias políticas e práticas à luz de um contexto global mais amplo, identificando sinergias entre as políticas que oferecem oportunidades de cooperação (RUMBLEY; HELMES, 2016, p.3).

Esses são apenas alguns exemplos que podem ser analisados e utilizados como embasamento para a formulação de políticas de internacionalização. Através da observação de *cases* bem-sucedidos, os dirigentes institucionais poderão encontrar subsídios para a tomada de decisões governamentais e valer-se da internacionalização como ferramenta de aceleração e de visibilidade para um projeto de país.

3.3 POLÍTICAS SETORIAIS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Segundo as orientações de Knight (2004), as políticas de nível nacional podem eventualmente confundir-se com as políticas de nível setorial. Para a autora, os responsáveis pelas políticas setoriais podem ser as secretarias de educação, os ministérios de educação, de relações internacionais, departamentos de educação, de ciência e tecnologia, cultura, emprego, e imigração, as agências de fomento e demais atores que respondem pela elaboração das diretrizes que são observadas para o desenvolvimento do processo de internacionalização (KNIGHT, 2004, p.8).

Mesmo podendo ser confundidas com as políticas nacionais ou governamentais, as políticas especificamente elaboradas por ministérios ou secretarias de educação abrangem uma série de ações, que coordenadas, resultam nas políticas de internacionalização (KNIGHT, 2004). Por exemplo: no setor de educação, todas as políticas que se relacionam com o propósito, licenciamento, acreditação, financiamento, currículo, ensino, pesquisa e regulação do ensino pós-secundário estão incluídas.

No caso do Brasil, duas agências de fomento representam papel importante nas políticas de cooperação internacional: o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia, responsável pela concessão de bolsas para pesquisadores brasileiros e estrangeiros e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação.

Um dos mais representativos exemplos de programas educacionais decorrentes de políticas de internacionalização foi a realização do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), coordenado pelas duas agências de fomento brasileiras – CAPES e CNPq. O Programa concedeu aproximadamente cem mil bolsas de estudos para graduação e para a pós-graduação no exterior, em áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento do país, especialmente inovação e tecnologia. Isso representou um investimento de 6.26 bilhões de reais, o equivalente a 1.19 bilhões de dólares para a nação.

“Foi, sem dúvidas, uma das mais louváveis iniciativas do governo brasileiro com relação à educação superior, ampliando a inserção do Brasil como forte protagonista no cenário da educação internacional”. De acordo com a sua definição, o Programa Ciência sem Fronteiras é um programa

que buscou promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional (STALLIVIERI, 2015, p.2).

O Brasil possui uma política bastante clara e muito rigorosa com relação à inserção dos programas de pós-graduação e produção científica no cenário internacional, formulada pela agência brasileira de fomento à pesquisa, CAPES. Apresenta indicadores pontuais para cada uma das áreas de conhecimento conforme apresentado no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, e dá especial relevo às ações de cooperação internacional, com itens minimamente exigidos na avaliação trienal para manutenção de um curso de pós-graduação no Brasil (BRASIL, 2010).

Porém, o documento PNPG 2011-2020 ainda aborda a internacionalização como sugestão para as instituições de ensino superior, uma vez que as políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior. As políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior “deveriam” estar calcadas nas seguintes premissas básicas: aprimoramento do sistema nacional de pós-graduação, considerando o avanço do conhecimento; inserção no futuro Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social do país. “Dever-se-ia” estimular a cooperação internacional por intermédio das universidades, de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores fosse institucionalizado, permitindo inclusive a apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais (BRASIL, 2010).

Constata-se que o Brasil ainda apresenta fragilidade com relação à apresentação de uma política central, que dê conta de todos os movimentos decorrentes do processo de internacionalização. Está, pois, evidente a necessidade de orientação nacional sobre o tema. As políticas nacionais para internacionalização poderão auxiliar, especialmente, aquelas instituições de ensino superior que ainda não iniciaram seu processo e carecem do entendimento de estratégias, tanto programáticas como organizacionais para alavancar a sua inserção no mercado da educação mundial, bem como fortalecerão o posicionamento de um projeto de país que deseja alavancar o tema, colocando-o em outro patamar.

3.4 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Para que tenham seu real efeito, as políticas institucionais devem priorizar ações em todos os níveis da instituição. É importante que as ações de caráter internacional ocupem um lugar prioritário nos planos de desenvolvimento institucional (PDIs) e que as estratégias correspondentes afetem os três níveis do processo: o micro, o médio e o macro. (GACEL-ÁVILA, 2003). “O micro se refere ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, as ações em sala de aula; o médio refere-se aos fatores que determinam os elementos curriculares e os métodos de ensino; ao âmbito macro corresponde a tomada de decisão por parte dos dirigentes institucionais que definirão as políticas e as estratégias para a internacionalização” (GACEL-ÁVILA, 2003, p.301).

As instituições de ensino superior brasileiras também aderiram aos movimentos de internacionalização, e aos poucos foram delineando os contornos de como a cooperação internacional poderia servir como um diferencial acadêmico e competitivo, especialmente em busca de recursos de fontes internacionais.

Pode-se afirmar que a internacionalização no Brasil passou por três gerações importantes. A primeira geração de internacionalização enfatizou principalmente a mobilidade de professores e de pesquisadores ao exterior, com a finalidade da obtenção de titulação acadêmica, através da participação em programas de pós-graduação, mestrados e doutorados, e do fortalecimento da pesquisa, através da participação em grupos de investigação com investigadores internacionais. Essas ações eram desenvolvidas de forma individual e espontânea, e contavam com recursos nacionais, geralmente em forma de bolsas de estudos, para seu desenvolvimento. Caracterizava-se por iniciativas isoladas, sem uma proposta maior de continuidade e de envolvimento institucional (STALLIVIERI, 2017).

As ações de cooperação internacional ocorriam de forma assistemática, mais com a finalidade de atender objetivos próprios do que estar de acordo com objetivos institucionais. Até mesmo porque nesse período, entre as décadas de setenta e noventa, pouco ou quase nada se falava sobre a internacionalização no Brasil. Tampouco as instituições dispunham de recursos humanos ou financeiros e nem infraestrutura

adequada para suportar as demandas e adequações impostas pela internacionalização.

Uma segunda geração de internacionalização surge, no final dos anos noventa, especialmente quando a UNESCO determina que a cooperação internacional é fundamental para que as instituições de ensino superior possam competir em nível de igualdade no cenário da educação mundial.

As instituições de ensino superior brasileiras, a exemplo de muitas instituições no mundo, passaram a depositar mais atenção nas ações de cooperação internacional, com especial ênfase na mobilidade estudantil. As ações passaram a ocorrer de forma mais organizada e sistemática, com apoio institucional, evidenciando o intercâmbio de estudantes entre instituições parceiras. Para dar conta desses movimentos internos nas universidades, cada instituição criou departamentos próprios para tal fim, sejam assessorias, secretarias, vice-reitorias de relações ou de assuntos internacionais (independente do nome, da forma ou da localização no organograma das instituições) e depositou esforços na multiplicação de acordos de cooperação internacional.

O importante é ressaltar que a educação superior brasileira passou a vivenciar um novo momento. A mobilidade estudantil provocou a necessidade da formalização de acordos de cooperação que dessem respaldo legal aos estudos e às atividades realizadas pelos estudantes no exterior, da mesma forma que impulsionou a cooperação entre investigadores e ampliou o interesse pela mobilidade docente, estimulando que professores e pesquisadores também investissem no desenvolvimento de carreiras internacionais.

A terceira geração da internacionalização vivenciada pelas instituições de ensino superior no Brasil, a partir do início dos anos 2000, passa a contar com recursos humanos e financeiros (mesmo que ainda insuficientes), mas que demonstram a posição institucional em apoiar os processos de internacionalização. As estruturas de relações internacionais para o atendimento da demanda internacional se fortalecem, e diretrizes passam a fazer parte dos Planos de Desenvolvimento Institucional de várias universidades.

Essa breve trajetória da internacionalização da educação superior no Brasil aponta para algumas conclusões que explicam as razões do

atraso do país no que diz respeito à internacionalização. O Brasil pouco compareceu nos fóruns de discussão da educação mundial, ao contrário de outros países que cada vez mais ampliavam o seu escopo de atuação no tema. Apenas recentemente, pode-se perceber uma efetiva inclusão do país nas agendas de discussão sobre educação de ordem mundial.

A Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI)⁸, juntamente com os Ministérios da Educação, Ministério de Relações Exteriores, Ministério de Ciência e Tecnologia, Ministério do Turismo entre outros, tem um papel preponderante para o comparecimento do Brasil nas agendas internacionais, especialmente em grandes eventos como as reuniões anuais da *Association of International Educators* (NAFSA)⁹, *European Association for International Education* (EAIE)¹⁰, *Going Global*¹¹, oportunizando a um expressivo número de instituições de ensino superior a oportunidade de apresentarem seus produtos e realizarem reuniões importantes com representantes de universidades de todo o mundo com o objetivo de formalizar parcerias e discutir futuras ações de cooperação, tanto para mobilidade quanto para pesquisa, entre outros.

Essas ações protagonizam um importante momento para a evolução da internacionalização do Brasil, pois o país passa a ser visto como um importante *player* nas relações internacionais, apresentando a sua proposta de ações para diplomacia cultural. No entanto, essas ações ainda são apenas institucionais e podem desenvolver uma maior articulação com futuras políticas nacionais de internacionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A total inexistência de indicadores e de mecanismos de avaliação, que fazem parte do desenho das políticas de internacionalização, impedem qualquer país de projetar ações, de priorizar parceiros e de avançar com propostas mais robustas de inserção no cenário da educação global.

Constata-se a evidente necessidade da elaboração de políticas que deem conta não somente da busca pela qualidade institucional, mas que indiquem o posicionamento dos países com relação à remoção de barreiras

⁸ FAUBAI – Brazilian Association for International Education <http://www.faubai.org.br/>

⁹ NAFSA – Association of International Educators <https://www.nafsa.org/>

¹⁰ EAIE – European Association for International Education <https://www.eaie.org/>

¹¹ Going Global <https://www.britishcouncil.org/going-global>

para mobilidade acadêmica, para incentivo às publicações internacionais, que incentivem a presença de pesquisadores visitantes internacionais e que ampliem o escopo das ações de cooperação de forma abrangente, envolvendo todos os atores da instituição.

É fundamental discutir criticamente o desenho de políticas e programas públicos para a internacionalização do ensino superior em um contexto complexo e competitivo, examinando as políticas de internacionalização em diferentes níveis e observando as questões de eficácia, considerando o impacto de tais iniciativas para o futuro dos movimentos de internacionalização.

O estudo realizado por Rumbley e Helmes (2016) aponta para cinco grandes áreas que devem ser contempladas no desenho das políticas nacionais de internacionalização e que terão reflexo nas políticas institucionais. O estudo pode servir como um balizador para os países que ainda estão em fase de definições sobre suas políticas próprias de internacionalização, conjugadas com as políticas institucionais, considerando-a como uma forte ferramenta para impulsionar o desenvolvimento nacional.

Os fatores-chave para a formulação de políticas de internacionalização são: a mobilidade de estudantes; a colaboração entre pesquisadores; a educação transfronteiriça; a internacionalização “em casa”; e, as políticas de internacionalização abrangentes.

Por fim, Helmes e Rumbley (2016) alertam para alguns pontos fundamentais para o sucesso das políticas de internacionalização: não subestimar a importância do financiamento do governo; envolver os diferentes atores e escolher os atores certos; evitar minar uma política com outra e procurar sinergias entre políticas nacionais e institucionais de internacionalização (HELMES; RUMBLEY, 2016).

O Brasil pode estar no caminho certo com relevantes iniciativas já realizadas, mas ainda precisa se debruçar, com convicção, para efetivamente escrever uma política central de internacionalização. Política essa que marcadamente atenda aos desafios impostos pelo acelerado ritmo de mudanças da sociedade global, clamando por um novo perfil institucional, e que atenda a demanda de formação de cidadãos cada vez mais qualificados, capazes de responder e competir nos mercados mundiais.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P. G. Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World. **Tertiary Education and Management**, n. 1, s/p, 2004.
- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3/4, p. 290-305, 2007.
- ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. Trends in Global Higher Education - Tracking an Academic Revolution. **A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education**. Paris: UNESCO, 2009.
- BRASIL. Capes. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-graduação: PNPG 2011-2020**. Brasília: Capes, 2010. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 10 jul.2017.
- CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- CHILDRESS, L. Internationalization Plans for Higher Education Institutions. **Journal of Studies in International Education**, 13: 289, 2009.
- CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.org>>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- CNPq. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br>>. Acesso em 20 jul. 2017.
- COLUCCI, E.; COSTA, A. S.; SILVA, R. **Projeto ALISIOS: Documento de Trabalho Nº 2**. Estratégias de Internacionalização na Europa e no Brasil e o Impacto do Programa Ciência Sem Fronteiras. Erasmus Mundus, 2015.
- DE WIT, H. **Strategies for internationalization of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America**. Amsterdam: European Association of International Education. 1995.
- DE WITT, H. **Rationales for Internationalization of higher education**. 1998. Disponível em:<<http://www.ipv.pt/millenum/wit11.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2017.
- DE WIT, H. **Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis**. Westport, CT: Greenwood Press, 2002.
- DE WITT, H. **International Higher Education** – Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions n. 64, p. 6-7, Summer, 2011.
- DUARTE, R. G. *et al.* O papel dos relacionamentos interpessoais na internacionalização de instituições de Ensino Superior. **Educação em Revista**. v.8, n.1, p.343-370, 2012.
- EAIE. **European Association for International Education**. Disponível em: <<http://www.eaie.org>>. Acesso em: 21 jul. 2017.
- FERRARI, M. V. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 229-232, Brasília, D.F., 2014.

GACEL-ÁVILA, J. **La internacionalización de la educación superior: paradigma para una Educación Global.** México: CUSCH – Universidad de Guadalajara, 2003.

HELMES, R. M.; RUMBLEY, L. E. **Internationalizing Higher Education Worldwide: National Policies and Programs.** **Center for Internationalization and Global Engagement American Council on Education.** Boston College Center for International Higher Education. 2016.

HELMES, R. M.; RUMBLEY, L. E. **National Policies for Internationalization – Do They Work?** 2016. Disponível em: <<https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/national-policies-internationalization-%E2%80%93-do-they-work>>. Acesso em: 18 Jul. 2017.

HENARD, F.; DIAMOND, L.; ROSEVEARE, D. **Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice. A Guide for Higher Education Institutions.** Disponível em: <<https://www.oecd.org/edu/imhe>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive Internationalization: from Concept to Action.** Washington: NAFSA Association of International Educators, 2011.

IAU. **International Association of Universities.** Disponível em: <www.unesco.org/iau/>. Acesso em: 24 jul. 2017.

ILIEVA, J.; PEAK, M. **The Shape of Global Higher Education: National Policies Framework for International Engagement - Emerging themes.** **British Council,** 2016.

KNIGHT, J. **Updating the definition of internationalization. International Higher Education,** Nova York, v.8 n.1, p.5-31 Fall, 2003.

KNIGHT, J. **Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. Journal of Studies in International Education,** v. 8, n. 1, p. 05-31, Spring. 2004.

KNIGHT, J. **Internationalization: a decade of changes and challenges – International Higher Education,** n. 50, p. 6-7, 2008.

KNIGHT, J. **Five Myths about Internationalization. International Higher Education,** n. 62, p.14-15, Winter, 2011.

KRAWCZYK, N. R. **As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul** **Jornal de Políticas Educacionais.** Nº 4, p. 41–52, 2008.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. **Revista E-Curriculum,** v. 3, n. 2, São Paulo: 2008. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

MEC. **Ministério da Educação.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

NAFSA. **Association of International Educators.** Disponível em <<http://www.nafsa.org>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

OCDE. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.** 2012. Disponível em: <<http://www.oecd.org>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

- PECEQUILLO, C. S. **Manual de política internacional**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.
- RUDZKI, R. E. J. **The strategic management of internationalization: towards a model of theory and practice**. 331f. 1998. Tese (Doutorado) - School of Education. University of Newcastle upon Tyne, United Kingdom, 1998.
- SANTOS, F. S.; FILHO, N. A. **A Quarta Missão da Universidade: Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília, Editora da UNB; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.
- SEBASTIÁN, J. **Cooperación e internacionalización de las universidades**. Buenos Aires: Biblos, 2004.
- STALLIVIERI, L. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras**. Caxias do Sul: Educus, 2004.
- STALLIVIERI, L. Brazil's Science Without Borders Program. **The World View. Inside Higher Education**. 2015. Disponível em: <<https://www.insidehighered.com/blogs/worldview/brazilssciencewithoutbordersprogram>>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- STALLIVIERI, L. **Internacionalização e Intercâmbio: dimensões e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2017.
- THE. **About**. Disponível em: <<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/about-the-times-higher-education-world-university-rankings>>. Acesso em: 9 set 2016.
- TADAKI, M. How are we doing higher education internationalisation? n.274, 2013. **University World News**. Disponível em: <<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2013052818005080>>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- UNESCO. United Nations Educational. **Scientific and cultural organization**. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- UNESCO. Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. **Anais**. Brasília: Unesco Brasil; Sesu, 2003.
- UNESCO. **World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-first Century, Vision and Action**; Paris; 1998.
- VAN DER WENDE, M. Internationalization of higher education in the OCDE Countries: challenges and the opportunities for the coming decade. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3/4, p. 274-289, fall/winter. 2007.

COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: IMPACTOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO, SAÚDE E MEIO AMBIENTE

MARIA CÂNDIDA MORAES¹²
JUAN MIGUEL BATALLOSO¹³

1 INTRODUÇÃO

Antes de tudo, desejamos de todo coração, expressar nosso profundo agradecimento a todas e a cada uma das pessoas que tornaram possível este magno evento, especialmente àquelas que não aparecem no Programa, mas que dedicaram horas e horas de trabalho anônimo e que são, em realidade, aquelas que sustentam toda a sua organização. Mas, também e de maneira singular e única, agradecer à Dra. Maria Glória Dittrich que nos convidou para estarmos aqui e podermos expressar nossas ideias sobre o apaixonante tema das *Políticas Públicas em Educação, desde a perspectiva da Complexidade e da Transdisciplinaridade*.

Apesar de que preferiríamos ter escrito este texto em forma de diálogo, considerado um princípio ontológico e epistemológico essencial da complexidade e da transdisciplinaridade, entretanto, pela falta de tempo, optamos pela forma tradicional de apresentação, embora, presencialmente, dialogaremos na mesa redonda para a qual fomos convidados. Mas, não podemos deixar de considerar que o diálogo é um princípio transversal e transcendental de toda a Educação, lembrando, como nos dizia

¹² Doutora em Educação (Currículo) pela PUC/SP e mestre pelo Instituto de Pesquisa Espaciais –INPE CNPq. Foi professora de Pós-Graduação em Educação na UCB/DF de 2007 a 2017 e do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/SP, de 1997 a 2008, bem como do Programa Master em Educação da Universidade de Barcelona. Foi também pesquisadora do CNPq, da CAPES e do grupo internacional GIAD/DOE/UB; coordenadora adjunta da Rede Internacional de Ecologia dos Saberes/UB. Consultora e conferencista nacional e internacional. Foi pesquisadora-visitante da OEA, em Washington e consultora do Banco Mundial. Autora de vários livros, entre eles, *O Paradigma Educacional Emergente*, 17^a. Ed, Pensamento Eco-Sistêmico, 2^a ed., Sentipensar, ambos com chancela da UNESCO. *Ecologia dos Saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação: Novos fundamentos para reencantar a educação, e Transdisciplinaridade, criatividade e educação*. Coordenou por mais 15 anos o grupo de pesquisa ECOTRANS/D/CNPq.

¹³ Foi professor de educação básica por mais de 21 anos, trabalhando em todos os ciclos e níveis de ensino, ocupando diversos cargos de responsabilidade, entre eles, o de Diretor de Centro. Igualmente, exerceu durante oito anos o cargo de Orientador Escolar em vários Centros de Educação Secundária, desenvolvendo e ministrando numerosos cursos de formação docente sobre as temáticas relacionadas com a Ação Tutorial e Educação em Valores. É doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Sevilla (ESPANHA). Graduado e licenciado em Filosofia e Ciências da Educação. Autor de vários livros e artigos, além de conferencista em diversos países como Espanha, México, Peru e Brasil. Foi pesquisador do grupo de pesquisa ECOTRANS/D/CNPq/Brasil.

Paulo Freire, que ninguém educa ninguém. Nós nos educamos, aprendemos e ensinamos mediatizados pelo mundo, em processo de comunhão.

Estamos convencidos de que todos estão plenamente conscientes de que não existe conhecimento e nem educação que não se inicie a partir de uma pergunta, de uma escuta sensível, atenta e nutrida pelo diálogo. A pergunta, inserida na prática, e o diálogo como reconhecimento mútuo de saberes, são fontes de toda aprendizagem significativa que se constrói e se reconstrói mediante processos cognitivos e emocionais inscritos no ambiente e no contexto que os alimenta. Esta é a razão pela qual Paulo Freire sempre afirmava que não existia pergunta tonta, nem resposta definitiva, dado que a necessidade de perguntar e responder forma parte da natureza humana. Mas, para que esta característica se torne visível é necessário inscrever a pergunta na prática, no contexto real e no cotidiano vivido. Se pretendemos educar e liberar-nos de todas as nossas opressões externas e internas, necessitamos construir uma Pedagogia da Pergunta, já que, até agora, apenas nos ensinaram a responder perguntas com respostas pré-fabricadas, elaboradas por outros e que reproduzimos ou evocamos para obter êxito acadêmico e titulações.

Assim, pois, tentando ser o mais coerente possível entre o que dissemos e o que faremos, atrevemo-nos a perguntar ao leitor: ***Por que o diálogo é um princípio ontológico e epistemológico essencial do pensamento complexo e da transdisciplinaridade?*** A partir desta pergunta, desenvolveremos nossa conversação, convidando também você, leitor, para que dialogue conosco.

2 CONCEITOS BÁSICOS DE COMPLEXIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE E DIÁLOGO

Antes de iniciar a apresentação da temática sobre o próprio diálogo, vejamos, da maneira mais simples possível, o que é “*Complexidade e Transdisciplinaridade*”, e porque tais conceitos afetam tanto de forma nuclear e direta, como de maneira indireta, as Políticas Públicas, seja da área de Educação, Saúde ou Meio Ambiente.

Ao dizer que um processo, um projeto, uma pesquisa, um resultado, um fenômeno, um problema ou uma política é de natureza complexa, estamos, em realidade, querendo afirmar, dentre outros, os seguintes aspectos:

1. Primeiro, que tal processo, ou fenômeno, está configurado e articulado em rede, tecido em conjunto. Ou seja, está estrutural e organizacionalmente constituído por numerosos elementos, variáveis, relações e subprocessos integrados que se inter-relacionam, de maneira singular e única. Apresenta, assim, uma dinâmica operacional de natureza complexa, portanto, não linear, indeterminada, sujeita ao imprevisto, ao inesperado e ao aleatório, sujeita às bifurcações inesperadas, dependendo das circunstâncias operacionais do sistema e do meio no qual está inserido. Assim, ao falar de *complexidade* estamos primeiramente reconhecendo sua natureza organizacional estruturada em forma de rede, o que nos revela que nenhum sistema opera separado daquilo que o circunda. Segundo Edgar Morin, *o que nos circunda está inscrito em nós!*
2. Disto decorre um segundo aspecto que nos informa que todo fenômeno, acontecimento, projeto ou realização se inscreve sempre em um contexto concreto de circunstâncias, de variáveis, umas dependentes e outras independentes ou aleatórias. É o contexto que proporciona o intercâmbio de energia, matéria ou informação para que o processo, ou o projeto, cresça e se desenvolva ou, pelo contrário, defina e morra. Para a complexidade, os fatos nunca são independentes dos contextos e não podem ser isolados das circunstâncias reais nas quais são produzidos. Circunstâncias essas que, como todos sabem, se inscrevem, por sua vez, em determinados âmbitos ou subsistemas do sistema social, sejam econômicos, políticos, culturais, pessoais ou relativos às visões, motivações, decisões e conduta individuais. Por isso, para a complexidade, o verdadeiramente importante consiste em *contextualizar* os eventos, fatos, processos e fenômenos sempre que necessário e investigar aquelas circunstâncias e aquelas relações de subordinação, independência e interdependência que tornam possível a existência e o desenvolvimento de determinado fenômeno, abarcando o maior número possível de variáveis. Sem um contexto, as coisas não fazem sentido!
3. Terceiro, quando usamos o termo complexidade, estamos dizendo também que tanto nos fatos sociais, como também nos naturais, individuais ou pessoais, existem múltiplas relações, vinculações,

conexões, interações e emergências, frutos da trama existente de natureza complexa, interdependente, contínua e descontínua, nutrida pelos diferentes fluxos ocorrentes no ambiente. Assim, nenhum ser existe no vazio. Pelo contrário, ele forma parte de uma trama ecossistêmica em permanente processo de interação, nutrida pelas relações constitutivas do triângulo da vida formado pelo anel indivíduo, sociedade, natureza. Anel este que, por sua vez, se configura de forma também ecossistêmica, a partir de uma ecologia individual, de uma ecologia natural ou ambiental e de uma ecologia social e cultural. Consequentemente, quando estamos usando o termo complexidade, estamos também afirmando que todos os fenômenos são *multirrelacionais, multidimensionais e multirreferenciais*. São, portanto, frutos entretecidos, a partir de uma dinâmica organizacional de natureza complexa. E isto é algo que se percebe de maneira clara em nós mesmos, seres humanos. As pessoas não existem no vazio, nem somos entes abstratos, mas seres vivos concretos que estão interagindo e intercambiando permanentemente, matéria, energia e informação com o meio ambiente natural e social, algo que se realiza mediante diversos e variados tipos de intercâmbios. Nessas trocas existe um âmbito do agir humano que é cultural, e uma base fundante que o envolve e que traz consigo valores éticos que as fundamentam, as envolvem e as inspiram. O mesmo acontece em relação aos mecanismos e procedimentos que os seres humanos usam para construir conhecimento.

4. Outro aspecto a ser considerado neste trabalho e não menos importante do que os anteriores está no reconhecimento da *natureza lógica da complexidade*, pois a dinâmica operacional dos sistemas complexos obedece a princípios que não são exclusivamente os da lógica aristotélica tradicional ao afirmar que ‘a todo efeito corresponde, linearmente, uma causa’. Pelo contrário, eles obedecem a outros tipos de lógicas operacionais que se expressam mediante processos recursivos, retroativos, autoeco-organizadores, hologramáticos, dialógicos, enativos, intersubjetivos, conhecidos como *operadores cognitivos da complexidade*, nos quais não vamos no deter agora. A lógica da complexidade exige, portanto, novos

instrumentos para aprender a pensar, a conhecer e a compreender o que é complexo. Exige novos instrumentos ou mecanismos cognitivos, uma nova epistemologia, a *epistemologia da complexidade*, para o desenvolvimento do pensamento, para a construção do conhecimento e melhor compreensão da dinâmica da vida. Esta epistemologia é contrária à fragmentação da realidade, do ser humano, à fragmentação teórica e disciplinar do conhecimento, implicando em superação das dualidades, tais como: sujeito/objeto, indivíduo/contexto, unidade/diversidade, ensino/aprendizagem, corpo/mente, dentre inúmeras outras dualidades, o que é fundamental no estudo, na compreensão e no estabelecimento das políticas públicas.

5. E por último, é preciso reconhecer que as políticas públicas, embora sejam produzidas e planejadas em equipes, organizações e instituições, sua criação e implementação se realiza e se desenvolve mediante a ação de um ser singular e único, capaz de criar símbolos, produzir conhecimento e transformar a realidade ao mesmo tempo em que se auto transforma, se auto-organiza, sendo, simultaneamente, um sujeito observador e um objeto observado. Um ser humano de condição antropobiocósmica, de natureza psicossocial, biográfica e histórica, de caráter sensível, emocional e espiritual. Em resumo, um ser humano fruto de uma condição misteriosa e milagrosa, cuja natureza é, por sua vez, errática, contraditória e egóica, sapiens-demens, ou seja, um ser de natureza extraordinariamente complexa.

Assim, pois, se ignorarmos estes elementos constitutivos e explicativos da complexidade na hora de planejar, implementar e avaliar as Políticas Públicas, na prática será impossível não somente compreender tais políticas, como, sobretudo, melhorar ou idealizar outras novas mais coerentes, explicativas e eficazes em relação às necessidades humanas, sociais e naturais.

Aqui aparece então o diálogo como princípio ontológico, epistemológico e metodológico, fruto de vinculações, conexões, intercâmbios, interações e processos de interdependência, como uma característica que se apresenta em todos e em cada um dos elementos da complexidade. Além disto, o diálogo é radicalmente transcendental no

âmbito da convivência humana, assim como na criação e reprodução do conhecimento e da cultura. Por esta razão, consideramos que o diálogo não é exclusivamente um meio ou um procedimento de comunicação, senão um fim, um princípio ético universal que atravessa todos os âmbitos do desenvolvimento humano.

Autorizados e apoiados pelo pensamento de Paulo Freire e pelo físico David Böhm, o diálogo emerge como uma necessidade epistemológica e metodológica que não separa o método de seu conteúdo. Para Paulo Freire, o diálogo é uma exigência existencial ao partir do sujeito que se assume como autor e que tem algo a dizer. Diálogo que implica um profundo respeito pelo outro que, pelo fato de constituir-se sujeito, diz sua palavra. David Böhm, por sua vez, reconhece a existência de ‘uma corrente de significados’ que flui entre e através dos sujeitos implicados, a partir da qual surge uma nova compreensão, algo novo e criativo emerge no processo e se transforma em uma base fundacional que liga, religa e sustenta os vínculos entre as pessoas, culturas, sociedades e povos.

Através do diálogo horizontal todos crescem, todos saem ganhando, sendo, portanto, um exercício de humanização que permite o reconhecimento dos sujeitos como autores e que, segundo Freire, somente pode estar fundado no amor, na humildade, na fé e na esperança. Diálogo como ato de coragem, nos diria Paulo Freire, pois a pronúncia do mundo não pode ser um ato arrogante.

Como fundamento ontoepistemológico do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade, entendemos que o diálogo não é só um rompimento epistemológico na relação sujeito/objeto, mas também um posicionamento ético, com o qual Freire e Morin também concordam desde suas respectivas motivações e perspectivas teóricas. Freire se apoia na *dialética* de Hegel, que implica a superação das contradições, enquanto que Edgar Morin prefere usar o termo dialógico que, por sua vez, supõe o reconhecimento da contradição, mas esta não deve ser superada, já que para ele, ela teria um caráter generativo e impulsionador do pensamento, do conhecimento e da ação ao entrar na espiral recursiva do processo.

Portanto, o diálogo constitui a forma operativa do pensar complexo que necessita também pensar as ideias e os argumentos contraditórios que ocorrem em um determinado nível de percepção da realidade, mas

que, em outro nível superior, se apresentam como complementares. Assim, o dialógico, para Morin, vai além da dialética para se chegar a uma verdadeira compreensão mútua de algo, em busca de uma linguagem comum, capaz de atravessar os limites de cada linguagem própria e particular. O diálogo dialógico é aberto e pressupõe um mútuo enriquecimento. A diversidade de opiniões, ou de leitura de uma mesma realidade traz consigo sua beleza que, em sua natureza, é complexa e multidimensional. É, portanto, um diálogo aberto, fruto de um processo de comunhão. Lembrando, mais uma vez, Paulo Freire (1987, p.81), “o diálogo é um espaço humanizador na medida em que se estabelece esta atitude de profundo respeito e comunhão, em busca de um saber mais”.

E quanto à transdisciplinaridade, necessitamos partir de um fato básico que todos reconhecemos. Estamos imersos em uma crise civilizatória de magnitude e dimensões incomensuráveis. Em realidade, o que vivemos não é uma crise, mas uma policrise na qual as diferentes crises se retroalimentam e se agudizam mutuamente. As consequências desta realidade são óbvias: qualquer dificuldade ou problema que tenhamos já não pode ser resolvido com receitas, medidas ou reformas isoladas, setoriais ou especializadas, dado que todos os problemas estão complexamente vinculados e são interdependentes, pelo que já, em princípio, podemos anotar uma primeira observação: as Políticas Públicas em Educação, Saúde e Meio Ambiente têm, necessariamente, que estar coordenadas, relacionadas e conectadas umas às outras, em suas diversas propostas de ação.

A partir destas considerações, temos que assumir que ao falar em transdisciplinaridade, seja em que campo for, estamos, em realidade afirmando que todos os fenômenos, processos e projetos em que intervimos são de natureza complexa e não podem ser resolvidos com lógicas reducionistas, simplificadoras, especializadas e burocratizadas. Há de se buscar novas formas de enfrentamento que vão muito mais além das disciplinas ou do aprisionamento do conhecimento em ilhotas ou gaiolas desconectadas da realidade. A palavra *transdisciplinaridade* já nos revela sua própria natureza ao trazer consigo o prefixo ‘trans’, que significa ir além das disciplinas e das ‘gaiolas epistemológicas’ que nos aprisionam. É aquilo que transcende o disciplinar e que, segundo o físico Basarab Nicolescu, está *entre, através e além* das disciplinas, reconhecendo

o dinamismo implícito do que acontece em outro nível fenomenológico, em outro domínio linguístico, ou seja, em outro nível de realidade ou de materialidade do objeto.

Mas, o que é que está além das disciplinas? Além das disciplinas, além dos objetos do conhecimento, está o SUJEITO, o ser humano, com toda a sua multidimensionalidade, imbricado em uma realidade que é complexa e, portanto, constituída por diferentes níveis de materialidade. Está o sujeito multidimensional, com seu pensamento racional, empírico e mágico, com seu imaginário, com suas emoções, sentimentos e afetos, com seu pensamento nutrido pela intuição e pela espiritualidade. Um sujeito que explora o conhecimento em seus mais diferentes níveis, utilizando diferentes níveis de percepção disponíveis ao ser humano, sabendo de antemão que a racionalidade não dá conta de conhecer o real, pois também é preciso a criatividade, a imaginação, o imaginário, a intuição e a espiritualidade em busca de um conhecer mais profundo e global.

Assim, a transdisciplinaridade, além de trabalhar as interações disciplinares e as inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento, reintroduz e reafirma uma epistemologia do sujeito, que resgata a subjetividade humana que se projeta além das áreas do conhecimento, trazendo consigo as dimensões intrassubjetivas e intersubjetivas que dialogam entre si, revelando, assim, as dimensões interiores e exteriores intrínsecas ao conhecimento humano e desvelando a existência de outros níveis fenomenológicos, ou níveis de realidade, que caracterizam a dinâmica universal.

Desta forma, o conhecimento transdisciplinar é o que permeia esses níveis fenomenológicos constituintes da realidade, o que emerge do diálogo que o sujeito realiza com as diferentes disciplinas ou objetos do conhecimento, com as diferentes culturas ou mesmo com as múltiplas dimensões de um mesmo objeto. É o conhecimento que permite a passagem de um nível de conhecimento a outro, mediante atuação conjunta dos diferentes níveis de percepção por parte daquele que conhece. Cada um percebe a realidade, ou as realidades, de acordo com seu nível de percepção e de consciência, indicando que para cada nível de realidade corresponde um nível de percepção por parte do sujeito, segundo Nicolescu (2001, 2002).

De forma muito resumida, apenas para ampliar nossa capacidade de compreensão e de diálogo sobre as políticas públicas nas áreas pretendidas, objeto deste nosso trabalho, nos aproximamos de Nicollescu ao reconhecer os três eixos estruturantes do conceito de transdisciplinaridade: *níveis de realidade, complexidade e terceiro incluído*. Articulando estes três eixos, podemos dizer que a realidade é constituída de diferentes níveis de materialidade, com suas respectivas leis e domínios de existência, sendo que um não é mais importante do que o outro. Um nível realidade existe por que todos existem ao mesmo tempo. Um é o que é porque todos os demais níveis de realidade, concomitantemente, também o são. As leis que regem um nível de realidade são apenas parte de uma totalidade de leis que regem todos os outros níveis constitutivos do universo, o que revela a *complexidade organizacional* estruturante que liga e religa todos os níveis. Assim, entendemos que a complexidade é a base estruturante do princípio da interdependência universal que rege a própria dinâmica da vida.

Esta complexidade estruturante e religante dos diferentes níveis de realidade, ou níveis fenomenológicos, revela que não existe separatividade, mas padrões de interconexões que constituem uma totalidade indivisível em função da energia, matéria ou informação que circulam entre e nos diferentes subsistemas, provocadoras de uma causalidade global que afeta o sistema como um todo. Assim, ***como compreender e dialogar com esta realidade complexa, mutante, constituída de múltiplos níveis de materialidade? Que tipo de lógica é necessária? A lógica binária, clássica, que privilegia a dualidade, a separatividade ou o terceiro excluído?***

Nicollescu nos informa que a lógica binária, aristotélica, não dá conta de compreender ou de representar a totalidade do conhecimento que se expressa a partir da articulação simultânea do que acontece nos diferentes níveis de realidade. É preciso abandonar este tipo de representação lógica que traz consigo separações, fragmentações e os mais variados preconceitos que nos habitam, e que não nos ajudam a perceber ou compreender a complexidade dos fenômenos que integram a dinâmica da vida, e que também estão presentes nos processos de construção do conhecimento e na própria aprendizagem.

Portanto, é preciso trabalhar com a lógica do *terceiro incluído*, reveladora da existência de uma terceira possibilidade de representação

diferente da anterior, considerada um terceiro dinamismo energético ou informacional que se apresenta a partir de outro nível de realidade, de materialidade ou de compreensão, produto de uma dinâmica que acontece entre A e não-A, elementos aparentemente contraditórios e que, em realidade, podem também ser complementares ao se apresentarem ou se materializarem em outro nível distinto, como é o caso da onda e da partícula que se materializam como *quantum* de luz. Assim, o que era desunido e contraditório passou a ser complementar ao se reconhecer a existência de uma coerência lógica entre duas possibilidades de representação integradora de ambas.

A lógica do terceiro incluído, que une o que acontece, simultaneamente, no sujeito transdisciplinar e nos níveis de realidade constituintes do objeto transdisciplinar, leva-nos a pensar em uma estrutura aberta do conhecimento, a perceber que sempre existe ou existirá um terceiro dinamismo implícito, mesmo que não se apresente em um primeiro momento. Assim, a transdisciplinaridade permite a exploração do que circula nos diferentes níveis de materialidade do objeto, ou seja, entre os diferentes níveis fenomenológicos. Em outras instâncias, também o que circula entre as diferentes áreas do conhecimento, entre as diferentes culturas, entre ciência e tradição, bem como entre os diferentes domínios linguísticos. É a lógica ternária que trabalha a passagem do conhecimento de um nível de realidade a outro.

A transdisciplinaridade ou o conhecimento transdisciplinar que dela emana é fruto, portanto, de uma complexidade estrutural que une e articula o que acontece nos diferentes níveis de realidade, por exemplo, nas diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento, e do que ocorre nos níveis de percepção e de consciência do sujeito. É produto de uma tessitura complexa, dialógica, emergente e autoeco-organizadora, tecida nos interstícios, nas tramas da intersubjetividade, nos meandros da pluralidade de percepções e significados emergentes, em função de uma dinâmica presente nos fenômenos, eventos e processos. A transdisciplinaridade nos ajuda a ecologizar os saberes, assim como as práticas sociais, profissionais e culturais que apontem novas soluções. E esta busca de novas soluções implica de uma parte conhecer a complexidade, e de outra identificar os diferentes níveis de realidade, de percepção e de intervenção existentes e presentes em todo fenômeno ou em todo processo

de intercâmbio de energia, matéria e informação. Isso ocorre ao mesmo tempo em que nos incita a caminhar e assumir lógicas mais integradoras e inclusivas, como a lógica do terceiro incluído, pela qual os fenômenos aparentemente contraditórios e incompatíveis podem apresentar-se como complementários e inclusivos.

E para continuar o nosso raciocínio, tendo em vista os conhecimentos anteriormente apresentados, perguntamos: *quais seriam algumas das implicações da complexidade e da transdisciplinaridade nas políticas públicas?*

3 POLÍTICAS PÚBLICAS: QUESTÕES BÁSICAS

Seguindo a mesma linha discursiva iniciada, creio que o importante agora seria caracterizar ou assinalar alguns aspectos mais básicos de Políticas Públicas, visando ir aos poucos observando a presença da complexidade e da transdisciplinaridade em qualquer um deles.

Primeiramente, desejamos expressar que quando pensamos e atuamos politicamente, ou quando concretizamos nossos discursos em termos políticos, estamos, em realidade, falando de relações sociais e de sistemas sociais, porque de fato, não existe relação humana, nem fato social que não esteja atravessado pelo **'político'**. A neutralidade política não existe e todo grupo, organização ou instituição social é sempre de caráter político. O que queremos dizer com isso? Algo muito simples e básico, ou seja, que os seres humanos somos seres de relações das mais variadas formas, de relações com a sociedade e a natureza e que nessas relações sempre surge o fenômeno do poder, seja em forma de relações de mando e obediência, ou de resistência e cooperação, ou então, em forma de controle e apropriação de recursos, mas também como forma de apropriação e imposição de discursos. Esta é uma das razões pela qual o planejamento, a implementação e a avaliação das Políticas Públicas são de extraordinária complexidade, já que o poder, como fenômeno social, é algo muito complexo e transversal que atravessa todas as instituições e relações humanas.

A segunda ideia a ser destacada é que tanto o conceito de **'política'** como o conceito de **'público'** são, obviamente, conceitos que se referem ao social e às relações de poder que unicamente podem ser entendidas desde a contextualização, seja histórica ou cultural. Todos sabemos que as sociedades, em função do tipo de relações de poder e de apropriação

de recursos e discursos, não somente geram classes ou grupos sociais com posse desigual de capital econômico e cultural, como também determinados dispositivos de controle mediante os quais são garantidas a permanência da reprodução e a legitimação das desigualdades, de forma que elas mesmas se apresentam como algo natural e aceito pelo conjunto da sociedade. Segundo o relatório da OXFAM¹⁴, intitulado “**Una economía al servicio del 1%**”, desde 2010 a riqueza da metade mais pobre da população se reduziu a um bilhão de dólares, o que supõe uma queda de 38%, algo que ocorreu apesar da população mundial ter crescido em cerca de 400 milhões de pessoas durante o mesmo período. Entretanto, a riqueza das 62 pessoas mais ricas do planeta aumentou em mais de 500.000 milhões de dólares, até alcançar a cifra de 1,76 bilhões de dólares. Definitivamente, a desigualdade econômica e social tem crescido consideravelmente nos últimos sete anos, uma desigualdade que afeta de maneira especialmente desproporcional as mulheres.

Aonde queremos chegar com esses dados e com esta reflexão? Simplesmente, à consideração de que as Políticas Públicas em Educação, Saúde e Meio Ambiente são inviáveis, insuficientes e de escasso impacto ou capacidade de satisfazer as necessidades e problemas sociais se não estiverem vinculadas e relacionadas tanto com as Políticas Econômicas quanto com as Políticas Culturais e Comunicacionais. E é aqui, onde aparece de novo a Complexidade e a Transdisciplinaridade como marco ontológico, epistemológico e metodológico mais compreensivo e útil para se desenhar, implementar e avaliar as políticas públicas.

Neste ponto, a adoção de novos enfoques, visões, missões e o incremento de novas políticas públicas iluminadas pelo Pensamento Complexo, ecossistêmico e transdisciplinar, significa também compreender o conceito dominante ou mais generalizado do termo ‘**público**’ que, por sua vez, está ligado e subordinado ao marco do paradigma

¹⁴ A OXFAM é uma das organizações não governamentais internacionais líderes no trabalho de ajuda humanitária para pessoas em situações de emergência no mundo. Foi fundada em 1942, quando um grupo de pessoas se reuniu para uma campanha de arrecadação de alimentos com o objetivo de diminuir a fome e amenizar os danos causados pela Segunda Guerra Mundial. O comitê criado em Oxford, na Inglaterra, conseguiu enviar alimentos para mulheres e crianças que passavam fome na Grécia. Hoje, é uma confederação de 20 organizações presentes em 94 países e que atuam pela redução da pobreza, erradicação da fome e das desigualdades. A OXFAM chegou ao Brasil nos anos 1950 e iniciou seus trabalhos de forma mais estruturada e contínua em 1965. Fundada em 2014, a Oxfam Brasil é uma organização sem fins lucrativos e independente, que mantém um conselho deliberativo, um conselho fiscal e uma assembleia geral brasileiros. [Em linha] <<https://www.oxfam.org.br/quem-somos/oxfam-brasil>>

econômico e civilizatório dominante, ou seja, vinculado ao capitalismo e ao industrialismo.

“**O Público**”, para o capitalismo e mais modernamente, para o neoliberalismo, é entendido, quase que exclusivamente a partir do direito de propriedades sem limites e desde o direito a explorar a Terra também sem limites, ou seja, sem considerar e nem contemplar que a propriedade, seja a Terra, os meios de produção, as finanças ou a cultura, tem uma função social importante. “**O público**”, para o capitalismo e o neoliberalismo, é exclusivamente uma soma de indivíduos que configuram um mercado de bens e serviços, no qual se pode fazer negócios, obter lucros, ganhos e acúmulo de bens sem nenhum tipo de restrição. Daí a ênfase que se coloca nos direitos individuais e, especialmente, no direito da propriedade sem limites e na constituição de mercados sem nenhum tipo de limitações. Assim, quando falamos de Políticas Públicas em Educação, Saúde e Meio Ambiente, temos que falar também em políticas econômicas e fiscais orientadas à estimulação de economias produtivas e sustentáveis que não agridam ou destruam o Meio Ambiente e a Saúde, frente às políticas financeiras de caráter exclusivamente especulativo e acumulativo que não criam riqueza nem emprego, e colocam seus capitais em paraísos fiscais.

Em outras palavras, a implementação de Políticas Públicas de Educação, Saúde e Meio Ambiente, exige, ao mesmo tempo, políticas econômicas e fiscais redistributivas e orientadas pela responsabilidade social e pelo princípio de que o direito à propriedade tem que ter necessariamente seus limites e deve cumprir uma função social a serviço das grandes maiorias que carecem das condições mínimas de subsistência. Um princípio que não é apenas de Ética Universal, mas de puro sentido comum se é que queremos garantir a vida no planeta Terra e a sobrevivência da espécie humana.

Em realidade, nos esquecemos de que todos nós respiramos o mesmo ar, bebemos das mesmas águas e obtemos os nossos alimentos de uma mesma terra. Assim, o conceito do que é “**público**”, em um novo paradigma civilizatório, não pode estar limitado pelo direito à propriedade individual, senão pela função social de tal propriedade e ou pela capacidade dos grupos humanos para se comprometerem e se responsabilizarem pela defesa de seus interesses comuns. Defender tais

interesses nada mais é do que criar laços, redes, relações e interações baseadas na colaboração, na cooperação e na solidariedade e não na acumulação, no individualismo e na competitividade. É preciso, criar um novo tipo de cultura e de relações sociais para os quais os Pensamentos Complexo, Ecosistêmico e Transdisciplinar têm muito o que aportar. Não em vão que Edgar Morin reconheceu a Ética, no âmbito do conhecimento, da ação e da orientação da conduta, o mais transdisciplinar de todos, o que requer que divulguemos e pratiquemos um dos saberes indispensáveis que Edgar Morin (1996, 2000, 2007) nos propôs para a Educação do século XXI: “*A ética do gênero humano*”. Sobre ela, comentaremos mais adiante.

Como poderíamos, então, definir, ou caracterizar, uma Política Pública levando em consideração alguns princípios do Pensamento Complexo, ecossistêmico e transdisciplinar?

Antes, é preciso deixar claro que uma Política Pública é um conjunto de ações diversificadas e articuladas em um ou em vários processos formalizados em projetos e ou programas que respondem a conteúdos que são realizados por determinados atores e contextos específicos, a partir dos quais se esperam alguns efeitos que possam responder às necessidades, aos interesses e problemas comuns. Assim, toda política pública é constituída por uma trama complexa de processos constituídos pela concatenação de **conteúdos, atores, contextos e efeitos**. (GÓMEZ, 2011)

Os conteúdos são trabalhados a partir do estabelecimento de Princípios, Objetivos, Regras, Grupo social ao qual são destinados Recursos e Âmbitos espaço temporal, Normativas etc. Tudo isto, logicamente, baseado em necessidades diagnosticadas e sentidas a partir de levantamentos realizados, métodos e procedimentos de pesquisas. Os contextos são, pois o amplo ou o reduzido espaço natural, ecológico, social, cultural ou comunitário, com todas as suas respectivas características e demandas. Os atores seriam aqueles sujeitos, ou grupo, que têm necessidades e interesses comuns e sobre os quais se projetam tanto a intervenção como a participação, e nos quais surgem determinados conflitos que podem ou não resolverem-se mediante alianças ou estratégias flexíveis... Em relação aos efeitos, uns são esperados e desejáveis, outros imprevisíveis e indesejáveis, bem diferentes dos efeitos diretos ou indiretos resultantes das ações colocadas em marcha.

Pois bem, a complexidade e a transdisciplinaridade tem implicações em todos esses elementos estruturantes das Políticas Públicas, pois para o Pensamento Complexo e Transdisciplinar o que interessa são as dinâmicas dos processos, ou seja, o conjunto de interações, relações, retroações e recursividades que cada um dos elementos formais estabelece entre si e com seus respectivos impactos nas subjetividades e contextos. Então, *por onde começar?*

Primeiramente, é preciso reconhecer a dinâmica envolvendo, tanto o planejamento das políticas, bem como sua implementação ou mesmo sua avaliação, como um sistema complexo, onde conteúdos, atores, contextos e respectivos efeitos funcionam de modo articulado, interligado, a partir de uma complexidade organizacional estruturante que tece a trama que envolve todos esses elementos. É preciso que exista uma coerência interna entre meios e fins, entre os conteúdos e estratégias que subsidiam o planejamento, os processos e os resultados a serem obtidos, pois sabemos que o todo está contido nas partes e as partes no todo, como nos diria Edgar Morin, com seu princípio **hologramático**. Mas, ao mesmo tempo, é preciso também reconhecer que os princípios **retroativo** e **recursivo**, também estão presentes na articulação de todos esses elementos, lembrando que nem toda causa produz os mesmos efeitos, em função dos processos autoeco-organizadores que se apresentam no decurso dos processos.

Como consequência, o que é válido para uma região pode não ser para outra, em função das variáveis inerentes ao contexto político, às diferentes condições operacionais, culturais, sociais e organizacionais. Como observado em momento anterior neste texto, é preciso compreender as dinâmicas operacionais e interativas ocorrentes nos contextos. Por outro lado, isto também nos leva a comentar que os efeitos de uma política não são, necessariamente, produtos de ações bem planejadas. Muitas vezes, planeja-se maravilhosamente bem, tentando-se articular o local e o global, a unidade e a diversidade, mas os resultados estão longe de serem aqueles previamente desejados. Em realidade, eles são frutos de ações que se desenvolvem em espirais recursivas nas quais se corre o risco de se perder os objetivos inicialmente previstos. Isto nos leva a pensar na necessidade premente de ações regulatórias durante o processo, permanecendo-se sempre atento e aberto à criatividade, à compreensão e à articulação das emergências ocorrentes. Não podemos nos esquecer de

que os resultados de políticas públicas implementadas, processualmente falando, são também fruto da manifestação da não linearidade ocorrente nos sistemas complexos, geradora de uma causalidade circular recursiva, autoprodutora de sua própria organização, autoprodutora daquilo que a produz.

Além disso, a complexidade também nos alerta que pensar em políticas públicas independentemente da área de atuação, e requer o reconhecimento do **princípio ecológico da ação**, proposto por Edgar Morin, que reconhece que *“toda ação escapa à vontade daquele que a produz ao entrar no jogo das inter-retroações ocorrentes no ambiente”*. Isso, de certa forma, reforça a ideia de que a intencionalidade de uma política pública nem sempre alcança os objetivos inicialmente planejados, pois nas interações entre os elementos dos subsistemas, algo acaba escapando e interferindo nas ações planejadas, desviando, assim, a sua rota ou intenção primeira. Novos elementos emergentes e não previstos podem surgir e incorporar-se ao processo, dando ensejo a uma nova configuração política ou estratégia não planejada. Isso porque, segundo Morin (1996, 2000, 2007), toda ação é sempre uma ação ecologizada em razão dos processos intrínsecos ocorrentes no sistema. Assim, toda ação, política ou estratégia educativa a ser implementada traz também consigo a imprevisibilidade, a incerteza, a não linearidade, o indeterminismo e o acaso, indicando-nos que os fenômenos e processos complexos estão sujeitos à bifurcação de rotas, à aleatoriedade e às leis do acaso, sobrevivendo à tensão existente entre o determinismo e a liberdade. Dessa forma, reconhecemos que às estratégias políticas, é sempre bom abrir espaços para as incertezas, as emergências e o acaso, como categorias permanentes de mediação com a realidade complexa.

Assim, pensar nas implicações lógicas e organizacionais da complexidade nas políticas públicas requer que como pensadores estrategistas, nos pautemos pela coerência, pelo rigor e pela abertura, ou seja, que tenhamos coerência, rigor e abertura em relação aos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Exige, portanto, uma atitude transdisciplinar diante do conhecimento, iluminada por uma nova maneira de pensar e que tem no diálogo seu requisito principal, para superar as dicotomias, as visões estreitas fragmentadoras do ser e da realidade. Através do diálogo, aspectos aparentemente antagônicos e conflitantes, podem se tornar complementares e indissociáveis

no contexto de uma organização qualquer. Assim, o diálogo dialógico é a forma operativa dos sistemas complexos, diálogo gerador do fenômeno da vida e promotor das interações e relações de interdependência entre indivíduos/sociedade e natureza.

Assim, entendemos que é preciso que os conteúdos das políticas públicas dialoguem com a vida, com o contexto, com o cotidiano, enfim, com o ambiente social, natural e cultural para que os resultados pretendidos realmente produzam os efeitos pertinentes.

E a transdisciplinaridade, como entra nessa história? Como o pensamento transdisciplinar colabora para o estabelecimento e a implantação de políticas públicas nas áreas de educação, saúde e meio ambiente no sentido de propugnar políticas mais condizentes com as necessidades humanas e planetárias?

Inicialmente, ela nos adverte que essas três áreas do conhecimento, ou níveis fenomenológicos da realidade, estão absolutamente inter-relacionados e embora cada um tenha suas leis, suas características e especificidades, não podemos desconhecer este aspecto. Isso porque quando pensamos na atuação integrada dos três eixos propostos por Nicolescu (2001), *complexidade, níveis de realidade e a lógica do terceiro incluído*, que muitos chamam também de terceiro escondido. Pensamos na complexidade da realidade, que por sua vez é multidimensional, constituída por diferentes níveis e na presença dinâmica de um terceiro dinamismo atuando entre os diferentes níveis de realidade e que, epistemológica e metodologicamente, requer que pensemos em uma outra lógica, a lógica ternária e que, por sua vez, nos leva a uma estrutura aberta em relação ao conhecimento. Portanto, a transdisciplinaridade nos sugere uma nova hermenêutica como única maneira de se evitar impasses, dicotomias, fragmentações e exclusões.

Conseqüentemente, toda política pública, seja na área da educação, saúde ou do meioambiente deve, necessariamente, reconhecer as interações entre esses subsistemas, perceber os vínculos, os intercâmbios e as relações com os demais subsistemas do sistema social, como, por exemplo, com o político, o econômico, o cultural, etc. Portanto, as políticas públicas em educação são interdependentes em determinados aspectos, em relação às políticas de saúde, assim como às do meio ambiente. Todas elas se relacionam, de uma maneira ou de outra, com as políticas econômicas, culturais e comunicacionais.

Isto nos revela que nos cenários das crises civilizatórias atuais não podemos pensar em políticas públicas de maneira isolada, fragmentada, independentes umas das outras. Pelo contrário, elas têm que ser integrais, globais e ao mesmo tempo específicas e locais em suas propostas de interferência. É a transdisciplinaridade que nos ajuda a encontrar o que é específico a cada nível fenomenológico e, ao mesmo tempo, o que as atravessa, transcende cada nível de realidade. Isso porque a complexidade nutridora da transdisciplinaridade nos revela que todo fenômeno está constituído por um emaranhado de relações tecidas em conjunto, e que se inscrevem nos contextos específicos e forma parte da dinâmica operacional que acontece entre o indivíduo, a sociedade e a natureza ao interagir com a complexidade da condição humana.

Dessa forma, as políticas públicas devem adotar perspectivas integradoras, multidimensionais e multirreferenciais que considerem as relações e as condições contextuais em que tais políticas serão implementadas, o que requer, evidentemente, não somente profundos e exigentes diagnósticos, mas também análises prognósticas bem estruturadas em cada uma das diferentes áreas de impactos. Concretamente, isso significa que é preciso desenvolver programas e projetos de intervenção em diversos âmbitos.

Em relação aos efeitos esperados e obtidos, ao pensarmos em políticas públicas construídas a partir de um olhar complexo e transdisciplinar, é importante e necessário reconhecer que alguns são esperados e desejáveis. Já outros, são diretos, indiretos e indesejáveis, resultantes da implementação de programas e projetos, nos quais é preciso avaliar tanto a eficiência como a eficácia, não apenas dos resultados, mas também dos próprios processos desenvolvidos, além dos conteúdos dos programas. Desde a complexidade e a transdisciplinaridade, a avaliação de toda Política Educativa exige, não somente a identificação de resultados mediante procedimentos empíricos de caráter quantitativo e estatístico, mas também, e especialmente, a utilização de metodologias qualitativas de diversos tipos, para poder obter assim, uma representação a mais fidedigna possível das diferenças entre os efeitos esperados e os realmente obtidos.

Assim, pois, podemos provisoriamente concluir que tanto a complexidade como a transdisciplinaridade, não somente estão presentes

em todos os processos de planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas, mas que, além deste tipo de pensamento, exige também que tais processos sejam, ao mesmo tempo, transparentes, participativos, interativos e pautados em valores éticos e democráticos. Isso significa conceber também o **democrático**, não apenas como mecanismos de representação e de delegação do poder de decisão pessoal, mas também como processo interminável de abertura de espaços sociais comunitários, nos quais se possa desenvolver-se a **autonomia**, a **responsabilidade**, a **criatividade** e a **solidariedade**. Trata-se, pois, de colocar em marcha tanto os processos de democracia participativa como também processos de **democracia profunda** (MINDELL, 2004), nos quais se possa visibilizar e escutar as vozes de todos os atores, sem exclusão.

E por falar em questões éticas, em valores de responsabilidade, solidariedade e autonomia, vale a pena, ainda, perguntar se ***a complexidade e a transdisciplinaridade, a partir de seus fundamentos ontoepistemológicos, propõem novos desafios éticos e novos valores?***

Nesse sentido, é preciso retomar a observação anterior referente ao reconhecimento da policrise que vem afetando a toda a humanidade. Policrise em que a globalização é um dos seus rostos mais visíveis e que vem desenhando uma nova sociedade/mundo em que, apesar do reconhecimento da interdependência dos processos, eventos, fenômenos, enfim, de tudo que existe, há vários impedimentos, resistências éticas, nacionais e internacionais, religiosas e culturais, que vem impedindo a construção e a materialização do que se poderia chamar uma comunidade de destino. Ou seja, temos hoje uma infraestrutura de uma sociedade/mundo, mas não temos, todavia, uma consciência planetária de que temos um destino comum, de que somos unos com a realidade que nos cerca. A cidadania que hoje se propõe nada mais é do que uma **cidadania planetária**, para a qual todos nós devemos nos preparar, mediante a criação ou a proposição de uma **política de civilização**, capaz de regenerar os valores da solidariedade, da responsabilidade e da ética (MORIN, 2009).

Assim, as políticas públicas para as áreas de educação, saúde e meio ambiente, pautadas na complexidade e na transdisciplinaridade devem, em primeiro lugar, colaborar para a superação da cosmovisão fragmentadora do paradigma tradicional, que com seus valores insustentáveis, geradores

de uma ética insuficiente, incompatível com as demandas atuais, vem sendo incapaz de promover a paz, a harmonia, de trazer a solidariedade, a responsabilidade, e de cultivar o bem-viver como garantia para a sobrevivência planetária.

Para mudar esta velha cosmovisão, ainda tão entranhada e impregnada na civilização atual, é preciso novos fundamentos da ciência, novas explicações da realidade, que nos ajudem a viver, a construir e a desenvolver uma nova compreensão ética, pois sem ela não seremos capazes de promover um novo pacto ético, fundado não apenas no ‘pathos’, ou seja, na sensibilidade humana e na inteligência emocional, que se expressa mediante o cuidado, a solidariedade e a responsabilidade ecológica e social.

Entretanto, não chegaremos a uma política para uma nova civilização planetária, como pretende Edgar Morin, sem a **reforma do pensamento** e sem a **reforma das instituições**. Ou seja, sem complexificar o pensamento, para que ele nos ajude a captar a complexidade da realidade, a perceber o objeto e suas relações, bem como o sujeito em sua multidimensionalidade, sem compreender a dinâmica do todo e sem ecologizar o pensamento e os saberes.

Daí a importância das ferramentas intelectuais que a complexidade e a transdisciplinaridade nos oferecem e que nos ajudam a promover um novo pensar complexo, a partir de novas bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas. São instrumentos que nos ajudam a problematizar o real, a tecnologia, o mundo e a vida e que colaboram para a construção de novas perspectivas civilizatórias capazes de iluminar novos caminhos, a partir de uma nova cosmovisão que reconhece a conformação dos fenômenos naturais e sociais como processos emergentes e que, por sua vez, requerem uma nova **Política de Civilização**.

Assim, o conceito de complexidade ao se constituir em um princípio regulador do pensamento e da ação, traz consigo uma nova hermenêutica que se transforma em fio condutor de novos desafios éticos, como perguntado anteriormente. Uma nova maneira de interpretar a realidade e de compreender as novas identidades emergentes, que surgem a partir da dinâmica complexa nutridora de processos interdependentes. Tais processos nos revelam que todo sistema vivo tem o direito a continuar vivendo, convivendo, enfim, existindo, direito inalienável para poder

viver o presente e o futuro que lhe corresponde, revelando, desta forma, a possibilidade de uma coexistência ativa e não passiva, que exercita a participação, a responsabilidade, a solidariedade e o bem comum.

Tais demandas requerem, não apenas maiores competências técnicas e tecnológicas, mas, principalmente, melhores competências humanas e uma maior competência ética, para que possamos compreender a realidade que é, ao mesmo tempo, solidária e conflituosa, incerta e insegura, mas, ao mesmo tempo, autopoietica e criativa. A não separatividade traz consigo a solidariedade, a responsabilidade e, sobretudo, o amor. Traz consigo a ética da reconciliação ao promover a ética da vida que privilegia as relações constitutivas do triângulo da vida representado pelas relações indivíduo/sociedade/natureza.

Lembrando-nos de nosso querido Edgar Morin (2011, p.101), é preciso cultivar *“uma política de humanidade que retome e assuma os princípios éticos das grandes religiões: a compaixão do Buda, o amor ao próximo e o perdão do Evangelho, a clemência e a misericórdia do Corão, por meio da laicização dos princípios de fraternidade contidos na trindade laica: liberdade, igualdade e fraternidade, guiada pela ideia de associar o desenvolvimento pessoal, a melhoria da sociedade e a fraternidade comunitária”*.

REFERÊNCIAS

- BATALLOSO, J. M. **Dimensões da psicopedagogia hoje: uma visão transdisciplinar**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- BOFF, L. **Civilização planetária: desafios à sociedade e ao cristianismo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GÓMEZ A. R. D. **Manual de gestión de políticas públicas y salud**. Cap. 4. Aspectos operativos. Medellín (Colombia): Universidad de Antioquia, 2011. [Em línea] <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=106291>>
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas/SP: Editorial Psy, 1995.
- MINDELL, A. **Sentados en el fuego**. Icaria: Barcelona, 2004

- MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação.** (2008). São Paulo: Willis Harman House/Antakarana, 2008.
- MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Editora Paulus, 2008.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: (org.) SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas e cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Editora Sulina, Porto Alegre, 2007.
- MORIN, E.; LE MOGNÉ, J. L. **Inteligência da complexidade: Epistemologia e pragmática.** Lisboa: Instituto Piaget, 2009.
- MORIN, E. **O pensamento do sul.** Rio de Janeiro: SESC, 2011.
- MORIN, E. **Para una política de civilización.** Barcelona: Paidós, 2009.
- NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 2001.
- NICOLESCU, B. *et al.* **Educação e transdisciplinaridade II.** Brasília: UNESCO, 2002.
- OXFAM. **Una economía al servicio del 1%.** Acabar con los privilegios y la concentración de poder para frenar la desigualdad extrema. Oxford. Reino Unido: Oxfam GB; 2016.

VIOLENCIA POLÍTICA DE GÉNERO Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN AMÉRICA LATINA

LAURA ALBAINÉ¹⁵

1 INTRODUCCIÓN

A partir de la década del 90 diversos países de América Latina implementaron políticas públicas orientadas a promover el empoderamiento político de las mujeres; adoptando principalmente relevancia la implementación de las cuotas de género (acción afirmativa). Esta medida constituye una política de acceso de mujeres a las instituciones de representación política ciudadana (Gustá, 2008) habiendo resultado en términos generales efectiva para incrementar el acceso de este grupo social en los espacios políticos de toma de decisión (ARCHENTI, 2011). Sin embargo, las cuotas de género no han sido capaces de transformar prácticas patriarcales arraigadas en la dinámica político institucional y social (ALBAINÉ, 2014). En este sentido, las diversas barreras institucionales, culturales y cuestiones relativas a la cultura político partidaria, que en diferentes contextos políticos, afectaron la efectividad de las cuotas promovieron el debate sobre la paridad entre hombres y mujeres en la representación política (ARCHENTI 2011; IDEA/OEA, 2013).

Tras más de 26 años que se adoptó en América Latina las cuotas de género aún persisten condiciones de desigualdad en la competencia político electoral entre ambos sexos que condicionan los resultados de esta medida; y en consecuencia el ejercicio efectivo de los derechos políticos de las mujeres. Según datos del Observatorio de Igualdad de Género de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en la región se observa a mayo de 2016 un promedio regional de mujeres en la Cámara Baja o única del 28,3%¹⁶. Es decir, que la región dista en demasía de alcanzar el ideal paritario en el acceso a este tipo de cargos. Uno de los principales obstáculos que

¹⁵ UBA-IIGG/CONICET. Es Licenciada en Ciencia Política y Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como profesora de esa institución y es investigadora del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani.

¹⁶ Datos propios en base al Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe de la CEPAL <<http://www.cepal.org/oig/>>

ha sido detectado para alcanzar este propósito es el acoso y/o violencia política contra las mujeres siendo entendida esta problemática como una expresión más de la violencia de género que restringe y/o anula los derechos políticos y derechos humanos de las mujeres en especial el derecho a vivir una vida libre de violencia; situación que atenta contra la calidad de las democracias de la región.

Las Conferencias Regionales de la Mujer en América Latina y el Caribe – Quito (2007), Brasilia (2010), Republica Dominicana (2014), as como la Conferencia de Población y Desarrollo de Montevideo (2013), Montevideo (2016), entre otras – han contribuido a lograr avances normativos plasmados en los Consensos regionales que promovieron el diseño de estrategias de acción para avanzar hacia el desarrollo de democracias cimentadas sobre la paridad real. Este concepto trasciende lo meramente político y se orienta a promover la fundación de un nuevo Estado cuyos ejes rectores son la paridad y la igualdad para alcanzar una democracia inclusiva que implica la evolución hacia relaciones equitativas de género, de etnicidad, status económico y otras relaciones para igual goce y disfrute de derechos (PEREIRA, 2001; COBO, 2002; GONZALES, 2007; CEPAL, 2011).

Como resultado de ello, iniciado este milenio la participación política de las mujeres ha comenzado a ser pensada desde una nueva perspectiva no sólo enfatizando la dimensión cuantitativa si no también la dimensión cualitativa. Es decir, no se trata sólo de incrementar el acceso de las mujeres en los espacios políticos de toma de decisión si no también abordar el modo en que este grupo social logra participar en la competencia político electoral. Dentro de este marco, dos políticas públicas han adoptado especial relevancia: la paridad de género y la creación de un marco legal de acción contra el acoso y/o violencia política hacia las mujeres.

Los países de la región que han adoptado normas paritarias para regular la dinámica político electoral a saber son Bolivia (2009), Costa Rica (2009), Ecuador (2008), Honduras (2012), México (2014), Nicaragua (2010) y Panamá (2012, sólo para elecciones internas)¹⁷;

¹⁷ Cabe mencionar que en Venezuela la Res. 150625-147 del Consejo Nacional Electoral estableció la aplicación de la paridad y alternancia en las elecciones 2015 para la elegir diputados y diputadas de la Asamblea Nacional.

a la vez que en otros países existen iniciativas legislativas al respecto tal como en Argentina, Paraguay y Perú. En tanto, la Declaración contra la Violencia Política hacia las Mujeres (OEA/CIM, 2015) y la aprobación de la Ley Marco Interamericana contra la Violencia Política hacia las Mujeres (OEA/CIM, 2017) han puesto el foco en generar acciones orientadas a prevenir, sancionar y erradicar las formas de violencia que sufren las mujeres en el ejercicio de sus derechos políticos. Pese a la gravedad que adquiere esta problemática en América Latina sólo Bolivia ha adoptado en el año 2012 una norma específica para abordar esta problemática a través de la Ley N° 243 y su consecuente reglamentación en el año 2016 a través del Decreto Supremo N° 2.935. Esta norma, única en su tipo, representa un avance histórico en la región para promover el diseño e implementación de políticas públicas contra la violencia política de género. En tanto en Costa Rica, Ecuador, Honduras, México y Perú se han presentado iniciativas legislativas específicas contra el acoso y/o violencia política en razón de género; mientras que en Argentina y Paraguay esta estrategia se enmarca en incorporar esta problemática en las leyes integrales sobre violencia de género.

Frente al problema social que representa la violencia política contra las mujeres en la mayoría de las democracias de América Latina urge acompañar las políticas públicas orientadas a promover el empoderamiento político de las mujeres– especialmente la paridad política– con el diseño de políticas públicas capaces de prevenir, sancionar y erradicar la violencia política de género que sufren las mujeres en el ejercicio de sus derechos políticos. Este trabajo se propone detectar y analizar algunas políticas públicas que han sido diseñadas e implementadas en América Latina con este propósito; así como las posibilidades de acción preexistentes para abordar el acoso y/o violencia política contra las mujeres. El primer acápite realiza una aproximación conceptual a esta problemática. El segundo detalla y analiza algunas formas que adquieren el acoso y/o violencia política de género. El tercero describe algunas políticas públicas que están siendo diseñadas para abordar esta problemática, cuyo principal foco se orienta a establecer marcos normativos de acción. Por último se presentan algunas reflexiones a modo de conclusión.

2 VIOLENCIA POLÍTICA CONTRA LAS MUJERES. UNA EXPRESIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

La violencia política contra las mujeres constituye una expresión más de la violencia de género que se sustenta en la desigualdad histórica en las relaciones de poder entre ambos sexos que ha sido avalada y naturalizada en diversas regiones del mundo como el modo común de hacer política; hecho que representa un problema estructural (MACHICAO, 2004; ESCALANTE HERRERA; MENDÉZ AGUILAR, 2010). Esta expresión de la violencia de género se orienta a anular y/o restringir el ejercicio de derechos políticos y derechos humanos de las mujeres – en especial el derecho a vivir una vida libre de violencia –; y en consecuencia constituye el principal condicionamiento para avanzar hacia la construcción de democracias justas e inclusivas cimentadas sobre la paridad sustantiva tanto en América Latina como en otras regiones del mundo. La Ley Modelo Interamericana sobre Violencia Política contra las mujeres (CIM/ OEA, 2017) define esta problemática como:

(...) cualquier acción, conducta u omisión, realizada en forma directa o a través de terceros que, basada en su género, cause daño o sufrimiento a una o a varias mujeres, y que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de sus derechos políticos. La violencia política contra las mujeres puede incluir, entre otras, violencia física, sexual, psicológica, moral, económica o simbólica”. (Ley Modelo Interamericana sobre Violencia Política contra las Mujeres, Art. 3, CIM/OEA, 2017)

El acoso y/o violencia política contra las mujeres se condice con los altos índices de violencia de género que caracterizan a la región. La Organización Mundial de la Salud reveló que en el año 2013 el 30 % de las mujeres en todo el continente americano ha sufrido violencia física o sexual de su compañero sentimental y que el 38 % de las mujeres fueron asesinadas por su pareja o ex pareja. Por otro lado, según cifras de la Organización de Naciones Unidas (ONU) América Latina es donde se concentran la mayor cantidad de asesinatos de mujeres por su género; 14 de los 25 países del mundo con las tasas más elevadas de feminicidio están en América Latina¹⁸. En tanto según datos del Observatorio

¹⁸ Ver nota: ‘La violencia política contra las mujeres en América Latina: el desolador panorama’, 25 de noviembre de 2016. Disponible en: <<http://cnnespanol.cnn.com/2016/11/25/la-violencia-contra-las-mujeres-en-america-latina-el-desolador-panorama/>>

de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe de la CEPAL al menos 1.678 mujeres fueron asesinadas en 2014 por razones de género en 14 países de América Latina y tres del Caribe¹⁹. En tanto en el ámbito político, la región ha sido testigo del asesinato de Juana Quispe Aspaza en el año 2012, concejala del municipio de Ancoraimes de La Paz – que resultó en la aprobación de la ley N° 243 – Contra el acoso y/o violencia política en razón de género (2012) en ese país, y en el año 2016 de Berta Cáceres activista ambientalista defensora de los derechos humanos y derechos indígenas de Honduras; ambos casos presumidos por razones de género.

Existe cierto consenso en pensar que el incremento de la participación política de las mujeres promovida por las cuotas (acción afirmativa) y la paridad política ha exacerbado el ejercicio de prácticas violentas contra las mujeres que se desempeñan en forma activa en la competencia político electoral (PNUD, 2012; ALBAINE, 2014; PEÑA, 2017); las cuales tienen por propósito preservar el status quo establecido en la dinámica política caracterizada por la hegemonía y dominio masculino. Como afirma Segato (2003) la intención de ruptura del orden estatuido tanto para la esfera pública como privada opera como amenaza a la integridad masculina; los hombres apelan, entonces, a un reclamo violento para no ceder ciertos espacios de poder. En este sentido, las cuotas de género como la paridad política vienen a reformular las condiciones de competencia entre ambos sexos en la dinámica política que suele tener como correlato el ejercicio de prácticas violentas cuyo componente esencial es la variable de género.

“el ámbito político como un espacio no natural para las mujeres, en definitiva y en este contexto, vendría a ser una intromisión de las mujeres en un espacio que no les corresponde y seguramente estas ideas también pueden ser las que generan violencia como reflejo de rechazo a la participación de las mujeres”

CONSULTORA ESPECIALISTA EN GÉNERO
(Bolivia, entrevista n° 5)

“Se ha manifestado una amenaza y una competencia que antes el género masculino no tenía por el cual preocuparse, ahora los puestos en política para los hombres han disminuido ante

¹⁹ Disponible en: <<http://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-advierte-elevado-numero-femicidios-america-latina-caribe>>

la presencia de la mujer y la lucha se vuelve más fuerte por obtener un cupo y muchas veces se utilizan practicas violentas (tanto físicas como psicológicas) para poder competir por un puesto en altos cargos públicos.”

ASAMBLEÍSTA LEGISLATIVA
(Costa Rica, entrevista N° 10)

No obstante, el foco no debe ser puesto en cuestionar la función social de las cuotas y/o la paridad si no en el contexto sociopolítico en el que son implementadas los cuales se caracterizan predominantemente por altos índices de violencia de género (ALBAINE, 2014). A tal efecto resulta necesario promover trasformaciones culturales e institucionales sobre el contexto de participación política; y en consecuencia garantizar el ejercicio de los derechos políticos de las mujeres libres de toda forma de violencia de género. En este sentido, un aspecto clave es conocer las formas que adquiere este tipo de violencia para diseñar e implementar políticas públicas pertinentes de acción.

3 VIOLENCIA POLÍTICA DE GÉNERO: SUS FORMAS

La violencia política contra las mujeres comprende diversos tipos de prácticas que pueden ser distinguidas entre prácticas de violencia directa – de carácter más explícito y represivo – y violencia indirecta – de carácter estructural vinculada a la hostilidad que representa la participación de este grupo social en la dinámica político electoral – (HERRERA; ARIAS; GARCÍA, 2010). En cada contexto político institucional esta problemática adopta connotaciones diversas en algunos casos más orientada a la violencia directa y en otros hacia la violencia indirecta siendo variables principales de incidencia el nivel de gobierno – nacional o local – (MACHICAO, 2004; ALBAINE, 2014; 2015b; 2016) y ciertas reglas político institucionales así como variables interseccionales que atraviesan a las mujeres, entre éstas la etnicidad (ARCHENTI; ALBAINE, 2013). A modo de ejemplo a nivel nacional tiende a primar la violencia indirecta; en tanto a nivel local esta forma de violencia suele combinarse con elementos de violencia directa (ALBAINE, 2016).

Algunas prácticas comprendidas por el acoso y/o violencia política hacia las mujeres a saber, son que una vez que resultan electas son obligadas a renunciar para que asuma en su posición un varón,

el registro de candidaturas exclusivo de mujeres en distritos perdedores, que se proporcione al organismo electoral datos falsos de la identidad o sexo de la candidata o persona designada, la realización de amenazas a candidatas electas, inequidad en la distribución en los tiempos de radio y televisión en el transcurso de las campañas electorales y en el ejercicio de un cargo público, la existencia de obstáculos al normal desempeño de sustareas, la prohibición a expresarse, la difamación, el acoso a través de los medios, insultos, calumnias, violencia sexual, agresión física, tocamientos o acercamientos de carácter sexual no deseados, dominación económica en el plano doméstico y político, la persecución de parientes y seguidores/as e incluso el femicidio, entre otras.

“algunos han hecho renunciar a mujeres para que ellos se queden permanentemente en el ejercicio de la legislatura de su cargo. Por ejemplo, he conocido a una diputada que era principal y su esposo era diputado suplente. Él presentó una carta en que la esposa renunciaba a su calidad de diputada, entonces durante todo el periodo el que participo fue el suplente que era su esposo. Entonces ahí uno se puede dar cuenta como la instrumentalización de la participación política de las mujeres.”

CONSEJERA NACIONAL ELECTORAL
(Ecuador, entrevista N° 2)

“Yo hice una denuncia por actos de irregularidades que se venían manejando en la municipalidad. A raíz de esa denuncia obtuve muchos atropellos, insultos, he sido agredida, perseguida, me sacaron de la casa donde estaba viviendo, cortaron el freno de mi auto (...) Me quitaron el puesto (...) Han baleado el carro del amigo donde viajaba justamente hasta Quito.”

CONCEJALA DE SAN LORENZO – Testigo protegida
(Ecuador, entrevista N° 8)

Es decir, que la violencia política de género abarca ciertas prácticas y/u omisiones discriminatorias que obstaculizan el ejercicio de los derechos políticos de las mujeres así como también distintos actos perpetrados para abusar y/o dañar el cuerpo de las mujeres políticas – y/o el de sus vínculos más cercanos – que denotan distintos niveles de violencia política de género. Estas prácticas pueden ser ejercidas por el Estado o sus agentes, partidos políticos o representantes de los mismos, medios de comunicación, líderes de opinión, o por cualquier persona o grupo de personas en forma directa o a través de terceros

independientemente de su sexo²⁰. La Ley Modelo Interamericana sobre Violencia Política contra las Mujeres (OEA/CIM, 2017) reconoce que esta expresión de la violencia de género puede ocurrir tanto en el ámbito privado o familiar, en el ámbito público y/o en el ámbito estatal (Art. 5).

Las formas que adopta la violencia política de género y el contexto institucional en el que se ejerce deben ser contempladas en el diseño de políticas públicas a efectos de evaluar las diversas estrategias multidimensionales de acción. Como afirman Oszlak y O'Donnell (1984) las políticas públicas constituyen tanto el conjunto de acciones como omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación a una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil y que infiere cierta direccionalidad, y una determinada orientación normativa (Oszlak; O'Donnell, 1984). En este sentido, resulta necesario diseñar e implementar políticas públicas con presupuesto económico adecuado capaces de acelerar cambios en las prácticas asociadas a la participación política de las mujeres que contemplen mecanismos institucionales de acción para prevenir y sancionar la violencia política de género. Dentro de este marco, resulta oportuno realizar una aproximación a las acciones y/u omisiones de los Estados de la región frente a esta problemática.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA LA VIOLENCIA POLÍTICA DE GÉNERO. AVANCES Y DESAFÍOS

Tras la aprobación de la Convención de Belem do Para (1994) – instrumento normativo que presenta la mayor cantidad de ratificaciones de los Estados miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA)²¹ – la mayoría de los países se han orientado a diseñar políticas públicas contra la violencia de género como un asunto doméstico y/o familiar; hecho que resultó en el escaso abordaje de esta problemática en otros ámbitos tal como el público, estatal e institucional. Como afirma Chejter (2009) las políticas públicas contra la violencia han sido focalizadas en la violencia intrafamiliar siendo omitidas medidas que reconozcan la magnitud del problema y el entramado sociocultural y político que lo sostiene y reproduce (CHEJTER, 2009). Iniciado este milenio esta problemática ha comenzado a ser interpretada

²⁰ También pueden ejercer prácticas comprendidas por el acoso y/o violencia política de género ciertas mujeres funcionales al sistema patriarcal (ALBAINE, 2014b).

²¹ Sólo con la excepción de Canadá, Cuba y Estados Unidos.

como una violación a los derechos humanos asociada a la discriminación y violencia en todos sus ámbitos (GUSTÁ; MADERA, 2014). Esta nueva concepción ha favorecido la visibilización de otras formas de violencia de género – entre ellas el acoso y/o violencia política.

El reconocimiento de la violencia política contra las mujeres ha promovido el diseño de políticas públicas contra esta problemática que en términos generales pueden ser resumidas en tres estrategias no excluyentes: 1) el diseño de leyes específicas en la materia – Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México y Perú, 2) la incorporación de esta forma de violencia en las leyes integrales contra la violencia de género – Paraguay (Ley N° 5.777, promulgada el 27 de diciembre de 2016) y Argentina (Proyecto de ley S-4213/16), y 3) la revalorización de los instrumentos jurídicos preexistentes – tal como la Convención de Belem do Pará (1994) – para actuar al respecto y diseñar estrategias multidimensionales de acción. Estas iniciativas se enmarcan en la aprobación de la Declaración contra la violencia política de género (CIM/OEA, 2015) – primer acuerdo regional en la materia – y la Ley Modelo Interamericana contra la violencia política hacia las mujeres (CIM/OEA, 2017). Ambos instrumentos se orientan a esclarecer el debate sobre esta problemática a la vez de promover marcos legales de acción y políticas públicas al respecto capaces de abordar sus distintas dimensiones – estructurales, socioculturales y simbólicas – utilizando como recursos herramientas del derecho administrativo, derecho penal y electoral (GHERARDI, 2016).

Existe una tendencia en la región en avanzar en el diseño de leyes específicas contra el acoso y/o violencia política en razón de género cuyo objeto es el de garantizar el ejercicio pleno de los derechos políticos de las mujeres libre de toda forma de violencia de género a través de la creación de ciertos mecanismos de prevención, atención y sanción contra actos individuales o colectivos de acoso y/o violencia política de género capaces de abordar de manera estructural la magnitud de este problema. Los datos revelan que la mayoría de los países que presentaron iniciativas contra el acoso y/o violencia política en razón de género en América Latina – a excepción de Paraguay, Perú y Argentina – adoptaron con anterioridad en su normativa electoral y/o Constitución Política el principio paritario – Bolivia (2009), Costa Rica (2009), Ecuador (2008), Honduras (2012) y México (2014). En este sentido, resulta posible afirmar que el impulso hacia la paridad política en la región tiende a

acompañarse por la construcción de un marco legal capaz de erradicar prácticas violentas contra las mujeres que se dedican a la política. Asimismo, cabe mencionar que los tres países citados que aún no han adoptado una norma paritaria han presentado iniciativas legislativas sobre este principio.

Un aspecto clave es que los marcos normativos contra la violencia política de género establezcan mecanismos institucionales de acción – contemplando las instituciones existentes así como la posibilidad de establecer instancias específicas –, las vías de denuncia posible – constitucional, administrativa y/o penal – que se contemplen mecanismos de protección para las víctimas y denunciantes y que se establezcan medidas de reparación de daños y sanciones adecuadas para las distintas formas que adquiere esta expresión de violencia de género.

Bolivia es el único país que ha logrado sancionar en el año 2012 una Ley contra el Acoso y Violencia Política hacia las mujeres (Ley N° 243) –normativa sin precedentes en la región– la cual recién ha sido reglamentada a través del Decreto Supremo N° 2.935 el 5 de octubre del año 2016. La adopción de la normativa boliviana– presentada por la Asociación de Concejalas de Bolivia (ACOBOL) en 2001– puede pensarse como resultado de la combinación de una serie de factores institucionales y contextuales, tales como: 1) la fundación del nuevo Estado Plurinacional que constituyó una apertura hacia las demandas de grupos sociales históricamente excluidos, entre ellos las mujeres y 2) el asesinato el año 2012 de Juana Quispe Apaza, concejala del municipio de Ancoraimes de La Paz, presumido por razones de género y política, que resultó en la agilización el tratamiento del proyecto. Más allá del avance que constituye la adopción de esta norma (tras más de una década de trabajo conjunto legislativo, de organismos sociales e internacionales), el retardo en su aprobación así como en su reglamentación denota las dificultades que conllevó el reconocimiento formal de esta problemática e incluso su implementación en la dinámica político institucional una vez promulgada. Según datos de la Asociación de Concejalas de Bolivia (ACOBOL) entre 2010 y 2014 se registraron 272 denuncias por Acoso y Violencia Política, de las cuales 200 no iniciaron ninguna acción legal. Esto se debió principalmente al desconocimiento de la norma en las instancias competentes y jurisdiccionales, a su escasa difusión, a la

ausencia de medidas de protección para víctimas (ACOBOL, 2014), la inexistencia de instancias judiciales especializadas para atender estos casos y el retardo en la reglamentación de la ley.

En tanto, respecto a la posibilidad que constituyen los marcos normativos preexistentes tal como la Convención de Belem do Pará (1994) un ejemplo al respecto es el protocolo de acción contra la violencia política adoptado en México que intenta suplir el aún vacío legal específico en la materia a través de la coordinación de diversas institucionales estatales e implementación conjunta de diversas políticas públicas que se proponen abordar este problema estructuralmente. Esta iniciativa expresa el compromiso de todas las instancias públicas electorales – ya sean administrativas y/o jurisdiccionales – así como el Organismo Nacional de Mujer y otras instituciones competentes; para generar mecanismos de acción orientados a atender, prevenir y sancionar esta problemática. La aplicación de este protocolo ya ha resultado en 16 sentencias del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF) (CIMAC, 2016). Asimismo, se están implementando políticas públicas resultante de este instrumento tal como que la Fiscalía Especializada para la Atención de Delitos Electorales (FEPADE) cuenta con una opción telefónica del FEPADETEL con el propósito de recibir y atender denuncias por violencia política de género – las cuales también pueden ser realizadas a través del correo electrónico *fepadenet@pgr.gob.mx*; entre otras.

Más allá de lo significativo que es establecer un marco jurídico de acción contra el acoso y/o violencia política de género resulta oportuno mencionar que por sí sola la norma no resulta en la implementación de políticas públicas efectivas para prevenir y sancionar esta problemática. A tal efecto se requiere el compromiso de los actores involucrados a través del diseño institucional en su implementación y de presupuesto adecuado que implementen estas normas a la vez que diseñen otras políticas públicas que incorporen a actores no Estatales (Gherardi, 2016) y que analicen las reglas formales e informales de cada contexto político que tienden a promover o desalentar la violencia política de género. Es decir, que los marcos jurídicos contra la violencia política constituyen una condición de posibilidad formal de acción que requieren de voluntad gubernamental para plasmarlos en instrumentos de políticas públicas los cuales deben ser diseñados de acuerdo al contexto sociopolítico e institucional.

CONSIDERACIONES FINALES

La gravedad que adquiere la violencia de género en América Latina ha puesto en alarma a la región resultando en la movilización de la sociedad civil principalmente a través de la consigna “Ni una menos” en diversas ciudades de la región y el paro internacional de mujeres con el propósito de reclamar al Estado el diseño e implementación – con presupuesto económico adecuado – de políticas públicas orientadas a prevenir, sancionar y erradicar esta problemática en todos los ámbitos. Este escenario constituye una condición de posibilidad para avanzar en la visibilización y desnaturalización de todas las formas de violencia de género; y en consecuencia diseñar e implementar acciones gubernamentales específicas contra de este flagelo.

En el ámbito político, ha sido reconocida la violencia política que sufren las mujeres en el ejercicio de sus derechos políticos como el principal obstáculo para avanzar hacia la paridad sustantiva. En este sentido, ha cobrado relevancia que las políticas públicas orientadas a promover la participación política de las mujeres – en especial la paridad política – sean acompañadas por políticas públicas capaces de transformar un contexto caracterizado por el ejercicio de la violencia de género, en particular en el espacio de competencia política electoral y en la dinámica interna de los partidos políticos.

En términos generales, resulta posible afirmar que América Latina se encuentra principalmente en una fase de diseño de políticas públicas orientadas a abordar esta problemática que se plasma en las iniciativas legislativas que se encuentran en discusión en la región. Bolivia y México constatan ser los países más avanzados al respecto. El primero a través de la implementación – aunque con ciertas dificultades de la Ley N° 243 – y el segundo a través del protocolo para abordar la violencia política de género que ya ha resultado en 16 sentencias en la materia.

Como afirmar Gherardi (2016) sin perjuicio de la aplicación de las normas vigentes para la investigación y sanción de las conductas que configuran los delitos de violencia de género, es preciso sumar otras estrategias para abordar este problema estructural. Por tal motivo, resulta necesario que las normas y otras políticas públicas contra la violencia política de género se orienten a resolver adecuadamente estos actos y transformar ciertas prácticas arraigadas en la dinámica política.

A tal efecto deben ser capaces de pasar del diseño a la acción a través del compromiso de actores clave involucrados con la dinámica político electoral – tal como organismos electorales (administración y justicia), partidos políticos, líderes políticos y sociales y medios de comunicación, entre otros.

REFERENCIAS

- ALBAINE, L. Paridad de género y violencia política en Bolivia, Costa Rica y Ecuador. Un análisis testimonial, en **Revista de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia**, Vol. 11, N° 21 ene. – jun, pp. 335-362, 2016
- _____. **Marcos normativos contra el acoso y/o violencia política en razón de género en América Latina**. Trabajo presentado en el Seminario Internacional “Violencia Política contra las mujeres en América Latina: diagnósticos, diálogos y estrategias”, organizado por el Tribunal Electoral del Distrito Federal y del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México del 11 al 13 de noviembre de 2015a
- _____. Obstáculos y desafíos de la paridad de género. Violencia política y sistema electoral, en **Revista Iconos** de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), N° 52, pp. 145-162. 2015b
- _____. **Acoso y violencia política en razón de género**. Un estudio sobre América Latina. Nuevas normas, viejas prácticas en La representación política imperfecta. Logros y desafíos de las mujeres políticas, en Archenti Nélica y M. Inés Tula (comps.). Editorial: Eudeba. 2014.
- ARCHENTI, N. **La paridad política en América Latina y el Caribe**. Serie Mujer y Desarrollo N° 108. Santiago de Chile, CEPAL. 2011.
- ARCHENTI, N.; ALBAINE, L. Los desafíos de la paridad de género. Tensión normativa y violencia política en Bolivia y Ecuador, en **Revista Punto Género**, N° 3, Noviembre, pp.195-219. 2013
- CEPAL. **Informe anual 2011**. Observatorio de Igualdad de Género. El salto de la autonomía de los márgenes al centro. Santiago de Chile: CEPAL, 2011.
- CHEJTER, S. “Violencia de género: modelos de abordaje”, en **Abordajes frente a la violencia familiar desde una perspectiva de género y de infancia**. Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires. 2009.
- CIMAC. **Aplican protocolo para violencia política en 16 sentencias**, CIMAC, 26 de julio de 2016. Disponible en: <<http://www.cimacnoticias.com.mx/node/73279>>. 2016.
- COBO, R. Democracia paritaria y sujeto político feminista, en **Revista Anales de la Cátedra Francisco Suárez**, N° 36: 29-44. 2002.
- ESCALANTE HERRERA, A. C.; MENDÉZ AGUILAR, N. **Experiencias de acoso político hacia las mujeres que ocupan puestos de elección popular en el nivel local de gobierno**. San José: INAMU. 2010.

GHERARDI, N. **Otras formas de violencia contra las mujeres que reconocer nombrar y visibilizar**. Santiago de Chile: CEPAL. 2016.

GONZALES, A. S. "La democracia paritaria y las paradojas ocultas de la democracia representativa", pp.191-206 en Ángela Sierra Gonzales y María del Pino de la Nuez Ruiz (eds), **Democracia paritaria (aportaciones para un debate)**. Barcelona: Editorial Laertes. 2007.

HERRERA, M.; ARIAS, M.; GARCÍA, S. **Hostilidad y violencia política: develando realidades de mujeres autoridades municipales**. El Salvador: INSTRAW. 2010.

IDEA/OEA. **La apuesta por la paridad: democratizando el sistema político en América Latina**. Casos de Ecuador, Bolivia y Costa Rica, Lima, Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral y Comisión Interamericana de Mujeres. 2013.

MACHICAO, X. **Acoso político: un tema urgente que enfrentar**. La Paz, Asociación de Concejalas de Bolivia. Disponible en <<http://www.bivica.org/upload/mujeres-acoso-politico.pdf>>. 2004.

MARQUES-PEREIRA, B. "Cupos o paridad: ¿actuar como ciudadanas?", en **Revista de Ciencia Política**, Vol XXI, N° 2. 2011.

OSZLAK, O.; O'DONNELL, G. Estado y políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación, en **Documento G.E. CLACSO/Nº4** del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires. 1984.

PEÑA, O. B. La constitucionalización de la paridad en México: un camino si retorno, en LLANOS Beatriz y MARTINEZ Marta (eds) **La democracia paritaria en América Latina. Los casos de México y Nicaragua**, México D.F, Comisión Interamericana de Mujeres/Instituto Internacional para la Democracia y Asistencia Electoral/Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.

PNUD. **Violencia contra las mujeres en el ejercicio de sus derechos políticos**. México DF: 2012.

GUSTÁ, A. L. R. (2008) "La políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención", en **Temas y debates**, N°16. 2008.

GUSTÁ, A. L. R; MADERA, N. "Dimensiones colectivas, relacionales y supranacionales en la construcción de una agenda legislativa de derechos humanos de mujeres en América Latina", en **Revista Uruguaya de Ciencia Política**, Vol.23, pp.37-64. 2014.

SEGATO, R. **Las estructuras elementales de la violencia**. Buenos Aires: Prometeo. 2003.

QUESTÕES DE GÊNERO E VIOLÊNCIAS NO LIMIAR DA MEMÓRIA: DILEMAS CONTEMPORÂNEOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

MICHELINE RAMOS DE OLIVEIRA²²
ANA CLÁUDIA DELFINI CAPISTRANO DE OLIVEIRA²²

Embora Gilberto Freyre tenha sido muito criticado pela ideia de miscigenação na sua forma de descrever a formação da sociedade brasileira, o autor aponta a violência e o terror dos portugueses contra os povos indígenas, em particular, o estupro das índias, o genocídio, as revoltas, e a violência dos gestos de imposição de tal “civilização”. Tal referência explícita nos faz relativizar os usos da expressão “homem cordial” na memória coletiva brasileira como centralizadora da obra do autor²³. Partindo desta ideia, nos propomos a refletir neste capítulo sobre as origens patriarcais da sociedade brasileira e a ideia forjada de “homem cordial” para pensarmos a cultura nacional a partir de uma visão singular dos arranjos da vida social e suas repercussões para os estudos de violências nas camadas populares. Essa intenção exige uma acomodação do tema das violências no interior de estudos sobre a noção de pessoa e indivíduo e a construção subjetiva da pessoa moderna, relacionando-a ao tema das questões da cidadania no Brasil. Nesse ensejo, a reincidência prisional será o tema central das narrativas que inaugurarão este capítulo, visto que são reveladoras de trajetórias sociais e itinerários urbanos onde as questões de gênero despontam como um dos temas cruciais dessa reflexão conjuntamente com o fenômeno intitulado de conflito-violento (SIMMEL, 1964).

²² Docentes do Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas – PMGPP da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

²³ Ver FREYRE, Gilberto. Sobrados e Mocambos. Rio: José Olympio, 2ª ed.1951. Ver ainda: HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979. Trazendo esse tema para o interior da metrópole, ver: DA MATTA, Roberto. Carnavais, malandros e heróis. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. Ainda, sobre o processo da morte do malandro e do nascimento do criminoso na cultura nacional ver OLIVEN, Ruben. Violência e Cultura no Brasil. São Paulo: Ed. Vozes, 1982.

Para dar início a essas reflexões trazemos aqui algumas “etno-teorias”²⁴ das “falas do crime” sobre mulheres brasileiras e suas carreiras no crime:²⁵

Eu nunca pensei que fosse voltar [...]. Quando as gurias diziam pra mim que eu não ia durar muito lá fora eu não acreditava [...] ria da cara delas e dizia que não queria ficar como elas enforcada na prisão [...]. Eu tenho 21 anos [...] não quero envelhecer aqui, não quero [...] tá vendo essa mulherada acabada aqui [...] pois é [...] tudo aí enforcada [...] dá nisso [...]. Uma coisa eu já vi [...] e eu não acreditava nisso [...]. Depois que a gente é presa a primeira vez é muito mais fácil voltar [...]. Difícil é não voltar [...]. Não adianta, tu fica marcada lá fora [...] a tua própria família te rejeita [...] é mãe, é irmão, é vizinhança [...]. Todo mundo fica te olhando como se tu fosse bicho [...]. Tu própria fica se achando um bicho [...]. Nenhum rapaz direito quer mais namorar contigo [...] só chega perto de ti coisa ruim [...]. É como se a gente não tivesse direito de errar [...] (chora) [...] é difícil [...]. eu não acredito que eu to aqui de novo [...] não me conformo [...] tenho ódio de ta aqui [...] ódio [...] e eu não aceito que tenha feito alguma coisa tão grave assim pra passar por isso [...] só roubei uma calça jeans de uma loja que vende milhares por dia [...] eu ia ter que trabalhar quase o mês inteiro se quisesse comprar uma calça daquelas [...] a gente tem o corpo bonito, o bumbum empinadinho (ri) merece uma roupa bonita [...]. Como eu não tenho estudo só consigo emprego de faxineira. [...] melhor que isso só uma vez que servia cafezinho numa firma grande [...] mas ganhava menos que as faxineira [...] era um emprego mais limpinho [...] mas ganhava muito pouco [...] a faxina acaba com a gente [...] com o tempo tudo doente [...]. Não vê a minha mãe [...] ela foi faxineira a vida inteira coitada [...] hoje ta encostada por causa da coluna [...] o trabalho pesado acabou com ela [...] eu não queria acabar assim como a minha mãe [...] mas pelo jeito to pior que ela [...] ela não se conforma de ter uma filha presa [...]. Dos guri ela já nem liga muito, tenho dois irmãos preso, só um escapou, tem família, carteira assinada, é o orgulho da minha mãe [...] já eu, a única filhinha dela nesse lugar [...] ela não se conforma [...] nem gosto que ela venha me visitar [...] ela só chora [...] o que eu posso fazer...eu só queria uma vida melhor [...] só isso [...]. A primeira vez que eu fui presa foi porque peguei uma jóia da casa de uma patroa minha [...] ela tinha um monte e deixava tudo espalhado pela sala, quarto [...] é difícil tu ver aquilo tudo e saber

²⁴ Termo cunhado por Teresa Caldeira (2000).

²⁵ As falas transcritas nestes capítulos são oriundas da pesquisa de doutoramento de Micheline Ramos de Oliveira em Antropologia Social/PPGAS/UFSC. O campo se deu nos idos de 2007 e 2009, num presídio Feminino situado no Alto Vale do Itajaí/Santa Catarina. Os nomes das interlocutoras são fictícios para que suas identidades sejam resguardadas.

que nunca vai poder ter uma igual [...]. Aí um dia que ela chegou em casa berrando comigo, dizendo que eu era uma porca [...] só porque eu tinha esquecido de limpar um janela [...] a casa tinha um monte de janelas [...] como ela tinha um monte de coisa [...] peguei uma correntinha que nunca tinha visto ela usando [...] no mesmo dia ela apareceu lá em casa com a polícia e eles me levaram presa [...]. Nunca passei tanta vergonha na minha vida [...] a minha mãe custou a acreditar no que tava acontecendo [...]. Já não bastava os meus dois irmãos que vivem incomodando ela [...] agora mais eu [...]. Quando eu sair daqui novamente não sei o que vou fazer [...] vai ser difícil achar emprego na minha cidade [...] é uma cidade pequena, todo mundo conhece todo mundo [...]. Já antes de eu ir presa eles custavam a dar emprego pra mim porque tenho dois irmãos presos [...] só davam ou por causa da minha mãe que sempre foi honesta e trabalhadora ou por causa do meu irmão que seguiu os passos dela [...]. Vou é fazer como o meu pai [...] que foi embora pro Rio de Janeiro e nunca mais voltou [...] pelo menos numa cidade maior ninguém conhece a gente mesmo [...] daí não vão ficar apontando a gente na rua ou virando a cara pra gente [...]. Pelo menos se eu soubesse se meu pai ta vivo ou morto [...] a última notícia que a gente teve dele foi a uns nove anos atrás, que o irmão dele, meu tio disse que um vizinho dele viu meu pai numa cidade perto do Rio de Janeiro, como era mesmo o nome [...] tinha alguma coisa com fogo [...]. Queimados [...]. Esse vizinho do meu tio disse que meu pai tava morando nessa tal de Queimados [...]. Meu pai foi obrigado a sair fugido daqui. Pra defender um irmão dele de uns dono das boca de fumo daqui [...] deu um tiro num deles [...] o cara fugiu [...] mas como era procurado da polícia [...] até a polícia vir meu pai fugiu [...] minha mãe não teve coragem de ir com ele [...]. Se meu pai soubesse que esse mesmo irmão dele botou os filhos dele, seus próprios sobrinhos no um caminho [...] é por causa desse tio que meus irmãos tão preso [...] serviam de laranja pra ele [...] ele ta por aí solto [...] belo e formoso [...] meus irmãos tão preso [...]. É isso mesmo que eu vou fazer [...] quando sair daqui vou embora pro Rio de Janeiro atrás do meu pai [...]. (Maria)

As referências de nossa interlocutora em relação à figura da família, ao mesmo tempo a defesa do crime e a orientação para ele, as questões da vizinhança e do anonimato, o desemprego e as visões ingênuas da opulência e da abundância em relação às pessoas, famílias e indivíduos de outros segmentos sociais, e ainda, para lá de Norbert Elias (1994), o apego e desapego, o envolvimento e a alienação, o tema da culpabilidade ao invés da responsabilidade, as questões do desgosto e destino são características marcantes de uma visão de mundo forjada num contexto sócio-histórico cultural avesso daquilo que poderia se denominar de “cordial”. Fora da cadeia/dentro da casa parece constantemente uma extensão da

degradação das relações masculino/feminino, adulto/criança, mães/pais/filhos, e isso situado no interior da fala do crime desde a perspectiva de vítima até questões da culpabilização sob o ponto de vista daqueles que “praticam o crime” (WACQUANT, 2001; CALDEIRA, 2000). Além disso, estamos falando de estruturas sociais cujas formas foram frágeis para inserir nossas interlocutoras no mundo complexo das metrópoles, isso em termos de projeto de vida. É interessante pensar na pouca reflexividade (ELIAS, 1994), em termos da avaliação de riscos, e o tema da vulnerabilidade numa sociedade brasileira pautada pela “desordem”, pelo “desencontro” e “medo” (VELHO, 2008). Neste sentido, um outro trecho de uma fala de outra interlocutora pode ser muito relevante:

Fiz muito programa na vida...E aprendi vender meu corpinho em casa... Era pai, irmão, tio, todo mundo me comia...Eles eram violento...Ali fui aprendendo a me defender...Estou presa há dois anos [...] mas sei fazer conta e devagar eu consigo ler [...] lembro que quando dormia na rua [...] e não tava com a cara cheia [...] sempre lia os jornais velhos [...]. aquele era o meu passatempo [...] eu gosto de ficar vendo essas revistas que o pessoal traz pras outras [...]. O problema é que eu nunca tive sorte na vida [...] as vezes eu fico pensando se eu tivesse nascido branca e numa família de verdade [...] pode ser que tivesse uma outra vida né [...]. Mas é assim mesmo [...] aqui pobre, preto não tem vez não [...] quem manda minha mãe ter dormido com preto [...] nasceu esse estrupício aqui [...] ai como eu sonhava em ser como a xuxa [...]. Quando eu era pequena ouvia o pessoal contar que meu pai era bisneto, neto sei lá [...] de escravo [...] então eu não podia reclamar [...] que aquele era o meu destino [...] todo mundo fala mal do Michael Jackson que ele quis ficar branco [...] mas eu entendo muito bem ele [...] se eu pudesse eu também ficava [...]. Dizem por aí que o Brasil não é um país racista [...] só pra cara deles mesmo [...] olha bem [...] vê quantas nega e quantas branca entra aqui [...] daí tu já vê [...] eu não vejo nada pra mim no futuro; nada [...] e ainda com essa doença [...] preta, aidética e ex-presidiária [...] me diz o que eu vou fazer lá fora [...] quem de bem vai querer me dar trabalho [...] o pessoal ta certo [...] destino é destino [...] isso já é coisa que vem do sangue [...] da cor [...] sei lá [...] só sei que não dá para fugir [...]. (Renata).

Aqui, na ausência de uma reflexão interior, nossa interlocutora assume a fala de especialistas como assistentes sociais e psicólogos para o caso dessas situações de “confidências”. Nesse sentido, recorreremos a Goffman (1988), às questões do estigma e da manipulação da identidade deteriorada como recurso para interagir com especialistas, e outros, no

âmbito da esfera pública das visitas ao presídio (falas que incorporam os próprios jornalistas, além de especialistas).

Neste ponto, não temos como não fazer referência às questões das falas do crime (CALDEIRA, 2000) a partir de narrativas biográficas que pontuam a totalidade dessas falas como sendo uma “carreira do crime” carregada por um tom de cumprimento de destino. Aqui estamos falando da demarcação dessas falas, da impossibilidade de anular o mal, de subvertê-lo, ou mesmo de neutralizá-lo. Outra questão impressionante é a forma como nossas interlocutoras se referem às vicissitudes sofridas por seus corpos e às práticas de extorsões as quais se sujeitam e manipulam para se livrar de situações limites do convívio social, representadas aqui por fome, doença, solidão, entre outros.

Com isso, há “eterna” referência, em termos de culpabilidade, às pressões dos valores ético-morais do trabalho dito honesto para as camadas populares. Ainda em relação a essa “carreira do crime”, chama atenção a forma como se referem à quebra dos valores e padrões morais e éticos associados a sua condição de gênero no interior da família. Da mesma forma, as narrativas, seja pela perspectiva de Velho (1981), seja nos termos de um viés da noção de tragédia da cultura de Simmel (1935), nos provocam a pensar a sociedade brasileira como perpassada, no interior do seu tecido social, pelo conflito violento, bem como, nos corpos das mulheres entrevistadas, em que se pode reconhecer as marcas das heranças de uma sociedade patriarcal e escravista, pela lógica do corpo feminino, possuído e violentado.

Pensamos nos comentários de Gilberto Freyre sobre as relações entre o colonizador português e os corpos das índias ou os senhores de engenho e os corpos de suas escravas, e sua expansão através dos jogos de uma memória coletiva, indo reverberar nas narrativas de nossas interlocutoras em seus esforços em acomodar os atos violentos a que foram submetidas desde sua tenra idade até acomodar parte de suas vidas cotidianas, naturalizando-as por meio de categorias como sangue e raça. Não são poucos os relatos de Freyre sobre atos de violências dos pais contra as filhas respaldadas em nome da honra familiar que resultavam em crimes²⁶ ou no recolhimento das filhas em internatos para evitar a prática dos inocentes namoros de leque, motivo constante das discórdias familiares e dos desafios à autoridade patriarcal (OLIVEIRA, 2015,

p. 307). Em Freyre também se observa a naturalização da maldade como um traço do sadismo feminino, e isto permite destacar três facetas que reforçam este sadismo como prática naturalizadora ao se falar das meninas e das mulheres: o ciúme ou o despeito; o rancor sexual e a rivalidade tida como típica entre as mulheres. As reiteradas vezes em que o autor fala da natureza feminina a partir destes atributos entendidos como próprios da mulher, reforçam o discurso de uma natureza feminina essencializada no sadomasoquismo²⁷ das “sinhá-moças que mandavam arrancar os olhos de mucamas bonitas e trazê-los à presença do marido,(...) baronesas já de idade mandavam vender mulatinhas de quinze anos a velhos libertinos” ou ainda aquelas que “espatifavam a salto de botina dentaduras de escravas; ou mandavam-lhes cortar os peitos, arrancar as unhas, queimar a cara ou as orelhas” (FREYRE, 2002, p.441).

Ou seja, quando observamos as situações de violências por meio das quais nossas interlocutoras se situam no mundo urbano, podemos enxergar o conflito violento como constitutivo da fundação dos laços sociais entre as classes no Brasil, entre os gêneros, entre as etnias, etc. Aqui, o valor-família, o “valor-trabalho”, o “valor-maternidade”, pesam em suas trajetórias. Além, obviamente, do que já foi referido a respeito das questões da “carreira do crime” que organiza suas experiências de violências desde a fala de muitos especialistas com quem travaram contato: assistentes sociais, psicólogos, entre outros. Nos referimos aqui às lembranças e às recordações das experiências de atos violentos sofridos ou realizados por nossas interlocutoras, e que compõem a memória do cotidiano (De Certeau, 1996) dessas mulheres no presídio, e que são agenciados fora da instituição quando retornam às situações ordinárias das grandes cidades, de onde foram retiradas. Os fracassos no retorno à vida pública das metrópoles, as respostas inadequadas aos seus padrões e normas comportamentais e seus respectivos valores ético-morais, nos

²⁶ Um exemplo foi o assassinato cometido por uma mãe em razão do fato de sua filha ter estado “algum tempo à janela”, os crimes relacionados à honra, às histórias e boatos que muitas vezes envolviam as escravas. Cabe lembrar que estas severas punições e disciplinas tinham o respaldo legal nas Ordenações do Reino que permitiam ao patriarca castigar os seus filhos, escravos e mulheres para emendar-lhes das “más manhas”. (Freyre, 2002, p.193)

²⁷ Para Souza (2001, p.301), a singularidade cultural brasileira reside no sadomasoquismo entendido como uma “patologia social específica, onde a dor alheia, o não-reconhecimento da alteridade e a perversão do prazer transformam-se em objetivo máximo das relações interpessoais, que Gilberto Freyre interpreta como a semente essencial da formação brasileira”.

fazem refletir sobre a experiência prisional e o contato com seus agentes, técnicos e especialistas, como significativos na construção de estilo de vida e visão de mundo envolvendo uma “carreira de crimes”, acionando reminiscências de atos violentos dos quais nossas interlocutoras foram vítimas e transformando-as, finalmente, em agressoras. A experiência prisional, nos termos de uma tragédia da cultura, re-situam parte dos jogos de memória dos conflitos violentos como parte integrante dos arranjos sociais na sociedade brasileira.

Nesse sentido, as práticas culturais objetivas da violência, autorizadas pelo Estado, no contexto prisional estão entremeadas por múltiplas e díspares experiências subjetivas das violências ordenando a vida cotidiana dos laços de parentesco em suas famílias, tecendo os laços de vizinhança nos seus bairros e enlaçando suas relações pessoais, afetivas e sexuais. Violência, pobreza, miséria e fome são algumas das matérias das recordações que nossas interlocutoras acionam no cárcere, o que, no plano dos estudos sobre memória, significa pensar o lugar do presídio nas formas como essas mulheres passam a restituir, a partir de suas lembranças, para si a figura do “indivíduo violento”, com base nas falas de suas carreiras criminosas.

No contexto das modernas sociedades complexas, a retomada das articulações que Halbwachs (1968) propõe em relação aos entrelaçamentos da memória individual, da memória social e da memória coletiva pode ser interessante se pensada a partir dos estudos do fenômeno da duração (ROCHA; ECKERT, 2005) e da pessoa moderna (DIAS DUARTE, 1983; VELHO, 1981). Mesmo pensando a partir da perspectiva dos estudos da cultura brasileira e da identidade nacional (OLIVEN; ORTIZ, 1991), os quadros sociais em que se registram as memórias do homem cordial, da miscigenação, do sincretismo como integrando a “personalidade” e o caráter nacional não elimina a presença, na ordem da memória do cotidiano, do conflito violento na ordenação do seu corpo social. No espaço da casa ou no espaço da rua os indivíduos jogam o social tendo como elemento constitutivo os próprios conflitos violentos configurando suas memórias individuais no interior de tais dilemas constitutivos do mundo das relações sociais nas metrópoles do país. Obviamente, o uso do conceito de conflito violento em Simmel (1964) encontra, neste ponto um limite, uma vez que o autor pouco problematizou

as questões do poder, da dominação e da exclusão nas suas reflexões sobre a tragédia da cultura que acompanha a tessitura dos laços sociais na modernidade.

Em especial gostaríamos de ressaltar, nesta parte do capítulo, as reminiscências de conflitos violentos com as quais nossas interlocutoras operam desde a perspectiva da trajetória social e dos itinerários urbanos de mulheres de camadas populares que, ao cruzarem as fronteiras culturais, que separam os espaços femininos e masculinos designados para o “mundo do crime”, adentram numa ação, localizada no interior dos espaços designados como essencialmente masculinos, que envolve o controle do tráfico de drogas, o exercício da violência física, a participação no crime organizado e a prostituição, na tentativa de libertarem-se de sua condição de vítima de um crime, deslizando no interior deste processo para uma carreira no crime. Não desempenhando o papel social da boa mãe de família nem da boa moça bem-comportada²⁸, na forma de acomodar os conflitos violentos em suas falas do crime, elas orientam-se, na sua solidão, segundo determinados códigos ético-morais. Códigos estes presentes às formas de vida social pautadas por miséria, fome, desemprego, analfabetismo e pobreza, característicos de bairros marginais e marginalizados.

Ou seja, espaços sociais onde drogas, homicídios, agressões físicas, estupros, exploração sexual e outras tantas violências encontram sentido na forma como restauram as lembranças das experiências de seus corpos e de suas mentes numa grande metrópole. Nos termos de uma memória coletiva, pensamos aqui na presença de uma espécie de cultura do terror (TAUSSIG, 1992), que acompanha a própria fundação da sociedade brasileira, perpassando os postulados de suas próprias

²⁸ Em suas memórias registradas na obra *Memórias de uma moça bem-comportada* (1958), Simone de Beauvoir aponta que, mais do que a obediência ou docilidade, o chamado bom comportamento das meninas sempre esteve relacionado ao seu afastamento do universo masculino e tudo que dizia respeito a ele, como por ex., a leitura, a vida pública, e principalmente, a fala. A boa moça comportada não deve ocupar-se demasiadamente na leitura (e muito menos chegar perto dos “livros proibidos”), aparecer em público sozinha e, principalmente, falar tudo o que pensa ou sabe. Ao relembrar sua infância, Beauvoir discute as angústias de seu pai por ter uma filha pensante (“Simone tem um cérebro de homem. Simone é homem.”), as incansáveis mãos habilidosas de sua mãe, sempre ocupada com os afazeres e rituais domésticos, das perguntas que ela se esquivava, dos castigos que impunha a uma filha que tinha cérebro “de homem”. (OLIVEIRA, 2015, p.317-318)

instituições “modernas” e configurando as subjetividades dos indivíduos submetidos às violências e aos abusos. Eis os desafios de pensar o conflito, e, principalmente, o conflito violento como fenômeno organizador dos laços sociais entre raças, gêneros, etnias e classes sociais no âmbito da sociedade brasileira como integrando o panorama das modernas sociedades contemporâneas, com base nos postulados do individualismo moderno e seus valores de cidadania e democracia.

Tomando como ponto de partida nossas experiências com nossas interlocutoras ao longo de nossas pesquisas em gênero e violências nas áreas sociais e humanas, e refletindo sobre a convocação para que nossas pesquisas sirvam de indicativo para a confecção de políticas públicas (ZALUAR, 1999), pensamos que se trata de uma contribuição para a área os esforços que ora realizamos no sentido de unir os estudos de memória aos estudos de violências.

Através destes laços mais estreitos entre ambos, percebemos os limites de se pensar o fenômeno da violência, principalmente nas suas relações com gênero e metrópole, como algo alheio ao percurso de formação da própria sociedade brasileira, uma vez que, além de tal fenômeno estar referido ao campo das políticas públicas do Estado brasileiro, no campo da construção das subjetividades modernas, significa pensá-los, segundo uma tripla inscrição: da memória coletiva, da memória social e da memória individual, nas quais operam a manutenção dessas ditas violências como parte das práticas cotidianas dos moradores das grandes metrópoles brasileiras. A demanda da extinção do conflito violento nas formas de arranjos do corpo social do país traz à tona a importância de se repensar o fenômeno do homem cordial na memória coletiva da sociedade brasileira, e principalmente sua manifestação nas relações de gênero tanto nos espaços públicos quanto nos espaços privados, e os riscos de se ignorar o fator violência na instauração da própria sociedade brasileira, bem como sua manutenção no interior das próprias políticas públicas que orientaram a sua formação nos moldes de um moderno Estado-nação em sua fórmula democrática e republicana (no campo das estruturas políticas nos referimos aqui às ditaduras, aos golpes, às revoluções e revoltas, assassinatos e suicídios).²⁹

É interessante deslocar nosso objeto de reflexão para outras

temporalidades, trazendo para o debate o “imaginário das ciências sociais” para a construção do próprio fenômeno da violência, já que este discurso também pulula amplamente nossas políticas públicas. Segundo Diógenes (1998, p. 91) um tal imaginário “tem como marca e como efeito mobilizador de suas teorizações o sentimento de desamparo e perplexidade diante dos fantasmas que têm pontuado as produções nesse campo: a desordem e anomia social”. Nessa leitura, as práticas de violência são fundadas na “incerteza e no acaso, elas são essencialmente fragmentárias, tendo, por tais características, gerado teorizações “duais, compartimentalizadas e estigmatizantes”, não deixando de ser uma resistência à ideia dessas práticas como uma ocorrência de “dentro da vida social” e, portanto, tecida no interior de uma intrincada rede de acontecimentos. Nesse viés citamos Tereza Caldeira, que numa trajetória de estudos de violências levando em conta a problematização de cidade parece complexificar e retirar da esfera moral a abordagem de tais fenômenos violentos, à medida que, num diálogo contundente com Taussing (1992) e Feldman (1991) sofisticada sua leitura desse fenômeno, para o caso das cidades brasileiras, na contemporaneidade. A autora defende a ideia de que “o papel do simbolismo da reprodução da violência”, como as análises sobre os efeitos da fala do crime na reprodução do medo e da violência” na cidade brasileira contemporânea, “indicam que os problemas de significação apresentados pela violência não são simplesmente uma questão de estabilizar distinções e tentar estabelecer a ordem”(Caldeira, 2003, p. 43). Mais uma vez é importante frisar que perceber o conflito e o conflito violento como fazendo parte dos arranjos da vida social no Brasil, remontando à própria conformação de sua sociedade e cultura não significa aceitar as desigualdades em forma de

²⁹ Ver “A ciência a caminho da roça: imagens das expedições do Instituto Oswaldo Cruz ao interior do Brasil entre 1911 e 1913”, editado pela FIOCRUZ, em 1991. No prefácio desta obra, Marcio Souza recupera o depoimento do jovem americano Walter Ernest Hardenburg sobre a frente civilizatória da borracha no Brasil resumindo-a num decálogo impressionante da monstruosidade e dos horrores em plena riqueza e opulência da Manaus, no período do ciclo da borracha: índios submetidos a um regime de escravidão; mantidos nus; mulheres e filhos eram vendidos ou distribuídos aos elementos civilizados; mulheres jovens e meninas eram vendidas como mercadorias; índios eram açoitados até descarnarem; não recebiam tratamento médico e muitos morriam; como castigo, eles tinham seus dedos, orelhas, pernas e testículos amputados, eram torturados e crucificados de cabeça para baixo; crianças de colo tinham a cabeça esmagada contra uma árvore; quando não podiam mais trabalhar, os velhos doentes e os exaustos eram fuzilados. Alguns eram mortos por divertimento, em festas como o sábado de Aleluia.

violências diversas que a afetam, nesse caso, principalmente das ditas classes populares representadas aqui por mulheres, presidiárias, pobres, em sua maioria afrodescendentes. Nesse sentido, conforme apontam Velho e Avito (2000), a complexificação da própria noção do fenômeno da violência remete à problematização do lugar das antropólogas e cientistas sociais nos estudos das violências na metrópole contemporânea colocando-as, neste caso, “diante de desafios específicos que envolvem a sua própria cidadania, com implicações culturais, políticas e éticas.

A reflexão acerca do duplo papel de cidadãs e pesquisadoras brasileiras (PEIRANO, 2006) não poderia deixar de vir à tona na medida em que, ao longo de toda nossa trajetória de pesquisa, tivemos direta ou indiretamente como interlocutoras uma população, em sua maioria, composta de mulheres advindas das ditas classes populares, sendo nós, hoje, pesquisadoras de classe média, intelectualizadas e psicanalizadas. As falas das interlocutoras apontam para um cenário aterrorizante, onde as políticas ou não aprecem, ou corroboram para a continuidade das violências a que foram submetidas associadas aos processos sociais e culturais interruptos de marginalização vivido por elas: criminalização, pobreza e precariedade, desde habitação, educação, saúde, e todas as faltas que as impedem de adentrar na categoria de cidadãs. Ainda, no caso das mulheres encarceradas, o peso da desinformação e de sua condição precária face ao sistema jurídico, legal, penal e político do Estado amplifica, ainda mais, a distância dialógica existente entre as interlocutoras e as pesquisadoras, estas últimas usufruindo de seus direitos civis de ir e vir. Semelhante perspectiva traz à tona a importância do reconhecimento de que a cultura da escrita (sistema de leis e normas, campo do direito) e a escrita antropológica e das ciências sociais em geral, ocupam, ambas, um lugar central no processo de “democratização” do poder de fala do outro, fator imprescindível para a produção de políticas públicas legítimas. Obviamente, sem sermos ingênuas, uma vez que concordamos com os comentários de Luís Eduardo Soares sobre o fato de que esta escrita para aceder a esta posição necessita ser problematizada, pois conforme aponta Peirano (1992) o que está em jogo é a própria representação das pesquisadoras, pela via dos saberes antropológicos e das ciências sociais, e não apenas o teor da representação etno-gráfica do outro (GEERTZ, 1989; DE CERTEAU, 2002).

Inspirada nos estudos de memória, nos termos de uma etnografia da duração (ECKERT; ROCHA, 2005), pensamos que é a reverberação do tema da ética e da moral na tradição do pensamento antropológico e das ciências sociais na delimitação do trabalho, neste caso, das pesquisadoras de violências e relações de gênero no mundo contemporâneo que está em jogo, em particular no que tange à representação etnográfica do outro e da outra, e na restituição de sua fala/palavra para outros segmentos sociais, nos moldes de uma academia extra-muros. Aqui escolhemos a narrativa de Rosa como representativa desses dilemas ético-morais:

A primeira vez que lembro de me sentir injustiçada foi na escola, eu devia ter uns sete, oito ano [...] lembro que fui acusada por meus coleguinhas e o pior pela professora e pela diretora de ter roubado uma caixa de lápis de cor da pasta de uma guria que sentava numa carteira do lado da minha [...]. Até hoje eu não entendi porque fizeram aquilo comigo [...] eu nunca mexi naqueles lápis [...] eu lembro que eu achava a caixa bonita, mas todo mundo achava [...] era uma caixa grande e a guria deixava em pé em cima da carteira, devia ter uns trinta lápis coloridos [...] e todo mundo ficava babando pela caixa [...] acho que como eu, ninguém tinha visto uma caixa como aquela [...] parece que a guria tinha ganho da patroa da mãe dela que tinha viajado não sei pra onde e tinha trazido de presente [...] aquela caixa foi a sensação da volta as aulas...mas não durou muito tempo [...] mas eu juro que não fui eu quem pegou [...]. Isso foi uma confusão danada [...] fui suspensa [...] chamaram minha mãe na escola [...] o pessoal começou a me chamar de ladrona [...] apanhei um monte em casa por causa disso e nunca provaram que eu era culpada [...]. Depois disso todo mundo cochichava quando eu passava [...] na saída da escola ou na entrada puxavam o meu cabelo e me chamavam de neguinha ladrona [...]. Não continuei até o final do ano [...]. Desisti da escola [...]. Mal sei escrever o meu nome [...] e só sei ler alguma coisa [...] bem devagar [...] logo depois disso minha mãe se separou do meu pai [...] daí teve um monte de filhos com outros homens, somos treze irmãos [...] eu sou a mais velha [...] trabalhei como uma égua para ajudar a criar meus irmãos [...]. Até que com dez anos aconteceu um acidente e mais uma vez me senti injustiçada [...] minha mãe tinha ido trabalhar [...] ela sempre trabalhava em casa de família [...] ganhava uma migalha [...] nunca teve carteira assinada [...] mas ela gostava porque sempre trazia resto de comida pra casa [...] ganhava roupa das patroa e dos filho das patroa pra gente [...] naquele dia tava chovendo muito e eu tinha encerado o chão da casa e pedi pro meus irmãos pararem de trilhar o chão porque eu já não agüentava mais ter que limpar tudo de novo [...] até que um dos meus irmãozinhos (chora) me desobedeceu e eu disse que não queria ele mais ali [...] gritei com ele e mandei ele sumir [...]. Passou meia hora, uma hora, duas, três hora e nada dele voltar [...] começou a escurecer e eu saí

pra procurar ele porque senão minha mãe ia chegar em casa e ia bater em mim se não encontrasse meu irmão [...] ele tinha seis ano [...]. Minha mãe queria chegar em casa e queria eles tudo limpo, jantado, a casa brilhando [...]. Procurei, procurei e não achei meu irmão [...] quando cheguei em casa minha mãe me surrou muito e chamou a vizinhança pra tentar achar o meu irmão que parecia que tinha sumido [...] passou uma semana [...] eu nunca vou esquecer daquele dia [...] e um vizinho apareceu com o corpo do meu irmão nos braço todo roxo [...] ensangüentado [...] esfarrapado [...]. Ele foi achado perto de umas pedras no morro morto [...] tinha uma marca na cabeça como se fosse uma pedrada [...] quando minha mãe viu aquilo disse pra todo mundo que eu era culpada [...] que eu era uma assassina, que era como meu pai que não prestava [...] minha mãe se separou do meu pai porque ele foi preso por assassinato [...]. Não sei como com dez anos fui parar numa instituição pra menores delinqüentes [...] botaram a culpa em mim da morte do meu irmãozinho [...] a vizinhança ouviu eu brigando com ele [...] minha mãe acreditou [...] botaram a culpa em mim e não fui eu [...]. Depois de anos numa instituição pra menor [...] lugar que sofri o pão que o diabo amassou resolveram que não tinham provas e que eu era inocente [...]. Quando saí de lá parecia um bichinho [...] não conseguia nem olhar, nem conversar com ninguém [...] tinha o corpo todo marcado por queimadura de cigarro das funcionárias do abrigo [...] tenho até hoje tas vendo (nesse momento da entrevista Rosa me mostra as marcas feitas por cigarro em seu corpo) [...]. Nunca mais tinha visto minha mãe, meus irmãos [...] tive medo, mas voltei pra casa [...] mas não adiantou [...] minha mãe fechou a porta na minha cara [...] e disse que não me conhecia [...] que nunca teve uma filha [...]. Dali só me ferrei mais um pouco [...]. Tive que roubar pra comer [...]. Fui presa pela primeira vez porque já tinha dezoito [...] e fiquei na cadeia dois anos porque roubei um pedaço de pão [...] não tinha advogado [...] apareceu um uma vez [...] e me esqueceram lá [...] eu não sabia dos meus direitos [...] e lá tava eu presa [...] quando saí já tinha quase vinte um [...] e ia pra onde [...] não sabia pra onde ir [...] o que fazer [...] eu não tinha ninguém pra me ajudar [...]. Depois dali comecei a me drogar na rua [...] fazia programa pra comer [...] e assim foi indo [...]. Até que mais uma vez me condenaram por uma coisa que não fiz [...] teve uma briga na rua por disputa de território de programa [...] uma guria deu uma facada na outra, matou a outra e botaram a culpa em mim [...] a vizinhança confundiu a verdadeira assassina comigo só porque ela era negra como eu [...] naquele dia eu não tinha ido trabalhar [...] tava doente [...] e não fui [...]. Fui presa [...] fiquei mais cinco anos até que foi provado a minha inocência [...] e isso só porque pegaram a assassina verdadeira porque ela já tinha furado umas dez depois daquela em que eu fui acusada injustamente [...]. Quando voltei pra rua mais uma vez eu tinha quase trinta [...]. Adoeeci [...] tenho AIDS [...] fui internada num hospital e elas me trataram muito mal [...] mais uma vez me senti injustiçada [...] eu ouvia as enfermeiras, os

médico falando bem mal de mim [...] me trataram feito um bicho [...] não, acho que nem um bicho é tratado assim [...] fiquei internada no inferno [...] saí [...] piorei [...] voltei a ser internada [...]. E voltei pra prisão [...] tô aqui [...] faço quarenta anos semana que vem [...]. Dessa vez eu vim parar aqui porque quebrei o carro de um cara desgraçado que não quis pagar o programa [...]. Já faz um ano que to aqui e nada [...].

A trajetória de Rosa revela que dificilmente pessoas conseguem sair sozinhas de condições de vida pautadas por conflitos violentos onde os planos de uma memória individual, social e coletiva se entrelaçam. Parece-nos que isso não pode transcorrer sem que a própria sociedade se responsabilize por reverter este quadro, no qual antropólogos, antropólogas e cientistas sociais participam não só em suas pesquisas de campo, mas em suas inserções profissionais junto à sociedade civil. Poderia submeter à dúvida a narrativa de si mesma tecida por Rosa, aludindo às questões da identidade deteriorada, às questões do estigma e da carreira desviante, além, obviamente, na manipulação de códigos sociais por parte de nossa interlocutora dentro de uma instituição total, bem ao gosto do interacionismo simbólico de Goffman (1988) e Becker (1977), mas ainda assim, fica evidenciada a experiência dessa mulher com os conflitos violentos no interior dos universos sociais por ela percorridos e dentro de instituições totais, e submetidas a seu panoptismo (FOUCAULT, 1997).

Não fosse nossos questionamentos acerca de nossas condutas como pesquisadoras diante do fenômeno das violências relacionadas a gênero, transcritas nas falas de nossas interlocutoras, poderíamos ter transformado essas falas em “in-auditos” (DE CERTEAU, 2002). Segundo o autor “aquele que é roubado ao ladrão, precisamente aquele que é ouvido, mas não compreendido, e, portanto arrebatado do trabalho produtivo: a palavra sem escrita” (DE CERTEAU, 2002, p.227).

Uma “in-audição” que poderia provocar um movimento contrário ao desenvolvimento de uma meso-ética, proposta por Roberto Cardoso de Oliveira, por parte das pesquisadoras em seus estudos de violências e relações de gênero. Aqui, novamente nos parece que a transcrição/tradução dessas violências de gênero por parte das pesquisadoras articuladas aos estudos de memória, novamente, uma memória individual, coletiva e social, é o que vai dar subsídio para que realmente a apatia de todos em face do fenômeno das violências, comentada por Velho e Alvito (2000),

não ocupe a cena de nossas análises acadêmicas. Isto porque, nos parece que aqui só uma “hermenêutica do outro” (DE CERTEAU, 2002) por meio da escrita etnográfica pode ser capaz de equacionar os “excedentes” de uma memória coletiva, da qual somos também tributárias, no sentido de reparação dos “ultrajes do tempo” em relação a um fenômeno (conflito violento) nas relações de gênero, que por vezes pode cair no esquecimento quando tratamos da fundação e porque não, reprodução, manutenção e duração de nossa sociedade.

Enfim, acreditamos que esta reparação seja fundamental para que nossas políticas públicas cumpram seu papel político na difusão e instauração dos direitos humanos, infelizmente, ainda muito distantes das realidades de boa parte de nossas mulheres brasileiras e latino-americanas.

BEAUVOIR, S. **Memórias de uma moça bem-comportada**. São Paulo: Ed. Difusão Européia do Livro, 1958.

CALDEIRA, T. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: editora 34, Edusp, 2000.

----- **A Política dos outros**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

DA MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.

----- **A cultura no plural**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

DIAS DUARTE, L. F. **Três ensaios sobre pessoa e modernidade**. Rio de Janeiro, Boletim do Museu nacional, n. 41, ago., 1983.

DIÓGENES, G. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento Hip-Hop**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1998.

ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. **O tempo e a cidade**. Porto Alegre: Edit. UFRGS, 2005.

ELIAS, N. **O Processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FREYRE, G. **Sobrados e mocambos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2ª ed.1951.

----- **Casa-Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1ªed. 2002.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GEERTZ, C. **El antropólogo como autor**. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HALBWACHS, M. **La mémoire collective**. Paris: PUF, 1968.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

OLIVEN, R. **Violência e cultura no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1991.

OLIVEIRA, A. C. D. C. Saberes de gênero sobre as meninas e os meninos: revisitando Gilberto Freyre na sociologia brasileira. In: BUSTAMANTE, *et al.* **Gênero y Ciencias sociales**: Arqueología y cartografías de fronteras. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2015.

OLIVEIRA, M. R. **No limiar da memória**: Estudo Antropológicos sobre mulheres e violências na metrópole contemporânea. Florianópolis. Programa de Pós Graduação Antropologia Social – PPGAS – UFSC. Tese de doutorado, 2009.

PEIRANO, M. **Uma Antropologia no plural**: Três Experiências Contemporâneas. Brasília: Editora da UNB, 1992.

PEIRANO, M. **A teoria vivida e outros ensaios da antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

SIMMEL, G. **Concepto de la tragédia e la cultura y otros ensayos**. Madrid: Revista de Occidente, 1935.

----- On conflict. **Theories of Society**. Nova York, The Free Press, 1964.

SOUZA, J. **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UnB, 2001.

TAUSSIG, M. **Xamanismo, colonialismo e o homem selvagem**: um estudo sobre o terror e a cura. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

----- **Rio de Janeiro**: cultura, política e conflito. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2008.

VELHO, G.; ALTIVO, M. (Org.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 2000.

WACQUANT, L. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos, Rio de Janeiro: Freitas Bastos, Coleção Pensamento Criminológico, 2001.

ZALUAR, A. **Violência e crime**. O que ler na Ciência Social brasileira. (1970-1995). São Paulo, Brasília, Editora Sumaré, CAPES, 1999.

IMPORTÂNCIA E DESAFIOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: O CENÁRIO NA UNIVALI

VALDIR CECHINEL FILHO³⁰

1 INTRODUÇÃO

O termo “Internacionalização” tem sido presente e extremamente debatido nos últimos anos na academia, particularmente no âmbito da pós-graduação stricto sensu - mestrado e doutorado. Neste contexto, tornar-se internacional remete a cooperações técnico-científicas com agentes estrangeiros, especialmente Universidades e Centros de pesquisas científicas. O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) associa a Internacionalização a algumas dimensões, destacando-se: 1- formação de recursos humanos nos principais centros internacionais de referência; 2- impacto e visibilidade da produção científica.

São várias as formas de efetivamente operacionalizar o processo, que envolve principalmente docentes e discentes-mestrandos e doutorandos, destacando-se, além de participações em Congressos ou similares internacionais, o desenvolvimento de projetos (com ou sem fomento de órgãos governamentais) em parceria e consequente produção científica gerada (artigos, capítulos de livros, livros, etc.), convênios de dupla diplomação ou titulação, estágios, co-tutelas ou co-orientações, cursos, etc.

De forma direta, a Internacionalização dos cursos de mestrado e doutorado possibilita, além da visibilidade e mídia positiva, o fortalecimento e consolidação da pesquisa (qualidade e impacto) contribuindo significativamente para a formação de recursos humanos de alto nível (MARRARA, 2007).

³⁰ Vice-reitor de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura e professor/pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI.

Existem alguns mecanismos e investimentos governamentais que permitem a participação de docentes e estudantes no processo de internacionalização, como os projetos bilaterais da CAPES e CNPq, formação de Redes internacionais via CNPq e o Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología (CYTED), Programa de Doutorado Sanduíche do Exterior (PDSE-CAPES), Programas de Apoio ao Pós-Doutoramento no Exterior (CAPES e CNPq), além de iniciativas ou participações das Fundações de Apoio à Pesquisa Estaduais (ex. Fundo NEWTON), entre outros mecanismos de apoio à internacionalização.

Em relação ao CYTED, cujo Programa tem contribuído há mais de 30 anos para o avanço científico e tecnológico na Ibero-américa, as cooperações técnico-científicas multidisciplinares envolvendo os países ibero-americanos têm constituído importantes estratégias para aumentar a produção científica de qualidade e promover a formação de recursos humanos em áreas específicas e de interesse para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social dos países envolvidos (CECHINEL FILHO, 2015).

Por outro lado, a participação das Universidades no processo também requer significativos investimentos, incluindo bolsas de estudos, apoio financeiro para participação em eventos científicos, manutenção de carga horária docente nos casos de doutorado sanduíche ou pós-doutorado, etc.

Segundo Madeira e Marengo (2016), mais de 60% dos docentes universitários brasileiros não possuem experiência de intercâmbio acadêmico com outros países. No entanto, esse percentual com certeza diminui significativamente se forem considerados somente os docentes vinculados à Pós-graduação *Stricto sensu*. Os países mais procurados como destino para formação ou parcerias acadêmicas no exterior são Estados Unidos, França, Alemanha, Inglaterra, Portugal e Espanha. É importante ressaltar que docentes com envolvimento direto no processo de internacionalização são os mais produtivos das Universidades, não apenas no quesito quantidade, mas especialmente qualidade da produção científica, aferida pelo impacto das publicações.

Em que pese a evolução a olhos vistos da Internacionalização, alguns desafios são constantes, incluindo a barreira do domínio de língua estrangeira, o apoio e investimento das Universidades

brasileiras e a aprovação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais.

No caso específico da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), o processo de internacionalização vem se desenvolvendo há aproximadamente 25 anos com exitosos resultados, especialmente no que tange à produção científica e formação de recursos humanos. Nesse contexto, a instituição possui, na estrutura organizacional, a Coordenação de Assuntos Internacionais (COAI), que proporciona o suporte necessário para a promoção de parcerias, convênios internacionais e para a institucionalização da internacionalização dos currículos em todos os cursos. Cabe ressaltar que a política de internacionalização da universidade foi aprovada no final de 2016, englobando ações de internacionalização e outras já em desenvolvimento, como o apoio à realização de pós-doutorado no exterior (Resolução No. 011/CAS/2008), o Programa de Bolsas para Professores Estrangeiros nos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* (Resolução No. 23/CAS/2015), a Instrução Normativa para Tramitação de Convênios Internacionais (IN No. 001/VRG/VRPPEC/VRPDI/2016), as Normas para o Reconhecimento de Diplomas de Pós-graduação *Stricto sensu* obtidos em instituições estrangeiras (Resolução No. 095/CONSUN/2016), o Programa de Mobilidade Internacional Docente (Resolução No. 039/CAS/2016), o Programa de Mobilidade Internacional Discente (Resolução No. 021/CONSUN/2017), o Programa de Dupla Diplomação dos Cursos de Pós-graduação *Stricto sensu* (Resolução No. 093/CONSUN/2016). Alguns mecanismos de apoio foram implantados, como o Fundo de Apoio à Pesquisa (FAP) (Resolução No. 014/CAS/2011), que permite apoio a participação docente em eventos internacionais.

Com mais de 100 convênios internacionais, mestrados e doutorados em dupla diplomação, participação em redes internacionais e desenvolvimento de inúmeros projetos de pesquisa em parceria, a UNIVALI caminha cada vez mais para consolidação da internacionalização.

O Quadro 1 abaixo indica as principais atividades dos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* da instituição:

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU	PRINCIPAIS PARTICIPAÇÕES/AÇÕES NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO
CIÊNCIAS JURÍDICAS (M/D)	· Dupla diplomação com universidades europeias (Univ. Perugia - Itália, Univ. Alicante - Espanha, Univ. Minho - Portugal) e Univ. Caldas - Colômbia.
TURISMO E HOTELARIA (M/D)	· Dupla diplomação com a Universidade do Algarve – Portugal · Convênio de Cotutela de Tese de Doutorado com a Universidade de Girona – Espanha
CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS (M/D)	· Coordenação de duas Redes aprovadas pelo CYTED, RIBIOFAR e RIBECANCER, envolvendo cerca de 15 países.
EDUCAÇÃO (M/D)	· Adesão à <i>Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente</i> – ARIUSA
CIÊNCIA E TECNOLOGIA AMBIENTAL (M/D)	· Participação no Projeto Fundo Newton-Universidade de Brighton – Inglaterra · Convênio Bilateral CAPES, com Universidad de La Republica – Uruguai
ADMINISTRAÇÃO (M/D)	· Dupla diplomação com a Univ. Alicante-Espanha - · Criação Curso lato sensu: UNIVALI EXECUTIVE MBA - todo em inglês
COMPUTAÇÃO APLICADA (M)	· Convênio Capes/MES com Universidade de Havana - Cuba e Convênio com Universidade de Stanford - EUA
GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS (MP)	· Participação na RED HILA - <i>La red iberoamericana de investigadores en estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales con enfoque de Género</i> , com 30 universidades conveniadas. · Participação como integrante na Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC – Espanha- Brasil
SAÚDE (MP)	· Parceria com a Universidade de Brighthon (Inglaterra) e Universidade do Algarve (Portugal) - mobilidade de docentes.
ADMINISTRAÇÃO - GESTÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO E LOGÍSTICA (MP)	· Projeto de Mobilidade Docente e Discente com a Univ. Halmstad - Suécia (financiado pelo Programa de Intercâmbio Internacional Linnaeus-Palme). · Criação Curso lato sensu: UNIVALI EXECUTIVE MBA - todo em inglês.

Conforme pode ser observado (Quadro 1), é notória a evolução da UNIVALI no processo de internacionalização, porém os desafios para consolidação permanecem constantes, especialmente no que tange à questão da captação de recursos externos para a sustentabilidade das ações necessárias. Cabe ressaltar ainda que a UNIVALI recebe professores estrangeiros para ministrarem conferências, disciplinas, estágios, etc., além de receber alunos de outros países para realizarem estágios de pós-doutorado. A instituição possui atualmente cerca de 25 cotas de bolsas vinculadas ao PDSE que permite a ida ao exterior de alunos dos doutorados vigentes num período de 4 a 12 meses. A mais recente conquista institucional foi a aprovação do Mestrado Profissional Internacional em Direito das Migrações Transnacionais em parceria com a Universidade de Pérúgia - Itália, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cujo curso será o primeiro do Brasil nesse gênero e o único em todo o sistema de pós-graduação na modalidade Internacional. Para finalizar, ressalta-se a construção do Plano de Internacionalização da instituição para o próximo quadriênio, que está em pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

CECHINEL FILHO, V. Cooperações técnico-científicas para incremento da produção científica na área de produtos naturais. O exemplo do CYTED. In: **Medicamentos de Origem Vegetal: Atualidades, Desafios e Perspectivas**. Ed. UNIVALI, Itajaí-SC, p. 162-191, 2015.

MADEIRA, R. M.; Marengo, A. Os desafios da Internacionalização. **Revista Brasileira de Ciência Política**, 19: 47-74, 2016.

MARRARA, T. Internacionalização da Pós-Graduação: Objetivos, Formas e Avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, 4(8): 245-262, 2008.

DISSENSOS E CONSENSOS NA ECONOMIA DA AMÉRICA LATINA

EDUARDO GUERINI³¹
FLÁVIO RAMOS³²

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, a crise econômica da região latino-americana é sintoma do ciclo da bonança produzida por políticas de estabilização monetária implementadas em meados da década de 1990 que entraram em colapso. De fato, em 2016, o produto interno bruto (PIB) da América Latina e do Caribe diminuiu 1,1%, traduzido na redução de 2,2% do PIB por habitante na região, tal como traçado no informe da CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.³³

Tal resultado para os países em desenvolvimento resulta de forte pressão que se impôs para condicionalidades econômicas controladas pelo “*establishment*” do sistema financeiro internacional, conduzindo uma agenda de políticas prescritas no Consenso de Washington que variou de país a país na região. Em suma, as políticas macroeconômicas induziram os governantes latinos ao suposto consenso que tinha como base a liberalização do comércio internacional e dos investimentos, a privatização e a desregulamentação. Essencialmente, as democracias latinas deveriam incluir uma agenda política que traduziria a estabilidade regional, implementando uma burocracia “boa”, o Judiciário independente, a forte proteção dos direitos à propriedade privada (inclusive intelectual) e uma governança empresarial, com transparência e orientação para a lógica do mercado, com instituições financeiras independentes, inclusive Bancos Centrais.

³¹ Economista, Mestre em Sociologia Política. Professor do PMGPP – Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas – UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí.

³² Economista. Mestre em Ciências Sociais e Doutor em Sociologia Política. Professor titular da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI e Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas - PMGPP.

³³ CEPAL – Balanço Preliminar das Economias da América Latina e do Caribe, 2016.

Esse consenso ortodoxo na economia e política dominou o debate nas últimas décadas, impondo aos governos latinos uma recomendação e proposições teoricamente fundamentadas nas experiências contemporâneas que levaram os países centrais ao desenvolvimento. Assim, as transformações sociais, políticas e econômicas das últimas décadas destronaram os modelos nacionais-desenvolvimentistas, com retomada das teses liberais, que se ajustam em momentos de agravamento dos problemas econômicos, relacionados a instabilidade macroeconômica das economias periféricas.

Desta maneira, a relação dos países latino-americanos com o resto do globo tem se pautado pela submissão aos ditames dos países hegemônicos nas diferentes conjunturas dos últimos cinco séculos. Tal expansão sistêmica, conforme Johnson (2013, p.39) “(...) desempenha um papel importante na explicação das características distintivas entre os anteriores períodos e o atual, pois as características do hegemon solapam as bases sociais das sucessivas hegemonias mundiais, ao mesmo tempo que novos grupos e classes sociais crescem em tamanho e poder de ruptura.”

Segundo Portella Filho (1994), para os formuladores do Consenso de Washington, os problemas latino-americanos e sua estratégia de desenvolvimento no período do pós-Guerra, baseado no modelo de industrialização via substituição de importações teria resultado em um padrão de crescimento introvertido e alocação inadequada de recursos. O elemento central estava no excessivo papel do Estado, dos investimentos públicos, com empresas públicas assumindo setores que deveriam ser ocupados pelo setor privado, que reduziu a competitividade externa e desestimulou as exportações.

De fato, a superação das elaborações sobre o caráter de desenvolvimento dos países da América Latina se apresentou pela visão estruturalista, diagnosticada na necessária superação da condição de subdesenvolvimento pela via da industrialização, resultado pela tendência de responder às crises do centro capitalista, mobilizados no fortalecimento da atividade estatal para promover a industrialização nacional. Tais teorias de dependência recolocam a dinâmica do desenvolvimentismo ou nacional-desenvolvimentismo como premissa para inserção da América Latina no cenário internacional. (JOHNSON, 2013)

Neste prisma, o auge do desenvolvimentismo, com altos

índices de industrialização decorrente da substituição de importações garantiu no período após a Segunda Guerra Mundial uma dinâmica de crescimento econômico sem a devida promoção da igualdade social e distribuição de renda. Tal incongruência pôde ser observada nos períodos subsequentes à crise da década de 1970, e no aprofundamento da crise da dívida na década de 1980. A inconstância de períodos de aumento do PIB - Produto Interno Bruto não foi acompanhada pelas reformas estruturais que garantiriam a democratização da estrutura fundiária, o acesso ao trabalho e das estruturas de políticas públicas que ampliariam os direitos de cidadania, tal como apontado por Johnson (2013).

Na atual conjuntura recessiva do crescimento econômico acompanhado de crises cíclicas, os países latino-americanos mantêm uma relação de subordinação aos processos de inserção aos países hegemônicos do sistema mundial que refletiu a construção dentro da perspectiva desenvolvimentista com laivos de distribuição da riqueza, que experimentou um novo padrão de intervenção estatal com premissas da agenda neoliberal. A conjunção de uma agenda econômica deve ser amparada por mecanismos políticos que definiram a construção de consensos liberais do ponto de vista político, e, na lógica ortodoxa orientada pelos agentes do mercado.

2 ENTRE O CONSENSO DE WASHINGTON E O CONSENSO DAS *COMMODITIES* - UM ESTILO DE DESENVOLVIMENTO ÚNICO PARA A AMÉRICA LATINA

O processo mundial que ingressou à América Latina a partir da década de 80, convencionado como período de aprofundamento da globalização, caracteriza-se pela superação progressiva das fronteiras nacionais no marco do mercado mundial, no que se refere às estruturas de produção, circulação e consumo de bens e serviços, alterando a geografia política e as relações internacionais, a organização social, as escalas de valores e as configurações ideológicas próprias de cada país ou região.

Segundo Nogueira Batista (1994), a proposta neoliberal se constituiu por uma visão economicista que pontificou a visão clássica monetarista para os problemas que emergiram na crise da dívida externa na década de 1980, que fez ressurgir velhas ideias liberais

promovidas pelos organismos internacionais, principalmente Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI).

As políticas de ajuste neoliberal implementadas na América Latina resultam em especificidades na formação histórica das sociedades latino-americanas influenciadas por uma heterogeneidade estrutural³⁴, tal como apontado por Soares (2001) se apropriando do conceito de Marshall Wolfe, que define essa categoria analítica como “uma situação na qual existem grandes diferenças de produtividade e “modernidade” entre os setores de atividade econômica, destacada por complexas vinculações de intercâmbio, domínio e dependência dentro de um estrutura sócio-econômica nacional, considerando o dualismo no território nacional, com duas estruturas – uma moderna e outra tradicional ou primitiva.

As diferentes interpretações sobre abertura econômica e retorno a ortodoxia indicam certa intensidade e ritmo da implementação do receituário neoliberal nos países da América Latina, que em síntese estariam condicionadas ao tipo de trajetória econômica, política e social percorrida por países na crise dos anos 80. Para Soares (2001), as discrepâncias das trajetórias são determinadas por diferentes estruturas produtivas, instituições políticas, sistemas partidários e organizações sindicais e empresariais, que resultam em capacidades diferenciadas para sustentar a implementação de tal receituário.

O panorama social da América Latina se transformou substancialmente desde as crises da década de oitenta e noventa no século XX, e, nas crises na primeira década do século XXI. Notadamente, a região acentuou sua heterogeneidade produtiva e a desigualdade distributiva da renda apresentou uma regressão, fruto da expansão das políticas sociais dirigidas pelo Estado, na contramão do receituário traçado no final do século XX.

A implementação do receituário neoliberal no período de 1980-1990, especialmente após a transição democrática em diversos países da

³⁴ Para entender a heterogeneidade estrutural considera-se três dimensões: a) aquela que se refere às estruturas de produção, coexistindo e interagindo múltiplos processos técnicos e variadas modalidades de interdependência e complementação técnica, desde produtividade física do trabalho, a escala operacional dos estabelecimentos e especialização e hierarquização de funções produtivas; b) dimensão das relações sociais de trabalho; c) a dimensão política que trata do ordenamento institucional e funcionamento do sistema de poder.

região no final da década de oitenta, denunciou o retrocesso prolongado na equidade, com aprofundamento da recessão na região fruto dos processos de ajuste estrutural.

Para Jaguaribe (1990), na condição necessária para recuperação da estabilidade na região em termos macroeconômicos, os requisitos fundamentais eram: a) integração nacional que conduziria à formação social e territorial, com a maioria da população comprometida com os interesses do país; b) viabilização operacional do Estado, afetado por constantes déficits públicos, corroborando com altos níveis inflacionários e ineficiência burocrática; c) dinamização do crescimento econômico, com esgotamento do modelo de substituição de importações; e, d) apoio internacional para romper com o isolamento latino, buscando novas articulações, inclusive intro-latino-americanas.

Para Casanova (1999), os governos do Terceiro Mundo foram pressionados por forças internas – especialmente exportadores, induzidos pela tecnocracia a desmantelar as instituições do Estado Nacional e do Estado Social. Tal processo denotou uma crescente liberalização da economia, a desregulamentação do setor financeiro, a privatização e desnacionalização de riquezas. Essas medidas corroboradas no receituário neoliberal aprofundaram as desigualdades e deram força à política de cortes do gasto público para equilibrar o orçamento, garantindo o pagamento do serviço da dívida. A nova dinâmica de ajustes estruturais pode ser observada na Figura 1, demonstrando que o crescimento do PIB se traduz em redução na incidência da pobreza, e substancialmente na implementação de políticas neoliberais se aprofundou a pobreza.

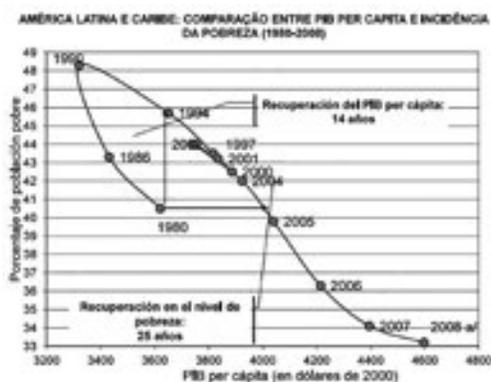


Figura 1. Fonte: Prado, A. Desafios do Desenvolvimento Econômico e Social de América Latina e o Caribe. Unicamp, 2012.

Para Therborn (1999), a importância dos Estados consiste em sua capacidade Estatal de assegurar um padrão de igualdade e de segurança, gerando uma estabilidade social, não sendo compatível com a orientação da economia globalizada orientada por cadeias globais do sistema.

No caso latino-americano, os níveis de bem-estar social estão relacionados à recuperação do PIB per capita que implicaram na redução da incidência da pobreza, como apresentado na Figura 2.

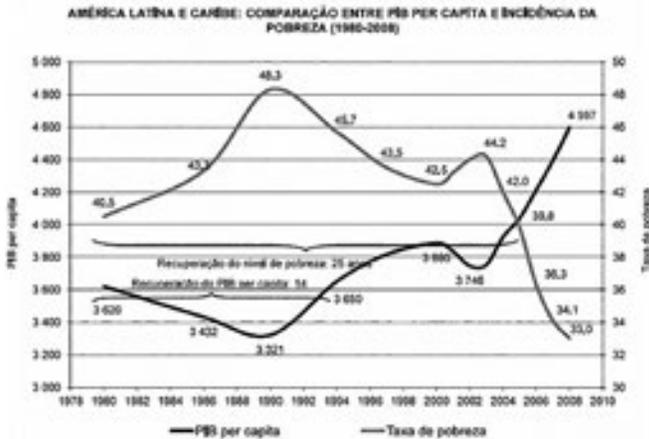


Figura 2. Fonte: Prado, A. Desafios do Desenvolvimento Econômico e Social de América Latina e o Caribe. Unicamp, 2012.

Se por um lado, o crescimento econômico do PIB demonstra que existe relação entre desenvolvimento econômico e redução da desigualdade material nos países latino-americanos, é determinante a caracterização que a heterogeneidade estrutural dita de maneira contraditória às diferentes estruturas de proteção social, conforme afirma Soares (2001). O Estado de bem-estar na América Latina pode ser considerado restringido ou incompleto, dado que, as mudanças neoliberais não foram resolvidas, quando muito, se redimensionou as considerações sobre a pobreza e indigência.

Tal condição de reversão do bem-estar na América Latina é indicada nos relatórios do desenvolvimento humano, que aponta os anos de 1990 com os melhores e piores anos, tendo em vista que, algumas regiões e países conheceram um progresso, outros estagnaram ou retrocederam, evidenciando um retrocesso na dimensão social (RDH, 2003).

A Figura 3 descreve o movimento de avanço e retrocessos no combate à pobreza e indigência relacionados à expansão do crescimento e de políticas de proteção social.



Nesta perspectiva, os sistemas de proteção social são orientados na implementação de políticas sociais que estão encadeados com os níveis de crescimento econômico da região e seus países. De fato, se observa nos períodos históricos que um decrescimento na evolução do PIB indica o aumento da população de pobres e indigentes, tal como se observou nas crises da década de 1980, na estabilização da década de 1990.

Em contrapartida, na primeira década, a emergência da região, com ascensão de novas lideranças políticas regionais com clara orientação para questão social, impulsionadas pela vitória de Luiz Inácio Lula da Silva na eleição de 2002 no Brasil, determinaram a partir de seu governo em 2003, um padrão referencial para o novo pacto político com impactos na questão social no contexto latino-americano.

Para Cecchini (2015),

Las políticas de protección social que se están implementando actualmente en los países de la región representan un verdadero cambio de época respecto de las políticas de ajuste estructural aplicadas en las dos décadas que siguieron a la crisis de la deuda de 1982. Se trata de un período marcado por profundos déficits fiscales, a raíz de los cuales los gobiernos optaron por reducir la inversión pública y, sobre todo, la inversión social. Fueron años en los que se disminuyó el rol regulatorio y productor del Estado, a la vez que se reconocía al mercado una centralidad en la asignación de bienes y servicios. El Estado implementaba

un limitado gasto social de emergencia y una multiplicidad de programas focalizados y desarticulados que carecían de lógica y sólida institucionalidad. De esta forma, se promovió la privatización de los servicios sociales y se apostó por la descentralización, mientras en lo laboral, la precarización y flexibilización contractual complicaban la posibilidad de ingresar mediante el mercado a los servicios y bienes sociales.

A determinação da agenda proposta pela “Consenso de Washington”, significou uma regressividade na política social de corte focalizado residual, sob a lógica da regulação mercantil, no momento econômico de marcante reversão de políticas universais e redistributivas da riqueza social gerada na América Latina. A proteção social foi orientada de maneira prioritária para atender as necessidades básicas em determinados extratos populacionais, indicando uma tendência dos Estado para adoção de políticas e programas como esforço na cobertura de transferências e serviços para as populações pobres e indigentes, com claras limitações na perspectiva universalista, como afirma Cecchini (2015) *“No obstante, rara vez estos esfuerzos se plantean desde una perspectiva universalista explícita.”*

Em síntese, a implementação do Consenso de Washington impôs uma regressividade da política social na América Latina, com emergência das condicionalidades, focalização e residualismo implementado em consonância com o encadeamento de políticas econômicas de cunho neoliberal, nos marcos do monetarismo e fiscalismo, características marcantes para América Latina nos diversos países, reduzindo os limites da tutela estatal, e da própria cidadania como mecanismo de emancipação social.

3 REPRIMARIZAÇÃO, DESINDUSTRIALIZAÇÃO E O “CONSENSO DAS COMMODITIES”

O padrão de crescimento da economia do continente latino-americano aponta para uma consequente vinculação do funcionamento do capitalismo global, o dinamismo da economia mundial, a geração de excedentes econômicos e expansão dos investimentos para a região.

A relação entre desenvolvimento e desigualdade é condicionada na América Latina nas diversas etapas que demonstram uma transição econômico-social dos diferentes grupos econômicos. Destaca-se que as mudanças estruturais nas últimas décadas seguiram o padrão imposto pelo Consenso de Washington com a liberalização e abertura econômica

impostas por reformas estruturais que são diferenciadas nos diversos países, mantendo em muitos casos a heterogeneidade estrutural.³⁵

Conforme afirma Prebisch (2006, p.28)

El capitalismo periférico es excluyente y conflictivo; dos grandes fallas que se acentúan por el carácter centrípeto del capitalismo desarrollado, la incongruencia de sus relaciones con la periferia y las consecuencias de su hegemonía. El origen interno de esas fallas se encuentra en la forma de apropiación y distribución del fruto de la creciente productividad que trae consigo la penetración de la técnica de los centros en la heterogénea estructura social de la periferia, muy diferente de la de aquellos. En este proceso prevalece el juego de relaciones de poder.

Por outro lado, o padrão de crescimento na América Latina se transforma temporariamente seguindo os padrões hegemônicos do centro dinâmico do capitalismo para a periferia do sistema. Portanto, para Prebisch (2006, p. 61) *“El retardo con que comienza el desarrollo integral de la periferia – basado en la industrialización – se manifiesta notoriamente en la superioridad económica y técnica de los centros, sobre todo del centro dinámico principal del capitalismo.”*

Os elementos de irradiação das políticas econômicas provenientes dos centros decisórios do sistema financeiro mundial determinam o aprofundamento da lógica capitalista dos benefícios nas relações capital-trabalho, intensificados pela matriz esquematizada das políticas neoliberais, garantindo as vantagens competitivas da produtividade dos setores das economias latino-americanas, em detrimento das políticas de desenvolvimento nacional, muitas vezes aceitando o caminho da expansão econômica limitada pelo padrão “liberal-periférico”.

Para Filgueiras (2006), os problemas do projeto neoliberal para se impor na economia brasileira evidenciam um padrão mimetizado para economias dependentes da América Latina. Dada a complexidade produtiva, a contradição se refere ao processo de abertura comercial que atinge de forma diferenciada os diversos ramos da produção industrial e agro-industrial. Particularmente, os projetos desenvolvimentistas

³⁵ O conceito de heterogeneidade estrutural foi desenvolvido pela CEPAL para explicar porque as economias em desenvolvimento mostram níveis extremamente elevados de subemprego e de assimetrias na produtividade do trabalho, tanto entre setores como no interior dos mesmos.

foram abandonados pelas forças políticas e sua elite empresarial que sucumbiu à dependência, em virtude das vulnerabilidades e debilidades nos processos tecnológicos e financeiros.

Quando se exploram os fatores estruturais do continente latino, a região apresenta dotações específicas de terras, recursos naturais e condições climáticas que constituem o contexto do desenvolvimento econômico, ainda que limitado e sujeito a choques externos, dada a volatilidade macroeconômica, e a perda da confiança do sistema financeiro internacional em sucessivos períodos históricos.

Como afirmou Pinto (2006, 73), os estilos de desenvolvimento dependem de componentes estruturais da organização produtiva, da estrutura setorial do produto e do emprego, dos elementos dinâmicos do sistema e do nível de distribuição do investimento. A base estrutural implica na dinâmica e como as forças econômicas se movem, transformando e acentuando a estrutura produtiva ou perfis básicos dos estágios de desenvolvimento.

Para Marini (2000, p.259), a América Latina se

(...) insere progressivamente na divisão internacional do trabalho que a revolução industrial propiciara, as novas nações latino-americanas dedicar-se-ão a produzir bens primários – matérias primas e alimentos – para exportação, ao mesmo tempo que importam dos centros avançados as manufaturas que necessitam para seu consumo.

De fato, no alvorecer do século XXI, a América Latina se converteu em uma nova região de desenvolvimento no plano político e econômico sob a égide da globalização. Conforme o quadro abaixo, se observa que o período de forte expansão nos países caribenhos e latinos está vinculado ao crescimento do PIB da China e Europa.

Mundo: crecimiento del PIB per cápita, por regiones, 1971-2011
(En porcentajes)

	Asia Oriental y el Pacífico	Europa y Asia Central	OCDE (economías de altos ingresos)	América Latina y el Caribe	Oriente Medio y África Septentrional	Asia Meridional	África Subsahariana
1971-1990	4,5	---	2,7	3,2	2,7	0,7	0,9
1991-1999	5,7	-1,7	2,7	-0,8	0,2	3,0	-0,9
1991-2000	7,1	-1,7	1,9	1,6	1,6	3,2	-0,3
2001-2007	9,3	7,4	1,9	3,7	3,3	6,6	3,8
2001-2011	6,2	4,7	0,9	2,2	2,6	5,3	2,1

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Banco Mundial, World Development Indicators y Global Finance Development Database (GFDD), 2013.

Para Ocampo (2015, p.97)

“El período de expansión más reciente (2003-2007), que fue el de mayor crecimiento para América Latina y el Caribe en cuatro décadas, no es una excepción a esta norma. En este período América Latina y el Caribe registró una tasa de crecimiento del 3,7%, muy superior a la contracción registrada en los años ochenta (del 0,8%) y que duplicó con creces el magro crecimiento de los noventa. Incluso, el desempeño económico de 2003-2007 fue algo superior al registrado en los setenta.

As condições econômicas dos países industrializados apresentaram um horizonte de lento crescimento para os períodos posteriores à crise de 2007-2008, quando se iniciou um lento comércio internacional, considerado o mais baixo do pós-guerra. A taxa negativa de crescimento do PIB demonstra um processo contínuo de desaceleração no qual a América Latina está imersa desde 2011, com consequente perda do dinamismo da atividade econômica regional, assim como, um processo de desindustrialização e reprimarização exportadora.

Para Bárcena (2017, p. 6),

Para reverter a preocupante reprimarização exportadora é preciso atingir avanços na produtividade, inovação, infraestrutura, logística e formação e capacitação de recursos humanos. Estes avanços são fundamentais para crescer com igualdade, em um contexto de acelerada mudança tecnológica.

A América Latina, nos diversos ciclos da economia mundial, é um espaço privilegiado de desenvolvimento dependente associado, sofrendo fluxos e influxos de acordo com os movimentos de internacionalização no processo de globalização financeira, tal como afirma Fiori (2001).

Uma nova geometria de poder redefiniu, sobretudo depois de 1990, as condições de reorientação das economias na região latinoamericana, associadas ao padrão conjuntural que mantém a velha estrutura de acumulação das economias periféricas e dos países mais atrasados em relação ao núcleo central no capitalismo global.

Trata-se de um consenso que impões um padrão econômico vigente na estrutura latino-americana, vinculando ao velho ditame da acumulação dependente dos movimentos de crescimento/decrescimento, formação de superávits comerciais sustentados pela valorização dos preços dos *commodities* do setor primário, essencialmente da produção de

cereais e minerais, que mantém as desigualdades e assimetrias regionais, impedindo o aprofundamento do processo de desenvolvimento e superação da heterogeneidade estrutural.

Para Svampa (2013, p. 31)

Así, si bien es cierto que la explotación y exportación de materias primas no son actividades nuevas en América Latina, resulta claro que en los últimos años del siglo XX, en un contexto de cambio del modelo de acumulación, se ha intensificado notoriamente la expansión de megaproyectos tendientes al control, la extracción y la exportación de bienes naturales, sin mayor valor agregado. Por ende, lo que de modo general aquí denominamos «Consenso de los *Commodities*» subraya el ingreso en un nuevo orden, a la vez económico y político-ideológico, sostenido por el boom de los precios internacionales de las materias primas y los bienes de consumo cada vez más demandados por los países centrales y las potencias emergentes, lo cual genera indudables ventajas comparativas visibles en el crecimiento económico y el aumento de las reservas monetarias, al tiempo que produce nuevas asimetrías y profundas desigualdades en las sociedades latinoamericanas.

Assim, a expressão do “*Consenso das Commodities*”, é uma expressão da conjuntura atual das economias latinoamericanas, como expressa um padrão político-ideológico da teoria das vantagens comparativas, determinando uma ilusão quanto à inserção dos países latinos na cadeia global, impondo a ideia de que não existe outra alternativa no atual estágio de desenvolvimento global. É a negação do progresso e da própria modernização, mantendo sua estrutura conservadora, concentrando a riqueza nas oligarquias fundiárias do agronegócio.

O contexto socioeconômico independente da matiz liberal/neoliberal ou desenvolvimentismo progressista se apoia no paradigma traçado pelo “Consenso de Washington”, e na atualidade, se aprofunda com o chamado “*Consenso das Commodities*”, impondo problemas estruturais das economias periféricas, elevando os problemas da pobreza/exclusão, as questões ambientais, a desindustrialização e queda nos padrões de emprego/renda, e, conseqüentemente nas políticas sociais.

Diante do cenário de baixo crescimento mundial, e especialmente, na América Latina, dada a incerteza do pacto entre os agentes econômicos

e classe política dirigente, é inegável que os desequilíbrios globais com retomada de políticas que acentuam o padrão de dependência associada secular reproduzem os velhos consensos, com resultados sociais desvantajosos para a maioria da população da região.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Nas últimas quatro décadas, a América Latina sofreu os impactos da transformação da forma de desenvolvimento do capitalismo sob a égide de profunda globalização econômica e financeira. A tendência no continente latino-americano foi de adoção passiva à política formulada nos seguidos consensos, seja o Consenso de Washington ou Consenso das *Commodities*. Tais consensos no campo econômico resultaram no aprofundamento das assimetrias do desenvolvimento econômico e manutenção do modelo de acumulação de excedentes comerciais provenientes da lógica exportadora, preponderantemente vinculada ao setor primário.

A implementação das diretrizes neoliberais justapostas no Consenso de Washington, em meados da década de noventa do século XX, permitiram nova configuração nas forças políticas apoiadas pelo sistema financeiro internacional e suas agências multilaterais, e, internamente, ancoradas no pacto conservador das elites. A transição democrática nas economias latino-americanas legitimaram as ações que reduziram o papel do Estado, com abertura comercial, ampliando o nível de dependência com o setor externo. A dinâmica dos ciclos de crescimento das economias do centro dinâmico impôs o ritmo de desenvolvimento da periferia, aprofundando a dependência associada aos EUA, países da zona do Euro e, principalmente, a China.

Tal movimento, que se consolidou na final do século XX, permitiu um crescimento inicial para os países do continente, porém a ação de políticas macroeconômicas foi insuficiente para garantir uma agenda de desenvolvimento econômico pautada em projetos estratégicos de longo prazo, corroborando em padrões limitados de expansão do PIB – Produto Interno Bruto. Neste contexto, os ciclos de expansão não conseguiram reduzir substantivamente a incidência de focos de pobreza e miséria. O encadeamento entre a política econômica e as políticas sociais na América Latina

aponta para uma regressão dos avanços de cidadania verificados na primeira década do século XXI. A espiral de crises cíclicas nas economias dinâmicas reverberam em retração dos patamares de evolução do PIB e da renda no continente, fruto da interdependência global que se aprofundou no esteio da globalização econômica.

A reprimarização das economias latino-americanas, via implementação do chamado “Consenso das *Commodities*”, remonta aos padrões restritivos para projetos estratégicos de desenvolvimento nacional e regional, implicando na necessidade de gerar sucessivos superávits comerciais via exportação de mercadorias do setor primário, que implicam na velha ordem da divisão internacional do trabalho, condicionada pela lógica das vantagens comparativas. O resultado é a desindustrialização dos países do continente, gerando impactos sociais, econômicos e ambientais. As matrizes do desenvolvimento liberal se sobrepõem aos ditames do desenvolvimentismo progressista, colocando em marcha todo um ideário político-ideológico que ratifica o Consenso de Washington.

A imbricação de velhos consensos na economia dos países latinoamericanos, considerando a implementação de uma agenda neoliberal de caráter regressivo com políticas sociais de corte residual, focalizadas e seletivas, implica no aprofundamento dos dilemas da assimetria do desenvolvimento e a histórica heterogeneidade estrutural, mantendo a lógica da dependência e suas mazelas. Na ausência de movimentos para construção de agendas de dissenso contra os consensos ditados por agentes do sistema, o continente latino segue com problemas de baixo crescimento e regressão dos níveis mínimos existenciais que ampliam a cidadania.

REFERÊNCIAS

BÁRCENA, A. (Org). **América Latina y el Caribe y China - Hacia una nueva era de cooperación económica**. Comisión económica para américa latina y el caribe (CEPAL). Acesso em 01/07/2017: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38196/1/S1500389_es.pdf>

BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. Programa Educativo Dívida Externa - PEDEX, Caderno Dívida Externa, n. 6, 2. ed., nov. 1994.

CASANOVA, P. G. **Globalidade, neoliberalismo e democracia**. In: Globalização Excludente - Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Gentili, Pablo (org.). Editora Vozes. Petrópolis (RJ), 1999.

CECCHINI, S. *et al.* **Instrumentos de protección social: caminos latinoamericanos hacia la universalización**, Libros de la CEPAL, N° 136 (LC/G.2644-P), Santiago - Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2015.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). **Balço preliminar das economias da América Latina e do Caribe**. (CEPAL). 2016. Acesso em 02/07/2017: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40827/1/S1601308_pt.pdf>

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). **Conferência regional sobre desarrollo social de América Latina y el Caribe**. Mayo, 2015. Santiago: Chile. Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social del Perú (MIDIS) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), novembro de 2015. Acesso em 01/07/2017: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39100/4/S1600099_es.pdf>.

FILGUEIRAS, L. **O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico**. En publicación: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 987-1183-56-9 Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>>

FIORI, J. L. **Polarização mundial e crescimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

JAGUARIBE, H. **A América Latina na década de 90**. Conferência para o Instituto da Defesa Nacional de Portugal. Março. 1990. Acesso em 24/06/2017 em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2706/1/NeD53_HelioJaguaribe.pdf>

JOHNSON, G. A. SILVA, M. A. **Estado e diretrizes das políticas públicas na contemporaneidade latino-americana**. In: JOHNSON, G. A.; SILVA, M. A. América Latina contemporânea: espectros, diversidades e seletividades. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016.

JOHNSON, G. **A quimera democrática na América Latina: o Brasil sob o império**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2013.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência: uma antologia**. Petrópolis(RJ):Vozes, 2000.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: Clacso, 2006.

OCAMPO, J. A. **América Latina frente la turbulência econômica mundial**. In: Neoestructuralismo y corrientes heterodoxas en América Latina y el Caribe a inicios del siglo XXI, Libros de la CEPAL, N° 132 (LC/G.2633-P/Rev.1), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2015.

PINTO, A. **Notas sobre los estilos de desarrollo en América Latina**. In: El pensamiento cepalino en la Revista de la CEPAL (1976-2008). Revista de la CEPAL, no. 96. Chile, Diciembre, 2006.RDH

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). RDH 2003 - **Objectivos de Desenvolvimento do Milénio: Um pacto entre nações para eliminar a pobreza humana**. Acesso em 01/07/2017: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-20003.html>>.

PORCILE, G. **Heterogeneidade estrutural**: conceito e evidências na América Latina. Revista Economia & Tecnologia. Ano 06, Vol. 21–Abril/Junho de 2010. Curitiba (PR): UFPR. Edição Eletrônica.

PORTELLA FILHO, P. O ajustamento na América Latina: crítica ao modelo de Washington. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, (32), 1994.

PRADO, A. **Desafios do Desenvolvimento Econômico e Social de América Latina e o Caribe**. Campinas (SP): Unicamp, 2012.

PREBISCH, R. **Hacia una teoría de la transformación**. In: El pensamiento cepalino en la Revista de la CEPAL (1976-2008). Revista de la CEPAL, no. 96. Chile, Diciembre, 2006.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. **Ajuste Neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SVAMPA, M. **Consenso de los Commodities y lenguajes de valoración en América Latina**. Revista Nueva Sociedad No 244, marzo-abril de 2013, ISSN: 0251-3552. Acesso em 01/07/2017: <http://nuso.org/media/articles/downloads/3926_1.pdf>.

THERBORN, G. Dimensões da globalização e a dinâmica das (des)igualdades. In: **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Gentilli, Pablo (org.). Editora Vozes. Petrópolis (RJ), 1999.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A PESQUISA NA AMÉRICA LATINA - UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL

JOSÉ EVERTON DA SILVA³⁶
MARCOS VINICIUS VIANA DA SILVA³⁷

1 INTRODUÇÃO

Recebida a “encomenda” para participar do Congresso Internacional de Políticas Públicas para a América Latina e dentro deste do I Simpósio Educação e Políticas Públicas, na mesa redonda intitulada “Políticas Públicas e a Pesquisa na América Latina – olhares e caminhos”, convidei de plano meu parceiro acadêmico, o professor Marcos Vinicius Viana da Silva, para juntos (duas cabeças pensam melhor do que uma) encontrarmos uma saída para tão gloriosa enrascada.

O primeiro passo foi definirmos um critério metodológico de ataque à questão das políticas públicas e à pesquisa que pudessem perpassar a América latina como um tudo. Mas enfrentarmos um problema desta magnitude requer antes de mais nada um olhar endógeno do processo, ou seja, antes de entendermos a América Latina e sua pesquisa, é preciso definir o Brasil e sua relação com a América Latina, visto aqui pelo enfoque da pesquisa.

O Brasil está localizado na América Latina, um continente de potencialidades múltiplas, mas também de exagerada pobreza. Sua marca mais destacada é, sem dúvida, sua profunda desigualdade, tanto social como territorial. Usando como referência dados do Banco Mundial, a América Latina é o continente com o maior número de índices desiguais em vários aspectos, entre eles: distribuição de renda, despesas com bens de consumo, serviços, acesso à saúde e, principalmente, acesso à educação.

³⁶ Doutorado em Ciências Jurídicas (UNIVALI). Advogado. Coordenador do Curso de Direito de Itajaí. Universidade do Vale do Itajaí (SC). E-mail: caminha@univali.br

³⁷ Mestre em Ciências Jurídicas (UNIVALI). Advogado. Professor do Curso de Relações Internacionais, Universidade do Vale do Itajaí (SC). E-mail: mvsilva0508@gmail.com

O grande desafio para os países latino-americanos consiste em oferecer aprendizagem, investigação e oportunidades de trabalho para seus indivíduos, de forma justa e equilibrada, a fim de assegurar a geração de conhecimento e tecnologia capaz de alavancar suas economias. Neste sentido, na última década os países latino-americanos, têm progredido aceleradamente na direção de reformular suas bases educacionais, procurando impulsionar o processo criativo e educacional, visando oportunizar aos seus cidadãos novas e melhores oportunidades, aumentando o capital intelectual e de profissionais altamente qualificados, além de dar-lhes condições de acesso ao mercado de trabalho com vistas à geração de renda e melhoria de condições de vida. As matrículas de acesso para o Ensino Superior praticamente dobraram nas últimas décadas e continuam se expandindo. Mesmo assim, todos esses esforços ainda são insuficientes para atender à demanda de indivíduos aptos a usufruírem as oportunidades decorrentes de todo este processo.

2 PESQUISA NO BRASIL

Para podermos resolver essa questão sob o ponto de vista de uma análise macro, optamos primeiro por definirmos um corte metodológico que busque delimitar o tamanho que da América Latina no contexto da pesquisa brasileira. Para tanto, acessamos a base de dados dos grupos de pesquisa da CAPES, utilizando como referência os termos “América Latina”, “Latino Americano”, “Sul americano” e “América do Sul”.

Para que fique inteligível para nosso leitor, repassamos os números totais dos grupos de pesquisa brasileiros:

REGIÃO	NÚMERO DE GRUPOS	PERCENTUAL
SUDESTE	16.009	42%
SUL	8.637	22,94%
NORDESTE	7.713	20,49%
CENTRO OESTE	2.899	7,7%
NORTE	2.382	6,32%
TOTAL	37.640	

Fonte: CNPQ, 2017.

Que na sua grande maioria, representam a base de produção da pós-graduação *Strictu Sensu* brasileira:

REGIÃO	QUANTIDADE DE PROGRAMAS
SUL	833
SUDESTE	1371
CENTRO OESTE	231
NORDESTE	700
NORTE	253
TOTAL	3.388

Fonte: CAPES, Sicupira/2015.

Utilizando o critério de aplicação das expressões selecionadas, encontramos a seguinte situação:

EXPRESSÃO	NÚMERO DE GRUPOS	PERCENTUAL
AMERICA LATINA	374	0,99%
LATINO AMERICANA	206	0,54%
SUL AMERICANA	38	0,10%
AMERICA DO SUL	84	0,22%
TOTAL	702	1,85%

Fonte: CNPQ, 2017.

O mesmo ponto de corte foi aplicado em relação aos grupos de pesquisa institucionais da UNIVALI, com o seguinte resultado: 101 grupos de pesquisa, consolidados e certificados no CNPQ e 32 grupos de acesso (internos) aguardando oportunidade de certificação.

Em nenhum deles está informado algum tipo de relação com universidades latino-americanas, apenas uma ou outra publicação em evento.

Mas o que os números podem estar nos indicando?

Em primeiro lugar há o fato de que no Brasil nós temos um claro processo de expansão acadêmica, tanto a nível de graduação quanto a nível de pós-graduação (aqui considerado a *Strictu sensu*), e os números de grupos de pesquisa, assim como a produção acadêmica confirmam esta tendência.

O espectro da pesquisa é amplo e diversificado, no entanto os estudos que contenham uma abrangência (aqui no sentido “de”, “sobre” e “com” parceiros) latino-americana é pouco e na maioria das vezes não institucionalizado.

Neste sentido “muito já se tem escrito sobre o distanciamento entre o Brasil e os demais países da América Latina. Afirma-se a admiração dos brasileiros pela cultura da Europa (e mais recentemente pelos Estados Unidos), em contrapartida a uma postura de desconhecimento ou até mesmo desprezo com relação a outra América de colonização espanhola, tal visão traz desdobramentos de diversas ordens e repercute na esfera administrativa” (PRADO, 2001,p.10)

No mesmo sentido “era comum, assim, que, nos cursos de graduação, principalmente nas universidades mais distantes dos principais centros culturais do país ou nos de recente criação, a temática latino-americana fosse ensinada através de uma bibliografia defasada, escassa e limitada”. (REICHEL, 2001, p. 7)

Procurando confirmar este contexto, pesquisamos a distribuição de pesquisadores com fomento do governo brasileiro no mundo, contextualizando esta informação com a América Latina:

PAIS	QUANTIDADE PESQUISADORES
VENEZUELA	02
ECUADOR	02
PERU	03
RARAGUAI	01
COLOMBIA	13
BOLIVIA	07
ARGENTINA	163
URUGUAI	22

CHILE	30
AMERICA DO SUL	249
CUBA	36
COSTA RICA	4
MEXICO	74
AMÉRICA CENTRAL	104
ESTADOS UNIDOS	17.445
CANADA	1.337
AMERICA DO NORTE	18.782
NOVA ZELANDIA	15
AUSTRÁLIA	351
OCEANIA	366
RUSSIA	01
INDIA	03
CHINA	257
TAIWAN	01
ASIA	262
EGITO	01
KENIA	02
MOCAMBIQUE	251
AFRICA DO SUL	13
ANGOLA	5
AFRICA	272
EUROPA	20.290
TOTAL	40.325

Fonte: CAPES, 2015.

Diversos fatores podem ser apontados como desencadeadores desta realidade:

- a) Nossa origem portuguesa, única em uma América Latina espanhola;

- b) Uma influência academicista muito forte dos países europeus, notadamente a França e Alemanha;
- c) Após a Segunda Guerra Mundial o processo de protagonismo hegemônico dos E.U.A se expande para o sistema acadêmico;
- d) Uma visão concorrencial da universidade/pesquisador latino-americanos uns em relação aos outros, visto que disputam as mesmas fontes de financiamento no primeiro mundo;
- e) A ausência de políticas de Estado, que promovam a integração da pesquisa na América Latina de forma institucional;

3 POLÍTICA E PESQUISA NO ÂMBITO DO MERCOSUL

Uma segunda frente de pesquisa foi realizada com base no Tratado do Mercosul, que visa exatamente a integração entre pessoas, bens e serviços da América Latina, onde encontramos referência a iniciativas de integração entre pesquisadores e universidades.

Apesar do caráter integrador que o Mercosul deveria ter, poucas referências encontramos neste sentido. O primeiro programa dentro do Tratado do Mercosul a ser pesquisado foi o PASEM (*Programa de Apoio al Sector Educativo del Mercosur*), que apesar das boas intenções ainda não conseguiu consolidar nenhuma política de impacto nos países envolvidos.³⁸

³⁸ Objetivos e Resultados esperados: O objetivo global do programa é: Contribuir ao processo de integração regional e à qualidade educativa através do fortalecimento da formação docente no marco do Plano Estratégico do Setor Educativo do MERCOSUL.

Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul

O objetivo específico do programa é melhorar a formação e desenvolvimento profissional docente na região, através da consolidação dos vínculos interinstitucionais, focando no desenho e gestão, e os resultados esperados do projeto são:

1. Desenvolvimento de capacidades para desenhar e gerir políticas de formação docente para uma integração regional fortalecida.
2. Gerar uma proposta marco para o reconhecimento mútuo de estudos e títulos de formação docente a nível regional elaborada e apresentada às autoridades educativas dos países beneficiários do MERCOSUL.
3. Realizar propostas de desenvolvimento e formação contínua sobre alfabetização tecnológica e uso pedagógico das TIC e sobre temáticas de integração regional.
4. Promoção e fortalecimento da formação docente para o ensino de línguas estrangeiras, em particular os idiomas oficiais do MERCOSUL.
5. Consolidar os vínculos interinstitucionais.
6. Criação de uma base de dados de experiências de Boas Práticas.

Dentro do Mercosul ainda pesquisamos O Mercosul Educativo, mais voltado às questões referentes a educação superior. Convém destacar aqui o esforço para montagem de uma rede de internacionalização entre universidades latino-americanas; o mesmo é organizado pela Rede de Estudos sobre Internacionalização da Educação Superior na América latina (RIESAL), que neste momento é integrado por três universidades argentinas, uma paraguaia e uma brasileira.³⁹

Por fim nos focamos no grupo Reunião Especializada em Ciência e Tecnologia do Mercosul, cuja missão seria a de fomentar a ciência e tecnologia entre os países membros.⁴⁰ Para tanto foi aprovado o chamado programa quadro, que em tese configura os princípios norteadores desta cooperação (ver nota de rodapé)⁴¹, em que apesar do aparente esforço de todos estes programas, nenhum tipo de avanço digno de nota se pode destacar.

Mas em uma análise mais detida das informações constantes do programa de Ciência e Tecnologia do Mercosul, notamos claramente um elemento comum de ajuste entre este plano e o desenvolvido pela maioria das universidades brasileiras.

Numa análise mais detida dos procedimentos preconizados pelo programa de Ciência e Tecnologia do Mercosul, notamos a influência de um sistema de apoio e incentivo a política de Inovação conhecido

³⁹ Integran la asociación las siguientes Instituciones de Educación Superior: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), Universidad de Buenos Aires (Argentina), Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina), Universidad Nacional de Pilar (Paraguay) y Universidad Estadual de Santa Cruz (Brasil).

<http://www.edu.mercosur.int/es-ES/component/content/article/25-mercosur-educativo/153-seminario-virtual-internacionalizacion-universitaria-en-america-latina-actores-politicas-y-estrategias.html>

⁴⁰ A cooperação científica e tecnológica entre os Estados Parte, que tem sido plenamente explorada, é uma ferramenta estratégica para potencializar as capacidades dos países de maior desenvolvimento relativo e contribuir para melhorar as competências dos países de menor desenvolvimento. A cooperação é, assim, um meio para uma eficaz vinculação com os centros mundiais de produção de conhecimento. A cooperação regional nesta matéria deve ser potencializada, aproveitando os valiosos antecedentes que existem.

<http://www.recyt.mincyt.gov.ar/index.php>

⁴¹ PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PLANO – Mercosul Educação

O presente Plano será desenvolvido de acordo com uma série de princípios, que estarão presentes em todos os níveis e na aplicação de suas linhas estratégicas. São reconhecidos como princípios orientadores: Confiança, Respeito e consenso, Solidariedade, Cooperação, Impacto, Difusão e visibilidade, Gradualidade, Diálogo e interação

como tríplice hélice⁴², onde o Mercado dita os rumos da pesquisa, e a universidade atua como fornecedora de mão de obra altamente especializada e o estado como mero financiador das necessidades de mercado.



Fonte: HERG-Brazil/Universidade Federal Fluminense, 2017.

Os defensores deste sistema o anunciam como um indutor do desenvolvimento, através de um processo em que a universidade seria a indutora do desenvolvimento através da pesquisa e da inovação.

Apesar do ufanismo dos seus defensores, entendemos que o processo se dá de forma exatamente contrária, ou seja, o mercado induz a pesquisa, norteando os rumos da pesquisa universitária, principalmente através da alocação de recursos, direcionando-os para áreas mais rentáveis do ponto de vista do capital.

Infelizmente este é o viés norteador do programa de Ciência e Tecnologia do Mercosul, e da maioria das universidades latino-americanas. Isso as coloca num patamar de disputarem os mesmos recursos, na mão das mesmas empresas, além é claro de estarem trabalhando em áreas afins e complementares, das quais uma não tem o conhecimento do que outra está fazendo, pois isto poderia representar um risco para quem financia o projeto, e é o único detentor do conhecimento total do objeto de pesquisa.

Diante de um quadro como esse, quais deveriam ser as medidas adotadas? Em primeiro lugar é preciso reescrever as relações latino-

⁴² A abordagem da Hélice Tríplice, desenvolvida por Henry Etzkowitz e Loet Leydesdorff, é baseada na perspectiva da Universidade como indutora das relações com as Empresas (setor produtivo de bens e serviços) e o Governo (setor regulador e fomentador da atividade econômica), visando à produção de novos conhecimentos, a inovação tecnológica e ao desenvolvimento econômico.

americanas na área da pesquisa, definindo temas comuns que podem tocar o universo de cada nação, grupo social e economia de forma a conciliar tanto os interesses sociais quanto os econômicos.

No nosso entendimento a proteção da nossa biodiversidade latino-americana poderia ser um destes fatores construtores desta identidade latino-americana de pesquisa.

4. A BIODIVERSIDADE E O CONHECIMENTO TRADICIONAL

O saber dos povos tradicionais foi durante muito tempo completamente ignorado pela sociedade. Entretanto, modernamente ele passou a ser conhecido como Conhecimento Tradicional.

Esta forma de saber refere-se na verdade à aprendizagem desenvolvida ao longo de gerações, que com seu contato e de vivências com a natureza, acabaram por descobrir interações, que na atual sociedade liberal e capitalista possuem potencial inovador e inventivo, principalmente nas áreas de fármacos, sementes, cosméticos e agrotóxicos (SANTILI, 2003).

Pode-se definir Conhecimento Tradicional como o conjunto de saberes e o “saber fazer” a respeito do mundo natural e sobrenatural. Trata-se de conhecimento transmitido oralmente, de geração em geração (DIEGUES; ARRUDA, 2001).

Ainda no mesmo sentido, BERCKES (2014, p.4) afirma que o conhecimento tradicional pode ser entendido como:

[...] corpo acumulativo de Conhecimento, práticas e crenças das comunidades tradicionais sobre a relação entre os seres vivos (inclusive o homem) e o seu ambiente, que se desenvolve ao longo do tempo através de um processo adaptativo e é repassado através de gerações por transmissão cultural.

No sentido de dar maior positividade ao tema, a Convenção da Biodiversidade, que regula a previsão constitucional sobre o tema, tem o seguinte entendimento sobre o Conhecimento Tradicional associado:

[...] práticas, conhecimentos empíricos e costumes passados de pais para filhos e crenças das comunidades tradicionais que vivem em contato direto com a natureza; é o resultado de um processo cumulativo, informal e de longo tempo de duração.

A prática das relações estabelecidas no interior das comunidades caracteriza-se por uma troca constante, o que equivale dizer, que o conceito de Conhecimento Tradicional e, conseqüentemente, sua inter-relação com o de biodiversidade se moldam e se associam aos aspectos culturais das comunidades envolvidas. (CAPRA, 2002)

A questão da sustentabilidade também se insere neste contexto, pois se não se associar a valoração (quer afetiva ou econômica) que as comunidades estabelecem como seu entorno, é no mínimo desconhecer o potencial de sustentabilidade que o Conhecimento Tradicional possa ter, podendo-se inclusive falar em sustentabilidade social.

É bem verdade que muitas práticas destes povos, que são milenares, nem sempre foram reconhecidas. No entendimento de FREITAS (2009), há um preconceito dos cientistas em relação a esse tipo de conhecimento, muitas vezes tachado de primitivo e atrasado.

Nas palavras de BENSUSAN, (2005, p.61)

A ciência foi se desenvolvendo e permeando toda a vida ocidental, o Conhecimento Tradicional foi crescentemente desdenhado e desvalorizado, quase como se fosse uma protociência, ou mesmo um não-conhecimento.

A partir do final do século XX, o entendimento existente sobre o tema começa a mudar. O Conhecimento Tradicional passa a representar um importante fator de inovação potencializado ao máximo com o fim da Guerra Fria, quando o sistema capitalista se torna hegemônico.

Segundo dos SANTOS (2007, p.49), “vivemos na ‘era’ da biotecnologia”. Como decorrência da manipulação genética, a grande certeza deste início do século XXI é de que a Biotecnologia será um dos maiores campos de desenvolvimento na contemporaneidade.

Com o aumento da chamada Biotecnologia moderna, “a biodiversidade passou a ser valorizada não apenas pela sua observância ambiental, mas também pelo seu valor econômico real ou potencial, vez que é matéria-prima da biotecnologia” (ARCANJO; PÉREZ, 2006, p.39).

Em uma competição cada vez mais acirrada, principalmente no ramo dos fármacos e cosméticos, o acesso a informações privilegiadas pode representar um importante passo no caminho da obtenção de vantagens competitivas, dentro de um sistema capitalista cada vez mais concorrencial. Dentro desta lógica, as diferenças entre norte e sul,

países desenvolvidos e não desenvolvidos afloram também no debate, repetindo a mesma lógica presente na regulação da Propriedade Intelectual, ou seja, os interesses dos países ricos não são necessariamente o melhor para os países pobres⁴³ (SANTOS, 2013).

Mas aqui, ao contrário do debate presente no caso da Propriedade Intelectual, onde o interesse sobre a regulação da matéria é todo por parte dos países ricos, o debate presente sobre a regulação e valoração do Conhecimento Tradicional é um debate essencialmente de interesse dos países em desenvolvimento.

Discorridos estes pontos, compreende-se que o conhecimento tradicional tem enorme importância nas comunidades em que está inserido, bem como em todos aqueles que dele se utilizam, de maneira direta ou indireta, através das indústrias que criam produtos com base nestas formas de saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito ainda há por se fazer na construção de um projeto comum de incentivo à pesquisa no âmbito latino-americano. A par de todos os fatores históricos que nos afastam, é preciso entender que a saída para a crise que nos assola passa pela construção de um modelo de gestão, pesquisa e inovação que possa ser diferente do proposto até aqui.

É importante identificar os grupos de pesquisa em diferentes universidades latino-americanas que possam interagir de forma eficiente, focando no atendimento de demandas públicas e sociais de natureza comum, principalmente na área de saúde pública, com a pesquisa de doenças endêmicas e comuns, visando a construção de uma indústria farmacêutica que tenha por demanda as doenças (tropicais), de pouco interesse da indústria do primeiro mundo.

⁴³ Boaventura de Sousa Santos introduziu em seus trabalhos recentes a epistemologia ou diversidades epistemológicas como categoria que auxilia na melhor compreensão das dinâmicas de relação entre os países desenvolvidos, aqui denominados países do norte, e aqueles em desenvolvimento ou por se desenvolver, os chamados países do sul. Epistemologicamente o eixo de países do norte foi quem conduziu o critério para demarcar o Conhecimento e o não-Conhecimento ao longo da história. Outrora tal linha era demarcada pela filosofia, depois pela teologia, por fim pela atividade científica, mas sempre numa perspectiva ocidental, essencialmente europeia. Esta linha demarcatória do saber constitui, na visão do autor, verdadeiro pensamento abissal, no sentido de que somente pode ser considerado como Conhecimento aquilo que está dentro do modelo estabelecido, relegando o que está fora de tal modelo ao abismo, ao não reconhecimento.

O banco do Mercosul, por exemplo, poderia ser o órgão fomentador na construção de mecanismos de fomento à pesquisa e inovação, calçados na obrigatoriedade da interação entre diferentes grupos de pesquisa latino-americanos, voltados às nossas necessidades.

REFERÊNCIAS

- ARCANJO, F. E. M.; PÉREZ, H. L. A. P. Como combater a Biopirataria utilizando a Lei de Patentes Estadunidense. **Revista de Direitos Difusos**, São Paulo, v. 38, p. 39-53, jul./ago. 2006, p 39.
- BENSUSAN, N. Biodiversidade, Recursos Genéticos e outros bichos esquisitos. In: **O Direito e o desenvolvimento sustentável: curso de direito ambiental**. RIOS, Aurélio Virgílio Veiga (org.). São Paulo: Peirópolis, 2005, p. 61.
- BERKES, F. Context of traditional ecological knowledge. In: **Sacred Ecology: traditional ecological knowledge and resource management**. Philadelphia.1999. p.4
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CAPES, Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, 2017.
- CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2017.
- CDB, Conferência das Nações Unidas para o meio Ambiente e o Desenvolvimento. **Convenção sobre Biodiversidade Biológica**. Rio de Janeiro.jun.1992. Disponível em: <www.mma.gov.br/estruturas/sbf_chm_rbbio/_arquivos/cdbport_72.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2014.
- DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V. (orgs.). **Saberes tradicionais e biodiversidade do Brasil**. São Paulo. EdUSP. 2001.
- FREITAS, J. **Sustentabilidade: Direito ao futuro**. São Paulo: Editora Fórum, 2009. p. 34.
- PLATAFORMA SICUPIRA, é uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)
- PRADO, M. L. C. “À guisa de introdução: pesquisa sobre história da América Latina no Brasil”. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, n. 1, p. 10-11, 2001.
- REICHEL, H. J. “A produção bibliográfica sobre história da América no Brasil, nas duas últimas décadas do século XX”. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, n. 1, p. 7-9, 2001.
- SANTILLI, J. Biodiversidade e Conhecimentos tradicionais associados: novos avanços e impasses na criação de regimes legais de proteção. In: LIMA, André e BENSUSAN, N. **Quem cala consente?** Subsídios para a proteção aos Conhecimentos Tradicionais. São Paulo: Instituto Socioambiental. 2003, p. 53.
- SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SANTOS, L. G. Desencontro ou “mal encontro”? Os biotecnólogos brasileiros em face da sócio e da biodiversidade. **Novos estud. - CEBRAP [online]**. n.78, pp. 49-57, 2007, p 49. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 de jun. 2014.

O PAPEL DAS MULHERES NA PRODUÇÃO DE ALIMENTOS: APONTAMENTOS PARA PENSAR A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

VALDETE BONI⁴⁴
JUSTINA CIMA⁴⁵

1 INTRODUÇÃO

Antes de mais nada, cabe destacar que este texto é uma primeira tentativa de diálogo no campo da alimentação escolar. Por esse motivo, optou-se por eleger uma direção a seguir. Inicia-se, assim, com uma questão que irá nortear toda essa discussão: o papel das mulheres na produção de alimentos. Subjacente ao fornecimento dos alimentos via o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, está o trabalho das famílias nas unidades produtivas, estão as relações de trabalho e está um modelo de desenvolvimento para o campo que deve ser discutido. Seria muita ousadia tentar fazer esse debate neste espaço, mas cremos que trazer questionamentos é fundamental. Afinal, são as perguntas que provocam as respostas e não o contrário. Acredita-se que esta é uma oportunidade para debater a importância das mulheres na agricultura familiar e camponesa, e que sem avançar neste debate não se garantirá a sucessão neste modelo de agricultura.

Vários estudos (STROPASOLAS, 2004, 2014; BRUMER, 2014; RENK; DORIGON, 2014) têm mostrado a dificuldade das unidades familiares para garantir seus sucessores. Grande parte das preocupações destes autores se refere ao êxodo feminino. Autoras como Paulilo (2003), Deere e León (2002) discutiram essa problemática pela via da herança, onde os homens são mais favorecidos que as mulheres em termos de herança da terra. Todo esse debate não foi superado, mas no momento atual ele alcança novas nuances uma vez que as famílias não são numerosas como outrora e, conseqüentemente, os herdeiros são poucos. Sendo este fator apontado como uma das causas para o êxodo, uma vez que não há mais filhos que queiram ficar, garantir uma renda por meio do PNAE pode ser uma alternativa para os jovens.

⁴⁴ Bacharel em Ciências Sociais, mestre e doutora em Sociologia Política. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS Campus Chapecó.

⁴⁵ Pedagoga, liderança do Movimento de Mulheres Camponesas/MMC

Para amparar a discussão, faremos uma diferenciação de qual modelo de agricultura familiar estamos tratando, busco com isso a definição deste termo e também de novas categorias de análise que estão surgindo neste campo. Quando se fala em agricultura familiar e alimentação escolar, há de se ponderar muito mais que a participação dos agricultores familiares e alimentação. Trata-se da valorização do trabalho de homens e mulheres na produção de alimentos e trata-se também da valorização de uma alimentação saudável frente a um modelo homogeneizante no qual a comida pode ser produzida em grandes complexos.

2 AGRICULTURA FAMILIAR E ALIMENTAÇÃO

Iniciamos buscando definir o que é agricultura familiar. Conforme Wanderley (2001, p. 21-22), a agricultura familiar não é uma categoria social recente, mas sua utilização em substituição a outras denominações ou com significado específico é atual. A autora questiona a ideia de atualidade desta referência como uma nova roupagem para o que era definido como campesinato, assim a agricultura familiar sugere um agricultor mais moderno em oposição ao camponês tradicional. Ainda segundo a autora, a agricultura familiar pode ser definida como aquela em que a família representa a centralidade no que se refere à reprodução do trabalho na propriedade, além de ser proprietária dos meios de produção. Essa associação entre propriedade e trabalho pode originar uma diversidade de formas sociais que, embora distintas, compõem a agricultura familiar. Dessa forma, a tradicional agricultura camponesa fundada na propriedade, trabalho e família faz parte da agricultura familiar, mas possui especificidades no que se refere aos seus “objetivos econômicos, a sua experiência de sociabilidade e à forma de sua inserção na sociedade global” (WANDERLEY, 2001, p. 23).

Ricardo Abramovay (1992), em *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*, diferencia a agricultura familiar da camponesa baseado na ideia de que uma agricultura familiar altamente integrada ao mercado e tecnicizada não pode ser considerada camponesa. O autor defende sua colocação comparando, como exemplo, um suinocultor europeu integrado ao mercado, cujo preço de sua produção depende do resultado de acordos estabelecidos em Bruxelas, com uma família

indiana que produz para sua subsistência e sua integração ao mercado se dá em plano local. Exemplo semelhante pode facilmente ser utilizado para o caso brasileiro, muitas vezes dentro de um mesmo município no Sul do Brasil.

O termo “agricultor familiar” é recente e introduzido no Brasil por duas vertentes, a acadêmica e a política. Na vertente acadêmica tem-se como principal base introdutória o livro organizado por Hugues Lamarche, *A agricultura familiar* (1993), e o estudo publicado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 1996 e 2000, denominado “Novo Retrato da Agricultura Familiar: O Brasil Redescoberto”. Na vertente política tem-se a luta dos próprios agricultores incentivada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e pelos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (a partir da década de 1990).

Tanto a vertente acadêmica como a política tiveram influência na criação de políticas públicas e na consolidação desta categoria de análise. Um exemplo é o documento resultante da cooperação técnica entre a FAO e INCRA, no qual a definição de agricultura familiar leva em conta três características principais. A primeira delas se refere à gestão da unidade produtiva que é feita pela família. A segunda diz respeito ao trabalho que, na sua maioria, é fornecido pelos membros dessa família e a terceira é que a propriedade dos meios de produção (embora nem sempre da terra) pertença à família e a transmissão deles seja feita por meio de herança (INCRA/FAO, 1996).

Um dos principais problemas em relação à alimentação de crianças e jovens em idade escolar se refere à qualidade e a quantidade dos alimentos ingeridos, o tipo de alimento ingerido e os horários em que se alimentam. Derivado disso, temos a influência e a preferência por alimentos ricos em energia, gorduras e carboidratos como: salgadinhos, refrigerantes e doces em detrimento dos alimentos ricos em nutrientes, como as verduras, frutas e hortaliças. Tudo isso contribui para o aumento dos problemas de saúde na infância e na adolescência (CIMA, 2015).

Conforme Cima (2015), a educação para o consumo é de suma importância, tendo em vista que se vive em um momento

onde a padronização e globalização de alimentos tem incentivado principalmente o público infantil ao consumo de alimentos industrializados que possuem uma quantidade grande de corantes, conservantes e aromatizantes que prejudicam a saúde e limitam o potencial físico e até mesmo o desenvolvimento cognitivo das crianças. A sala de aula é um espaço em que se pode trabalhar para que a criança perceba a diferença existente entre os alimentos naturais e os alimentos industrializados, quais são saudáveis e quais podem prejudicar a saúde. Além disso, é possível trabalhar também a importância da produção local agroecológica e diversificada. Através do estudo da problemática é possível desenvolver uma consciência crítica e agir para solucionar os problemas encontrados, permitindo trabalhar assuntos inerentes à realidade dos alunos e conteúdos importantes em relação ao objetivo principal da escola, que é o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do educando.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma das mais importantes estratégias adotadas pelo Governo Federal com vistas à melhoria das condições de segurança alimentar e nutricional da população escolar. O PNAE deve garantir a alimentação escolar de alunos de educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) matriculados em escolas públicas ou filantrópicas, sendo, portanto, um dos maiores programas de política pública destinada à alimentação no Brasil, visto sua abrangência e continuidade de atendimento (CARVALHO; CASTRO, 2009).

Com o objetivo de fortalecer a agricultura familiar e promover a segurança alimentar e nutricional, o Governo Federal sancionou, em junho de 2009, a Lei nº 11.947, que dispõe no artigo nº 14, sobre a obrigatoriedade da utilização de, no mínimo, 30% dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE) ao PNAE para a aquisição de alimentos produzidos pela agricultura familiar (BRASIL, 2009). Os cardápios da alimentação escolar deverão ser diferenciados para cada faixa etária e atentando-se à saúde específica dos estudantes, devendo conter alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, tradições e hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar. Dito isso,

o Programa de Aquisição de Alimentos – PAA e o PNAE tem um papel fundamental para a manutenção da agricultura familiar e camponesa.

3 AS MULHERES E A ALIMENTAÇÃO: SEGURANÇA E SOBERANIA ALIMENTAR

Ao se discutir o tema da alimentação, o termo segurança alimentar não pode ser excluído, e no caso das mulheres rurais ligadas a movimentos sociais, este termo vem associado ao da soberania alimentar. Para Marta Chiappe (2010), ocorre certa confusão entre os conceitos de soberania e segurança alimentar, quase sempre utilizados como sinônimos. No entanto, por soberania alimentar deve-se entender o controle dos alimentos por parte dos camponeses e por segurança alimentar, a condição de existência de alimentos suficientes e de qualidade para que todos possam ter acesso.

Conforme León (2003), na África Subsaariana e no Caribe, as mulheres são responsáveis pela produção de 60 a 80% dos produtos básicos utilizados na alimentação, enquanto que na Ásia as mulheres realizam mais de 50% do trabalho nos cultivos de arroz. Da mesma forma, no Sudeste Asiático e na América Latina as hortas cultivadas pelas mulheres aparecem entre os sistemas agrícolas mais complexos. Entretanto, a ideia de que é necessário o cultivo de transgênicos para alimentar o mundo é propagada cada vez mais. Esse discurso sai do ambiente das multinacionais e se propaga mesmo entre camponeses, com o intuito de que eles abandonem seus cultivos tradicionais e adotem o sistema produtivo que é comercializado em larga escala pelas empresas.

Dessa maneira, a internacionalização do campo, onde, insistimos, a agricultura e a produção alimentar se ajustam a fins lucrativos, tem incidido negativamente na vida das mulheres, convertendo-as em simples assalariadas e alienando-as da sua relação com a terra, com a agricultura, com os saberes e conhecimentos históricos, especialmente aqueles que, como inventoras da agricultura, têm transmitido de geração em geração (LEÓN, 2003, p. 218-219).

Essas medidas eliminarão as práticas de soberania alimentar concebidas pelas mulheres durante toda a história da agricultura, obrigando-as a pagar aos donos das patentes para utilizarem os

recursos que sempre fizeram parte de sua vida (LEÓN, 2003). A referida autora relata que a agricultura científica excluirá ainda mais as mulheres do acesso ao conhecimento e destruirá seus saberes tradicionais, continuando o processo que foi deflagrado pela Revolução Verde. A colocação da autora é chocante, mas verdadeira, porque o que assistimos foi um afastamento das camponesas do conhecimento básico sobre o plantio dos alimentos e a diminuição da variedade e qualidade alimentar dessas famílias. No entanto, tamanha exclusão gera revolta e, conseqüentemente, a busca de alternativas. É o que o MMC – Movimento de Mulheres Camponesas, faz ao estimular as camponesas a resgatar as práticas alimentares e de tratamento por meio de uma alimentação mais saudável, que vai desde a maneira de produzir o alimento, a variedade dos alimentos e as formas de preparo, até as ervas medicinais que são alternativas aos remédios alopáticos.

Conforme Vandana Shiva (2003), a Revolução Verde não substituiu somente as sementes nos países do Terceiro Mundo, mas safras inteiras. Ao fazer isso justificou que determinadas variedades de sementes, por serem inferiores, produziam muito pouco. Para Shiva, as camponesas da Índia conheciam as variedades produzidas e seu valor nutritivo. Estes cultivos, no entanto, foram considerados inferiores e muitos foram extintos pelo uso dos agrotóxicos. Da mesma forma, diversas espécies de plantas que antes eram consumidas pelos camponeses no Oeste do estado de Santa Catarina, hoje são dificilmente encontradas porque, com a intensa utilização de agrotóxicos nas lavouras e a diminuição de variedades cultivadas, essas também se perderam. Por outro lado, percebe-se que as lideranças do MMC ao iniciarem o resgate de sementes crioulas de hortaliças, se disseram admiradas com as variedades que as camponesas trouxeram e que eram mantidas em suas propriedades. Por exemplo, somente no encontro que ocorreu no ano de 2002 em Curitiba, na Serra Catarinense, as camponesas trouxeram mais de quarenta variedades de couve.

4 PLANTAR PARA O AUTOCONSUMO - SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR

Para Irene León e Lidia Senra (2010), mulheres e homens vêm construindo uma ideia diferente do que é agricultura. Isso se explica, em parte, pelas condições que foram dadas, ao longo da história, para homens e para mulheres. Dessa forma, a imagem construída pelas mulheres é de uma agricultura como fonte de alimentação e de produtos que são destinados ao sustento da família.

Conforme as autoras acima, em diversas partes do mundo o controle da produção pelo governo e pelas grandes empresas foi precedido por uma associação do produto oriundo das explorações familiares a uma má qualidade ou a problemas sanitários. Essas medidas afetaram especialmente as mulheres que tradicionalmente comercializam sua produção nos mercados locais. Em conversa com uma liderança, esta nos falava das dificuldades de comercializar a produção em pequena escala. O objetivo principal para as mulheres que participam dos projetos do MMC é cultivar para o consumo da família, mas sempre há um excedente que pode ser comercializado. Mas como fazer isso, se o mercado exige quantidade?

Por exemplo, o agricultor que está na roça hoje, a gente percebe quem tem aviário não pode criar galinha comum, ele tem que comprar ovos lá na roça. Quem tem (...) não pode criar galinha, tem que comprar galinha caipira se ele quiser comer, morando lá na roça! Eu sei que os agricultores estão comprando verdura na cidade, isso é um absurdo! Então a gente se preocupou mais com a qualidade de vida lá na roça, a qualidade do alimento que vai pra mesa do cidadão brasileiro. Eu quero propor de nós fazermos um trabalho com as mulheres da cidade sobre o consumo consciente, que nós somos produtoras e elas são consumidoras e nós como proprietárias de terra, como moradores do campo, produtores de alimento, temos também como compromisso produzir uma alimentação saudável, e por isso a importância de fazer um trabalho com essas mulheres da cidade para que também elas saibam escolher os seus produtos (Falas de mulheres do MMC, agosto de 2010).

A maioria dos agricultores que possuem integração de aves e suínos não produzem diversos alimentos que eram cultivados há alguns anos atrás, porque a oferta deles nos supermercados é regular e, conforme fala de alguns agricultores “não compensa plantar porque

é mais barato comprar no supermercado”. O plantio de hortaliças também reduziu entre esses agricultores, fazendo com que diversas variedades deixassem de ser cultivadas, restando apenas algumas cujas sementes e mudas são encontradas nas cooperativas e agropecuárias.

Entre as mulheres que não participam do MMC, podem-se encontrar aquelas que mantêm as sementes crioulas de hortaliças e demais alimentos, sementes que foram guardadas por gerações. No entanto, há poucas mulheres que possuem integrações em suas propriedades e, ainda assim, mantêm tanto as sementes como a prática antiga dos tratamentos com ervas, seja para as pessoas, seja para o cuidado dos animais. Dentro do MMC o discurso é bem distinto, como mostram as falas das participantes dos encontros, cursos e oficinas ministrados. As camponesas mostraram uma listagem bem extensa dos alimentos que ainda cultivavam e dos que voltaram a cultivar pela iniciativa dos projetos do MMC.

Em estudo sobre os alimentos ainda produzidos para o consumo entre agricultores gaúchos, Wagner, Marques e Menasche (2007) se referem à questão do “tempo” que os agricultores alegam não possuir mais para plantar. Conforme relato de uma agricultora entrevistada por estas autoras, depois que iniciou um plantio de laranjas em maior escala, foi perdendo as sementes dos produtos que antes eram comuns na propriedade, como o feijão e o amendoim. E com a saída dos filhos da terra, o trabalho se concentrou no casal, e assim não puderam mais se dedicar ao plantio desses alimentos.

Da mesma forma como foi constatada uma diminuição da variedade de alimentos produzidos e consumidos pelos agricultores no Oeste de SC, as autoras Wagner, Marques e Menasche (2007) mostraram que, no Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul, os agricultores familiares se referiram a uma mudança muito grande da alimentação de “antigamente” com relação à atual. Conforme estas autoras, eles foram unânimes ao falar da intensidade destas mudanças, relacionando a alimentação atual como sendo mais industrializada. “Em geral a produção para o autoconsumo é hoje considerada como sendo muito menor do que a realizada em época anterior. Desse modo, muitas respostas apontam no sentido de maior dependência das famílias rurais em relação à aquisição de alimentos” (WAGNER, MARQUES E MENASCHE, 2007, p. 75).

Zanetti e Menasche (2007), em uma pesquisa realizada na comunidade de Jacarezinho, Vale do Taquari/RS, mostram que a segurança alimentar é garantida mais pelas mulheres. Como a produção de alimentos para o consumo familiar é conduzida basicamente pelas mulheres, quando estas deixam de produzir a variedade que eram habituadas, o consumo destes alimentos pela família é reduzido. Mulheres mais velhas são as que ainda mantêm a tradição de produzir diversos alimentos e as mais jovens adotaram o hábito de adquirir esses alimentos no supermercado. As razões apontadas em sua pesquisa são praticamente as mesmas apontadas pelas agricultoras entrevistadas por nós na região Oeste de Santa Catarina.

Grisa e Schneider (2008), em levantamento sobre a produção para o autoconsumo entre agricultores gaúchos, constataram que 100% deles ainda produzem alimentos para consumo da família. Essa produção varia conforme o município pesquisado, o grau de integração com o mercado, dentre outros fatores, mas é uma constante no meio rural. Essa produção permite, entre outras coisas, o acesso aos alimentos sem intermediações, a produção de alimentos seguindo a tradição cultural da família e o reconhecimento da qualidade do produto consumido. É comum a prática de trocas entre vizinhos, seja de produtos, de mudas para o plantio ou de sementes. Essas práticas foram se perdendo com a intensificação do processo de integração em muitas comunidades rurais da região Oeste de Santa Catarina, conforme mostram os depoimentos das mulheres ligadas ao MMC.

Em outro trabalho, Triches e Schneider (2010) citam que, em relação à produção de alimentos, a agricultura familiar responde por parte considerável do abastecimento interno, compondo a dieta alimentar básica da população e oferecendo uma grande contrapartida à produção nacional. Dessa forma, a unidade familiar de produção pode ser uma oportunidade de perspectivas para avanços desse modelo de agricultura no Brasil.

4.1 O CULTIVO DE ALIMENTOS COMO RESISTÊNCIA

Jan Douwe Van der Ploeg (2008), caracteriza o processo de retorno ao cultivo de alimentos sem a utilização de insumos externos e o resgate a um modo de produzir sem a interferência do império alimentar, a recampesinização. Ploeg considera o império alimentar como

“um princípio orientador que se expressa em e através de muitas entidades e relações diferentes”. Para este autor, o “Império” alimentar não está expresso somente nas grandes corporações mundiais que dominam grande parte da distribuição de determinados alimentos, como a Nestlé, por exemplo.

O império influencia nas reservas de alimentos no mundo, nas pesquisas que são desenvolvidas pelas universidades e pelas empresas de pesquisa estatais. Há nisso tudo uma inter-relação entre campesinato e império, onde o campesinato sofre, na visão deste autor, três tendências altamente destrutivas. A primeira se refere à privação de recursos aos camponeses, sejam recursos econômicos com a eliminação de linhas de créditos para determinadas culturas, seja a privação de recursos naturais como a água, seja pela introdução de produtos mais baratos no mercado. A segunda tendência se refere à precariedade vivenciada pelos camponeses no mundo, tanto nos países ricos como nas nações em desenvolvimento. A porcentagem de camponeses que não atingem a renda mínima difere em países como a Holanda e o Quênia, por exemplo, porém o problema existe em toda parte e afeta o campesinato como um todo. A terceira tendência é decorrente dos diversos processos que vem ocorrendo na agricultura mundial, tanto pela introdução de novas mercadorias (aquelas que vêm substituir a produção camponesa), como pela terceirização da produção de certos bens. No processo de terceirização está inclusa também a busca pela produção cada vez mais barata e que ela seja realizada em qualquer parte do mundo, assim como ocorre com bens de consumo. Dessa forma, os baixos preços oferecidos em países mais pobres não somente afetam os camponeses nativos, mas também o de outros países cuja produção lhes foi subtraída para ser transferida a lugares onde o custo de produção é bem menor.

Assim como na introdução das tecnologias durante a Revolução Verde, as novas tecnologias introduzidas no momento atual têm como característica principal o “novo”. Não importam as consequências dessa novidade, sendo mais importante ao império que este “novo” seja considerado melhor que aquilo que ele vem substituir, segundo os que decidem sobre a política econômica (PLOEG, 2008). Assim, as sementes híbridas que foram introduzidas há mais de 40 anos na região Oeste de Santa Catarina são agora substituídas facilmente

pelas sementes transgênicas, mesmo que os agricultores produzam em pequena quantidade ou apenas para a alimentação de animais de lactação, sendo que esse modelo é imposto aos agricultores.

Ploeg (2008) escreveu sobre a realidade de regiões diferenciadas, como a Holanda, o Peru e o estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. O autor exemplifica casos destas regiões que demonstram a resistência do campesinato frente ao que considera como o império. Mostra como um camponês na Holanda utiliza uma ferramenta bem antiga para a eliminação de ervas daninhas em meio à pastagem. O que, segundo Ploeg, pode ser considerado como uma técnica antiquada para muitos, para aquele camponês não é. Sendo que, este mesmo camponês está evitando a utilização de agrotóxicos para combater as ervas que prejudicam suas pastagens. Dessa maneira, agrega mais valor ao seu leite, além de não prejudicar sua própria saúde ou a dos consumidores e, ainda, elimina custos na produção, o que garante um ganho maior. Um segundo exemplo retrata uma família de Catacaos, no Peru, que vive em uma Unidade de Produção Comunitária, em que, se comparado aos camponeses holandeses, esse casal vive em condições de precariedade. No entanto, suas condições são suficientes para garantir uma qualidade de vida que para eles é adequada, ou como considera o autor, uma autonomia relativa, que lhes garante produzir seus alimentos sem depender de trabalhar por um salário muito baixo, seja na agricultura ou fora dela, única alternativa na realidade da região em que vivem. No exemplo do Brasil, tem-se um produtor de tomate que processa o produto e o transforma em molho pronto e, mais uma vez, a resistência ao império fica clara tanto na industrialização de sua produção, como na diversificação da propriedade, que garante que os principais alimentos consumidos pela família sejam produzidos ali mesmo.

Estes exemplos demonstram que o que Van der Ploeg ressalta, em diferentes regiões, sobre a resistência camponesa acontece com a mesma clareza entre as mulheres do MMC. A recuperação e a produção das próprias sementes e a utilização de técnicas naturais para o controle de pragas são formas de autonomia frente às indústrias produtoras de sementes e agrotóxicos. Durante o tempo em que estivemos reunidas com as mulheres, ocorreram momentos de trocas de receitas de alternativas, por exemplo, ao combate aos insetos. Estas receitas também são públicas em seus informativos mensais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E, finalmente, cabe destacar uma fala de uma das autoras em um dos tantos diálogos que mantiveram. A mesma disse: *“Alimentar-se, Valdete, é um ato político! E explico, é político, porque temos que refletir sobre o que comemos, sobre como é produzida a comida. De nada adianta adotar determinadas dietas que excluem certos alimentos se não sabemos a procedência e as relações que se dão no campo em torno dos alimentos que adotamos no lugar destes que excluímos”*. E com isso concluo com a ideia de resistência de Ploeg.

As mulheres citadas neste trabalho praticam a resistência. Primeiro, a resistência ao que Van der Ploeg chama de Império Alimentar ao produzirem suas sementes, ao resgatarem sementes que estavam em extinção e ao manterem um modo de produzir sem a utilização de insumos externos. Segundo, a resistência ao modelo que impõe uma institucionalização, ou seja, ainda resistem aos selos de orgânicos, justificando que preferem criar redes de confiança para seus produtos.

Essa segunda resistência, especialmente, leva a outras indagações: a primeira é como se inserirem em mercados que exigem certa institucionalização como os programas PAA e PNAE e as feiras locais? Estes programas, em que pese seus problemas políticos de operacionalização, parecem ser uma válvula de escape para a produção camponesa diante das imposições do império alimentar. Certamente, seria fundamental criar novos mercados, modificar a legislação para possibilitar a afirmação desses mercados. A segunda é como as políticas de assistência técnica e extensão rural serão articuladas às demais políticas públicas para efetivar programas como o PAA e PNAE para que estes possam contribuir para que a produção camponesa ultrapasse os limites da produção para o autoconsumo.

Mas acima de tudo, a grande resistência é frente ao Império Alimentar, como caracteriza Ploeg, pois ao se contraporem ao modelo hegemônico que define o agronegócio como a opção do estado brasileiro, como define Delgado (2005), essas mulheres mostram que o trabalho desenvolvido historicamente pelas mulheres na produção de alimentos é que compõe grande parte do que é vendido para o PNAE.

Por fim, além da aquisição de alimentos da agricultura familiar está a formação de cidadãos conscientes de onde vem a alimentação e a valorização do que nos garante a existência, o alimento saudável e o trabalho empregado no seu cultivo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec: ANPOCS: Editora da Unicamp, 1992.
- BONI, V. **Produtivo ou reprodutivo**: o trabalho das mulheres nas agroindústrias familiares. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política/ Universidade Federal de Santa Catarina/ UFSC, Florianópolis. 2005.
- BONI, V. **De agricultoras a camponesas**: O movimento de mulheres camponesas de Santa Catarina e suas práticas. Tese (doutorado) — UFSC, Florianópolis, 2012.
- BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jun. 2009.
- BRUMER, Anita. As perspectivas dos jovens agricultores familiares no início do século XXI. In: ARLENE RENK, CLOVIS DORIGON. **Juventude rural, cultural e mudança social**. Chapecó: Argos, 2014. p. 115–138.
- CARVALHO, D. G.; CASTRO, V. M. **O programa nacional de alimentação escolar – PNAE como política pública de desenvolvimento sustentável**: políticas públicas e instrumentos de gestão para o desenvolvimento sustentável. In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA ECOLÓGICA, 8, 2009, Cuiabá MT. Disponível em: <<http://www.ecoeco.org.br/conteudo/publicacoes/encontros>>.
- CHIAPPE, M. Estudo de caso sobre la cadena productiva de maíz. In: MELLO, Ruth de; RODRÍGUEZ, Graciela (Org.). **Estudios de casos que destacan la dinámica de género en torno a la agricultura, el comercio y la soberanía alimentaria**. Rio de Janeiro, Instituto Equit, 2006, v. 1, p. 8-12.
- DEERE, C. D.; LÉON, M. **O empoderamento da mulher**: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- DELGADO, G. C. A questão agrária no Brasil, 1950-2003. In: **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo** / Luciana Jaccoud, organizadora; Frederico Barbosa da Silva ... [et al.]. Brasília: IPEA, 2005.
- GALLINA, L. S.; TEO, C. R. P. A.; MUNARO, P. S.; OLIVEIRA, V. S. H. Representações sobre segurança alimentar e nutricional nos discursos de um Conselho de Alimentação Escolar. **Saúde e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 89–102, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.
- GRISA, C.; SCHNEIDER, S. “**Plantar pro gasto**”: a importância do autoconsumo entre famílias de agricultores do Rio Grande do Sul. RER, Piracicaba, SP, vol. 46, nº 02, p. 481-515, abr/jun 2008 – Imprensa em junho 2008.
- INCRA/FAO. **Novo retrato da agricultura**: o Brasil redescoberto. Brasília: MDA, 2000.

- LAMARCHE, H. **Agricultura familiar**: comparação internacional. Campinas. Editora da UNICAMP, 1993.
- LEÓN, I. Mulher, vida e semente. In: Carvalho, Horácio Martins de. **Sementes**: patrimônio do povo a serviço da humanidade. São Paulo, Expressão Popular, 2003. 352p. (209- 227)
- LEÓN, I.; SENRA, L. Las mujeres gestoras de la soberanía alimentaria. In: SENRA, Lidia et alli. **Las mujeres alimentan al mundo**: soberanía alimentaria en defensa de la vida y del planeta. Entrepueblos, Barcelona, 2010.
- MENASCHE, R.; WAGNER, S. Araújo; MARQUES, Flávia Charão. Agricultura familiar à mesa. In. MENASCHE, Renata (org.). **Agricultura familiar à mesa**: saberes e práticas no Vale do Taquari. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- PAULILO, M. I. S. Trabalho familiar: uma categoria esquecida de análise. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n.1, janeiro-abril/2004. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Genero_e_educacao_2.pdf>
- PLOEG, J. D. V. **Camponeses e impérios alimentares**: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- PLOEG, Jan Douwe Van der. “O modo de produção camponês revisitado”. In: SCHNEIDER, Sérgio. **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. pp. 13-54.
- RENK, A.; DORIGON, C. Trabalho, juventude rural e mudança social. In: ARLENE RENK, CLOVIS DORIGON. **Juventude rural, cultural e mudança social**. Chapecó: Argos, 2014. p. 15–34.
- SHIVA, V. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.
- STROPASOLAS, V. L. O valor (do) casamento da agricultura familiar. **Revista Estudos Feministas**. vol.12, n.1. 2004.
- STROPASOLAS, V. L. Os dilemas da juventude no processo sucessório da agricultura familiar. In: ARLENE RENK, CLOVIS DORIGON. **Juventude rural, cultural e mudança social**. Chapecó: Argos, 2014. p. 139–162.
- TRICHES, R. M.; SCHNEIDER, S. Alimentação Escolar e agricultura Familiar: reconectando o consumo à produção. **Saúde e Sociedade**, v.19, n.4, p.933 - 945 2010.
- WANDERLEY, Maria de Nazaré B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In. TEDESCO, João Carlos. **Agricultura familiar**: realidades e perspectivas. 3 ed. Passo Fundo: EDIUPF, 2001.
- ZANETTI, C.; MENASCHE, R. Segurança alimentar, substantivo feminino: mulheres agricultoras e autoconsumo. In. MENASCHE, Renata (org.). **Agricultura familiar à mesa**: saberes e práticas no Vale do Taquari. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ÁREA DA SAÚDE

RICARDO BURG CECCIM⁴⁶

1 INTRODUÇÃO

No tocante às políticas públicas de educação e formação para a área da saúde, tanto um *desejo da sociedade* como uma *agenda política* têm estado presentes, no caso brasileiro. A Constituição Federal do Brasil definiu como atribuição do setor da saúde tanto o ordenamento da formação de pessoal para esse setor como o *incremento do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovações* (CF, 1988). A lei que regulamenta o capítulo da saúde na Constituição Federal chega a explicar que o setor deve compor comissões intersetoriais para articular políticas e programas abrangentes das atividades relativas aos recursos humanos e à ciência e tecnologia, bem como criar *comissões permanentes de integração entre os serviços de saúde e as instituições de ensino profissional e superior*. Estas últimas teriam por finalidade “propor prioridades, métodos e estratégias para a formação e educação continuada dos recursos humanos do Sistema Único de Saúde, assim como em relação à pesquisa e à cooperação técnica entre essas instituições (LOS, 1990). A aliança entre a formação universitária e o sistema de serviços de saúde, entretanto, não é uma meta apenas brasileira, a Organização Mundial da Saúde a vem enunciando como tarefa de todos os países e como objeto da cooperação técnica da Organização (WHO, 2010). Trata-se do estabelecimento (e seu desenvolvimento) de uma estreita e regular colaboração entre sistemas de saúde (com sua rede de gestão e de serviços sanitários) e formação profissional técnica e universitária.

Esses desafios se colocam ante a melhoria e o desenvolvimento da qualidade da resposta do setor sanitário às necessidades sociais em saúde, bem como têm revelado que uma transformação somente ocorre quando acompanhada de correspondente projeto educativo,

⁴⁶ Professor titular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, mestre em Educação, doutor em Psicologia Clínica e Pós-Doutor em Antropologia Médica.

o que não necessariamente contempla uma visão contemporânea e crítica dos modos de ensinar e de aprender. A ação intersetorial e a integração entre sistemas de saúde e instituições formadoras precisariam seguir os princípios da “aprendizagem significativa” (o aprender que emerge da presença nas realidades e do contato com problemas reais, tornados perguntas vivas de aprendizagem e não apenas teoria) e da “aprendizagem com compromisso social” (o aprender que emerge do agir social e da prática solidária com as necessidades sociais, tornando-se o estudo também uma intervenção).

As experiências vividas no Brasil reclamam à cena acadêmica e profissional conceitos chave à atualização dos modos de formar e de atuar na saúde: educação interprofissional; prática interprofissional; educação permanente; interação universidade-sociedade; integração ensino-trabalho-sociedade; integração ensino-serviço-gestão-cidadania; formação pelo trabalho e mobilização para a mudança na graduação, tendo em vista a integralidade da atenção; a humanização; a expansão da atenção básica; o trabalho em equipe e em rede; a construção conjunta de projetos de intervenção entre instituições de ensino, gestores, trabalhadores de saúde e sociedade e a construção de relações horizontais e com maior autonomia dos usuários nos serviços.

2 MUDANÇA E FORMAÇÃO PARA A MUDANÇA

No Brasil, foi desenvolvida uma política nacional de educação e desenvolvimento do pessoal da área da saúde, de 2001 a 2016, com expressivo acúmulo. O marcador do ano de 2001 reúne uma iniciativa do setor da saúde e outra do setor da educação. No setor da Saúde, uma enfática política pública de formação de pessoal para a Estratégia Saúde da Família, que envolvia formar em serviço, compor cursos de especialização e criar programa de residência. No setor da Educação, a substituição do modelo de *currículo mínimo* para a proposta de *diretrizes curriculares e a noção de competências e habilidades gerais*, reunindo em competências equivalentes todas as profissões da área de conhecimento da saúde, e competências e habilidades específicas como aquelas de cada categoria profissional. Diversas políticas se sucederam, em particular a partir de 2003, quando foi criada em âmbito federal a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde na estrutura central do Ministério da Saúde.

Pode-se dizer que, desde então, uma cultura de formação colaborativa foi ensejada entre universidade e sistema de saúde, entre escolas técnicas e sistema de saúde. Essa *cultura* de colaboração também trouxe vigor às noções de gestão, educação e trabalho *em saúde* como de natureza multiprofissional e interdisciplinar, o que incorpora referências da experiência internacional e referências dos anos de colaboração do Ministério da Saúde com as Instituições de Ensino Superior.

Desde a criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, junto ao Ministério da Saúde, em 2003, essa cultura se expressa no campo da didática ou das políticas, não necessariamente convergentes. Políticas ainda são necessárias para a construção de modelos de ensino e formação cada vez mais contemporâneos ou cada vez mais atinentes às demandas complexas do mundo à formação de jovens profissionais e de cidadãos empenhados com a tarefa social esperada da universidade pela sociedade. Se uma transformação somente ocorre quando acompanhada de correspondente projeto educativo, o discurso é o da indissociação entre “mudança” e “formação para a mudança”. Entretanto, não se trata de uma formação com precisão de chegada.

Frequentemente, o que encontramos é a encomenda por cursos de especialização ou aperfeiçoamento, a formulação da lista de conteúdos ou de uma grade horária por conteúdos e a introdução de estágios ou, ainda, a interferência ideológica de linguagens e conceitos para apontar um programa de práticas. O que acontece é que quanto mais precisa (mais idealizada) a mudança, mais precisa (mais idealizada) a formação para a mudança e mais precisa (mais idealizada) a noção de aplicação: “esta é a mudança” e “esta é a formação para esta mudança”. Tudo isto difere de uma formação para a produção inventiva de territórios de operação do conhecimento e para uma apropriação ética do “encontro” que ocorre entre agentes da atenção à saúde. Esta noção de aplicação não difere da educação tradicional, sempre acusada de gerar “profissionais tradicionais”. Ela informará domínios do conhecimento, mantendo posturas práticas, ou claramente conformará condutas do conhecimento em forma de treinamento das novas gerações profissionais.

O fato é que uma mudança de perfil implica mudança nos estilos de pensamento e práticas sobre o mundo, não apenas sobre o conhecimento técnico.

Parece procedente e produtora que os sistemas de saúde estabeleçam uma relação atinente a uma política de formação que envolva formação inicial e contínua, interação com professores e com estudantes dos diversos níveis (educação profissional, graduação e pós-graduação), sob diferentes formas de atuação, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, além da criação de programas formativos inovadores, seja para seus quadros, com o apoio da instituição de ensino, seja para os recém-formados, com abertura de oportunidade de experiência e bolsas de estudo-intervenção, seja ainda por meio de atividades de formação didática contínua para professores e formação em habilidades pedagógicas para trabalhadores. Em suma, os sistemas de saúde devem apresentar compromissos objetivos com uma política de formação que dialogue com as instituições formadoras, apoiando tais instituições em seus processos de revisão e atualização curricular ou de construção de práticas e processos inovadores, uma vez que dela esperam egressos para compor redes de trabalho. As universidades devem apresentar compromissos objetivos com uma política de trabalho que dialogue com a rede de serviços, apoiando gestores e trabalhadores em seus processos de revisão e atualização da condução gerencial e da atenção integral à saúde ou de construção de redes de práticas e redes de gestão inovadoras, uma vez que delas se espera bom mercado de trabalho aos egressos e os melhores resultados em saúde da população.

3 EDUCAÇÃO E TRABALHO NA SAÚDE

Os sistemas de saúde representam importante empregador dos egressos da Universidade e Escolas Técnicas de Saúde, também conhecem – a cada tempo histórico de mudança nos modos do trabalho – o perfil de competências e habilidades requeridos nas redes laborativas de gestão e de atenção à saúde. Também os sistemas de saúde estão obrigados a implementar um rol de cursos para “re-formar” os trabalhadores que ingressam no sistema de trabalho sem adequado perfil profissional e sem domínio de muitos saberes fundamentais, principalmente, sem o domínio de práticas

essenciais ao trabalho em equipe, como a atuação multiprofissional, a ação interdisciplinar e a experiência com a práxis coletiva (educação e prática interprofissionais). Deste ponto de vista, o sistema de saúde não pode colocar-se como ente formador à parte das instituições de ensino, devendo, ao contrário, dispor de uma relação interinstitucional com as instituições formadoras, assim como as instituições formadoras não podem colocar-se à parte da rede de serviços, mantendo-se ligadas ao seu hospital universitário, como no modelo flexneriano, mas não às equipes locais de saúde e aos movimentos sociais de luta por saúde (CARVALHO; CECCIM, 2006, PINTO; CYRINO, 2014).

Pode-se dizer que a experiência internacional funciona como fonte de inspiração e demonstração da viabilidade da proposta em múltiplos cenários culturais, políticos e econômicos. O ensino e a pesquisa, no contexto da globalização, são chamados a atuar em um plano de trabalho multissituado, multilocal, horizontal, onde a relação entre as diferentes experiências locais não é hierarquizada em relação aos planos extralocais (MARTINO, 2016, PELLEGRINO, 2015). A “educação” é chamada a enlaçar (como na costura e bordado ou nas redes eletrônicas e telemáticas) o local e o global, atenção e gestão, serviço e formação, dentre os desafios em sistemas de saberes complexos e práticas profissionais em um mundo em permanente transformação. O conhecimento deve ser tomado como construção que provoca pensamentos e sentimentos inovadores, comprometidos com processos sociais e coletivos, com projetos inclusivos e com movimentos de “singularização permanente” (CECCIM, 2007). A construção do conhecimento incide sobre indivíduos, coletivos e instituições e estimula a proximidade com o contexto e os problemas do cotidiano do lugar de atuação e vida, sempre em diálogo com contextos e problemas locais, regionais, nacionais e globais.

A ideia de uma “educação em movimento” contempla um lado intelectual: o aprofundamento da consciência sobre os reais “problemas de conhecimento”; e um lado prático: constituído em atividades concretas de ação social. Um aspecto de transformação e inovação dos serviços e um aspecto de transformação e inovação curricular e nos métodos didáticos. A inovação curricular não é apenas a agregação de novos conteúdos à grade curricular,

mas processos inovativos de ensino, interação com o mundo das práticas e interação com o mundo social. Não se trata de levar a Universidade à sociedade em atividades extracurriculares ou as redes da sociedade à Universidade, em uma programação de eventos; não se trata de currículo de um lado e cenários de prática (locais de estágio) de outro, mas integrar universidade e sociedade por meio das redes de gestão e de serviços, fazendo a integração entre ensino, serviço, gestão e população.

Dois elementos fundamentais de inovação são o envolvimento dos estudantes, de modo que se reconheçam mais protagonistas na definição de projetos de aprendizagem, de intervenção social e de consciência intelectual, e o envolvimento dos “territórios” de práticas, onde demandas e perguntas reais pululam, desafiam, exigem envolvimento e empenho. Não só campos de estágio, mas a presença na interação entre trabalhadores e usuários. Também “territórios” representam a presença e protagonismo na emissão de necessidades sociais e em saúde a que se deve aprender. É nesse sentido que a designação “formação situada” ganha expressão material: uma formação empenhada com o trabalho no plano cotidiano das práticas, mas também em contato real com a vida local (seus habitantes) ou com os movimentos sociais representativos (a sociedade e sua ação pelos interesses e necessidades da vida). Um desafio relevante é o planificar e levar a cabo atividades que consintam aos estudantes a aquisição de conhecimentos e competências investidos em saberes e fazeres implicados com a resolução de problemas reais, vividos em território por grupos sociais, comunidades, segmentos excluídos ou em desvantagem social, populações alvo de preconceitos, discriminação e estigma ou grupos ativistas no campo das singularidades, democracia e inclusão social.

4 OS PONTOS DE REFERÊNCIA NA EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL

O tema do protagonismo estudantil na formação “situada” (em terreno, em cena, ainda que “multilocal”), o tema do empenho dos sistemas de saúde para com as práticas educativas e o tema do compromisso das instituições formadoras para com os sistemas de saúde é um desafio mundial, implicado com a transformação de pensamento e práticas sociais (PELLEGRINO, 2015). Nossa tarefa,

entretanto, não é a de conhecer e implantar este ou aquele método didático, este ou aquele método de interação universidade-sociedade, mas verificar experiências internacionais e examinar interesses locais. Não se trata de buscar o exclusivo da área de saúde, mas as construções didático-pedagógicas espalhadas pelos pesquisadores em educação pelo mundo.

O interesse de reunir universidade e redes de saúde não vem do acaso ou do nada. Existem experiências prévias bem-sucedidas e diversas estratégias já desenvolvidas e avaliadas (PINHEIRO; CECCIM; MATTOS, 2006; CECCIM; KREUTZ; PAIVA DE CAMPOS; CULAU, 2016; CYRINO; GODOY; CYRINO, 2014; PINTO; CYRINO, 2014). No exame de interesses, o conhecimento panorâmico de experiências prévias internacionais, o conhecimento sobre competências já presentes nas vidas locais de instituições de ensino e instituições de serviço, seja nas redes de gestão, seja nas redes de ações e serviços, são desafios político-institucionais e desafio de projetos inovadores locais. A contribuição à inovação didática ou à inovação na integração universidade-sociedade está distribuída pelo mundo, em autores ou em experimentos levados a efeito, alguns densamente avaliados:

- *Comunidade Científica Alargada* (Itália) - o conhecimento não reside unicamente na cabeça do especialista técnico, mas no agir social, estando entre “os especialistas” e “os outros”, os realmente interessados, a comunidade, o trabalhador, o usuário, reunindo ciência “e” experiência.
- *Aprendizagem Baseada em Problemas* (Holanda) - participação ativa dos estudantes na aprendizagem, não a transferência passiva de informações do professor ao estudante, o processo é centrado no estudante, que é desafiado a problematizar, pesquisar, refletir, dar significado e entender as ciências básicas, uma vez que desenvolvem abordagens para a solução de problemas específicos em um contexto relevante à futura carreira profissional. Discussão de um problema (caso), em pequenos grupos (elaboração), promovendo a conexão de ideias e conceitos (saberes cooperativos) em lugar da competição pela melhor nota ou maior reconhecimento.

- *Aprendizagem Baseada em Projeto* (Estados Unidos) - o aprender desde a experiência projetado para colocar cada aluno numa condição de estudante-trabalhador, onde eles aprendem a trabalhar, pensar criticamente, comunicar-se eficazmente tanto oralmente como por escrito e aprender a ética de trabalho e valores coletivos em vez de simplesmente seguir as regras e conceitos de normas curriculares ou determinações do sistema sanitário ou de serviços sociais.
- *Ecologia de Saberes* (Portugal) - não há hierarquia e nem dicotomia entre saberes populares e saberes acadêmicos. Trata-se do reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de valorização dos mesmos para realização de ações cientificamente críticas e socialmente relevantes, ruptura com a racionalidade instrumental presente no ensino, criação de espaços democráticos que potencializem a criatividade e o desenvolvimento integral do indivíduo.
- *Ergoformação* (França) - grupos de encontro do trabalho – GET - a formação “real” se organiza no encontro com o trabalho “real”, e só ocorre quando coloca em questão o si mesmo, as ações e a direção dos resultados “em ato”; coloca no centro das preocupações de formação a atividade de trabalho, e é necessário compreender e admitir que o trabalho não é apenas uma sequência de gestos ou de ações mecânicas, programadas antecipadamente por outros, trabalhar não é aplicar, mas é gerir as variabilidades do aqui e agora.
- *Aprendizagem em Serviço / Service Learning* (Canadá) - aprendizagem significativa por meio da extensão universitária de interesse social, “aprender com empenho social”, apresentar aos estudantes o desafio de colocarem seus conhecimentos, aprendizagens e técnicas ao serviço do outro, ao serviço de uma intervenção social. O Service Learning é curricular, interdisciplinar, orientado por competências, orientado à aprendizagem significativa e à mudança. É participativo, responsabilizante e colaborativo.
- *A experiência e o saber da experiência* (Espanha) - par experiência/sentido em oposição aos pares ciência e técnica, teoria e prática. Sobre a experiência: crítica ao excesso de informação e a obrigatoriedade

de ter opinião (ensino orientado por competências), também o excesso de trabalho, que se opõe à experiência. Sentido: o “sujeito da experiência”, não a oferta e expectativa do fazer (aprendizagem significativa ou baseada em problemas), mas o ser transformado pela experiência, uma lógica da paixão (“pathos”). O saber da experiência atualiza o conhecimento, a si mesmo, a consciência (não mais como teoria, mas como vivência) e a vida (o viver e o defender a vida). O conhecimento é político e crítico, mas é criativo e estético – produzir sentido, criar realidades (subjetivação e singularização). Construir as condições de possibilidade.

- *Educação Permanente em Saúde e Quadrilátero da Formação* (Brasil)
 - reconhecimento de que mundo acadêmico e mundo do trabalho e movimentos sociais devem estar articulados na construção das aprendizagens, seja no interior das instituições de ensino, no interior das instituições de trabalho ou nas lutas populares por direitos sociais e à saúde. O mundo do trabalho articula práticas de gestão e governo e práticas de cuidado e acolhimento de pessoas sob atenção. A noção de quadrilátero traz os quatro ângulos do polígono (gestão, atenção, formação e participação) com um centro vazio e que, por ser vazio, apenas “demanda” (a aprendizagem), mas os quatro lados são vazados de modo que dentro e fora permanentemente intercambiam e produzem novidade e disseminação. Reúne os conceitos e práticas da pesquisa-ação-crítico-colaborativa para pensar o Estudo-Ação, a Aprendizagem Significativa, a Extensão Universitária e os Programa de Educação Tutorial.
- *Vivências e Estágios na Realidade do Sistema Único de Saúde (VER-SUS) e Residências Integradas Multiprofissionais em Saúde* (Brasil)
 - experiência de engajamento protagonista de estudantes junto às redes de gestão e serviços, com apoio de docentes e pesquisadores de diferentes áreas para “pensar” demandas sociais e sanitárias, sistemas de oferta de cuidado e lógicas de gestão, modos de ensinar e aprender e a relevância dos saberes colaborativos em tecedura de trocas e intercâmbios. A modalidade de “vivências” é para estudantes de diferentes cursos de graduação por breves períodos, e a modalidade “residência” é uma especialização realizada em

serviços em composição de quadros multiprofissionais em torno de “áreas” de intervenção e não “recortes” muito especializados que possam estreitar o saber de um campo a uma superespecialidade.

- *Estudantes Universitários e o Sistema Sanitário Italiano (UniVER-SSI) e Formação Situada (Itália)* - diálogo com a experiência internacional, presença do debate sobre interculturalidade e inclusão social, acolhimento e experimentação das inovações didáticas, aliança das áreas social, de saúde, antropológica e pedagógica. Valoriza e lança desafios de criação e invenção de cenários que articulem ensino, pesquisa e intervenção/interação na construção dos saberes para estudantes, trabalhadores e docentes.

5 O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE E A EDUCAÇÃO NA SAÚDE

Compete à gestão do Sistema Único de Saúde o ordenamento da formação dos trabalhadores da área da saúde, bem como o incremento na sua área de atuação, do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovações (Constituição Federal, Art. 200, Incisos III e IV). As especializações na forma de treinamento em serviço sob supervisão serão regulamentadas por Comissão Nacional, instituída de acordo com o Art. 12 desta Lei, garantida a participação das entidades profissionais correspondentes (LOS, Art.30). É atribuição comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a participação na formulação e na execução da política de formação e desenvolvimento de recursos humanos para a saúde (LOS, Art.15). Para receber recursos do Fundo Nacional de Saúde, os Municípios, os Estados e o Distrito Federal deverão contar com: VI - Comissão de Elaboração do Plano de Carreira, Cargos e Salários (PCCS), previsto o prazo de dois anos para a sua implantação (Lei Federal 8.142, Art.4º).

São várias as modalidades de formação, várias as modalidades interação-integração experimentadas e desenvolvidas no Brasil:

- Educação Técnica em Saúde: da formação de técnicos em enfermagem, a mais tradicional educação profissional em saúde no Brasil aos inovadores cursos de técnico em saúde bucal, vigilância em saúde e agente comunitário de saúde. O Brasil constituiu a Rede de Escolas Técnicas do SUS.

- **Graduação:** é necessária a ênfase no diagnóstico e na terapêutica para todas as profissões com competências e habilidades específicas em saúde, uma vez que no tocante à atenção, não se espera essa intervenção por outros grupos profissionais. Esta formação, entretanto, requer conhecimento político e organizacional do sistema de saúde, saberes relativos à integralidade e humanização da assistência, e habilidades práticas para o trabalho em equipe de saúde e construção da educação permanente. Há necessidade de busca de cenários por multiprofissionalidade e interdisciplinaridade (em sala de aula e em campo de práticas) e de cenários intersetoriais. Pode-se citar o investimento brasileiro com as ações-programa, como se viu a partir de 2005, onde aparecem Programas de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) e de Educação pelo Trabalho (PET-Saúde), começados com ênfase uniprofissional e continuados com ênfase interprofissional.
- **Residências:** existem a Residência Médica, com uma tradição de mais de 100 anos no mundo e a Residência em Área Profissional da Saúde (uni ou multiprofissionais). O Brasil tem ousado em residências multiprofissionais em saúde em múltiplas subáreas ou domínios do conhecimento requeridos pelas redes de atenção e gestão em saúde. Devem incluir todo tipo de trabalhador da área da saúde, não apenas aqueles de diretrizes curriculares nacionais identificadas com a intervenção clínica.
- **Especializações:** cursos de longa duração relacionados ao domínio de habilidades especializadas. Deve-se citar que no sistema de saúde brasileiro passaram a ensinar a formação para a condução de políticas e a compreensão ampliada das práticas de atenção integral.
- **Educação Permanente em Saúde:** relevante e singular experiência brasileira que tem gerado movimentos de gestão e montagem de redes de conversação para toda a equipe de trabalhadores, comunidades de prática, articulações locais e intersetoriais, além de comissões permanentes de integração ensino-serviço em saúde (CIES).
- **Vivências, Estágios e Estágios-de-Vivência em Serviços, Redes e Sistema de Saúde:** oportunidades e oportunizações para

todo tipo de aprendizado necessário, inclusive movimentos autogeridos dos estudantes (como as Vivências e Estágios na Realidade do Sistema Único de Saúde - VER-SUS).

- Educação Popular em Saúde: relevante e singular experiência de reunião das articulações e movimentos sociais ou populares de mediação pedagógica na área da saúde, que culminou com a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde - ANEPS.
- Percursos Formativos: densa experiência na subárea da saúde mental, onde se fortaleceram práticas exuberantes de apoio matricial, apoio institucional e supervisão clínico-institucional.

ENCERRAMENTO

A educação dos profissionais de saúde é parte do marco social de engendramento da sociedade, do seu setor da saúde e das práticas de saúde. O modo como as sociedades identificam seus problemas individuais e coletivos de saúde, buscam explicações para os mesmos e se organizam para enfrentá-los variam historicamente e dependem sempre dos coengendramentos estruturais, políticos e ideológicos vigentes em cada sociedade. Apesar de os setores produtores de equipamentos, medicamentos e tecnologia armada em instrumentos e aparelhos de diagnóstico e terapêutica imporem a perspectiva hospitalocêntrica, procedimento-centrada e medicalizadora, um projeto de educação e formação formulado como política pública pode disputar a formação de profissionais com um caráter reverso, isto é, com a perspectiva de cuidados, segundo a atenção integral em saúde, em uma rede organizada de modo encadeado (cadeia do cuidado), todos os serviços integrados de maneira intercomplementar, onde a atuação em equipes interprofissionais represente o *modus* de trabalhar e onde o centro de todo o trabalho seja o encontro com os usuários de suas ações e seus serviços, não interesses particulares, econômicos, políticos ou corporativos.

Mesmo nos países em que se privilegia o livre jogo das forças do mercado ou em que há progressiva desresponsabilização do Estado em relação às políticas públicas, inclusive no que diz respeito

à proteção à saúde das populações, tornou-se financeiramente insustentável o modelo embasado prioritariamente na utilização intensiva de tecnologia e na especialização, na prática hospitalar e na incorporação profissional centrada na medicina de especialidades. Nos últimos anos, em função disso, tem existido uma tendência à reorganização das práticas tanto na área pública (buscando qualidade da atenção, efetividade e diminuição de custos para garantir atenção universal) como na área privada (buscando efetividade e diminuição de custos para garantir lucratividade). Há uma tendência em todas as sociedades ao incentivo à atenção domiciliar e à “ambulotorização” dos cuidados – com o crescimento de uma atenção de menor custo, praticada por equipes menores – além de restrições e críticas quanto à tecnologicização e à superespecialização. Exatamente por isso desponta no discurso internacional a linguagem da interprofissionalidade e práticas cooperativas. Entretanto o Brasil experimentou as mais ousadas metodologias de formação e trabalho com o VER-SUS, as Residências Multiprofissionais, o Apoio Matricial, o Apoio Institucional e a Supervisão Clínico-Institucional.

Como decorrência imediata desse movimento de reorientação das modalidades de atenção, têm surgido – em várias partes mundo – demandas e pressões para que se formem profissionais com perfil e capacidades distintas das produzidas pelo modelo médico-hegemônico de formação. A necessidade de transformar as práticas e de reorganizar a atenção à saúde, acoplada à necessidade de implementar os princípios e as diretrizes do SUS, adotar o conceito ampliado de saúde e reconhecer/valorizar todos os agentes envolvidos na produção da saúde evidencia a relevância de uma política pública de educação e formação na área da saúde. A especificidade do Sistema Único de Saúde do Brasil como um momento singular das lutas institucionais, governamentais e populares por saúde na história mundial recente coloca desafios permanentes para o campo da formação. Entre esses, a relação com os docentes e com os estudantes, a integração do ensino com os serviços e com a gestão do setor da saúde, a aproximação com o controle social no campo sanitário e o aprofundamento do SUS.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL**. Brasília, 1988.

BRASIL. **LEI FEDERAL Nº 8.080 (LOS)**, de 19 de setembro de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. **LEI FEDERAL Nº 8.142 (LOS)**, de 28 de dezembro de 1990. Brasília, 1990.

CARVALHO, Y. M.; CECCIM, R. B. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS GWS; MINAYO MCS; AKERMAN M; DRUMOND JR M; CARVALHO YM. (Org.). **Tratado de saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec, 2006, p.149-182.

CECCIM, R. B. **Um sentido muito próximo ao que propõe a educação permanente em saúde**. Interface, v. 11, n. 22, 2007, p.343-363.

CECCIM, R. B. **Educação Permanente em Saúde**: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. Ciência & saúde coletiva, v. 10, n. 4, 2005, p.975-986.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. **O quadrilátero da formação para a área da saúde**: ensino, gestão, atenção e controle social. Physis, v. 14, n.1, 2004, p.41-65.

CECCIM, R. B. *et al.* Educação em saúde coletiva, pesquisa-formação e estratégia de prospecção de modelos tecnoassistenciais na atenção básica. In: CECCIM, R. B; KREUTZ J; PAIVA DE CAMPOS J; CULAU F; WOTRICH LAF; KESSLER LL. (Org.). **Intensidades na atenção básica**: prospecção de experiências informes e pesquisa-formação. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016, p.17-27.

CYRINO, A. P. P.; GODOY, D. C.; CYRINO, E. G. (ORG.). **Saúde, ensino e comunidade**: reflexões sobre práticas de ensino na atenção primária à saúde. São Paulo: Cultura acadêmica, 2014.

CYRINO, E.; TORALLES-PEREIRA, M. L. **Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde**: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Cadernos de Saúde Pública, v. 20, n. 3, 2004,p.780-788.

MARTINO, A. Pesquisa-intervenção em formação e desenvolvimento de profissionais de saúde, expansão e qualificação da atenção básica. In: CECCIM RB; KREUTZ J; PAIVA DE CAMPOS J; CULAU F; WOTRICH LAF; KESSLER LL. (Org.). **In-formes da atenção básica**: aprendizados de intensidade por círculos em rede. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016, p.263-276.

PELLEGRINO, V. Per una formazione universitaria “situata”. In: PELLEGRINO V; SCIVOLETTO C. (Org.). **Il lavoro sociale che cambia**: per una innovazione della formazione universitaria. Milano: FrancoAngeli, 2015, p.35-69.

PINHEIRO, R.; CECCIM, R. B.; MATTOS, R. A. (Org.). **Ensinar saúde**: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2006.

PINTO, T. R.; CYRINO, E. G. **Profissionais de saúde como professores**: tensões e potências nas práticas de ensino na atenção primária à saúde. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Department of Human Resources for Health. **Framework for action on interprofessional education and collaborative practice**. Geneva: WHO, 2010.

ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM PERSPECTIVA CRÍTICA

GUILLERMO ALFREDO JOHNSON⁴⁷

A dinâmica que os estados experimentaram a partir do início do último século oferece um enorme desafio analítico. Destaca-se a evidência dialética da sua essencialidade e, simultaneamente, a sua flexibilidade histórica e geopolítica. Em linhas gerais, nas três primeiras décadas do século passado temos a predominância do Estado Liberal – com a sua premissa de não intervenção nas questões sociais nem, supostamente, econômicas – do período entre guerras vivencia-se o Estado Social ou *Welfare State* – com viés intervencionista em questões sociais e econômicas – até as últimas duas décadas do século passado, aproximadamente, a partir das quais, gradual e heterogeneamente, procura-se retomar as bases do liberalismo estatal, com as diretrizes neoliberais. Esse panorama sintético e abrangente da dinâmica das políticas públicas no Ocidente, além das suas variações temporais, apresenta simultaneamente significativas diferenças geopolíticas, que podem ser sucintamente apontadas com a hierarquia do sistema-mundo colonial decorrente das noções de centro-periferia.

O debate sobre o Estado e suas relações com as políticas públicas foi retomado recentemente nos países latino-americanos, há três décadas aproximadamente. Relaciona-se com a restituição do debate público sobre as escolhas políticas que a população em geral poderia ter acesso a partir da retomada da democracia formal brasileira. Como Souza (2007) aponta, os estudos de políticas públicas na Europa nascem indissociáveis do Estado e dos governos, sendo que a escola estadunidense deixando o Estado de lado, dedica-se ao estudo dos governos. Essa aparente escolha pode estar vinculada com a concepção de que no Estado Liberal – paradigma predominante deste último –, o Estado não apresentaria diferenças, pois ele não deveria deixar de ser liberal.

No Brasil e América Latina, ao estudar as políticas públicas

⁴⁷ Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Curso de Ciências Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal da Grande Dourados.

remetemo-nos ao Estado e os governos na busca por compreender as diretrizes e o processo da política. Com frequência ao referir-nos a políticas públicas implicitamente consideramos as políticas estatais, pois elas são uma reminiscência do Estado de bem-estar social e sua responsabilidade pela garantia de condições de vida advindas de suas políticas. Com o paradigma neoliberal, essa visão se embaraça por conta de considerar que também o setor privado e o tal de “terceiro setor” poderiam fornecer políticas para o conjunto da sociedade, ainda que focalizada.

Para evidenciar a complexidade da faina no desafio pela compreensão das políticas públicas, ao vinculá-la ao debate em torno do Estado, o espectro analítico estende-se de uma leitura que o considera como neutro e imparcial até estruturalmente a serviço das classes dominantes e, conseqüentemente, imparcial.

Essas premissas analíticas convocam a indissociabilidade do Estado e das políticas públicas, as quais por sua vez, vinculam-se com os processos democráticos ou autocráticos de decisão, que impregnam em sua realização desde as diretrizes (*policies*) até as políticas *stricto sensu* (*polities*), redundando em todo o processo ou ciclo que caracteriza o seu estudo.

Na tentativa de contribuir com uma leitura crítica das concepções correntes do Estado e das políticas públicas serão elencados três eixos discursivos: o desafio das temporalidades para a compreensão do Estado; a pretensa neutralidade; a noção de igualdade que orienta as ações estatais; e a dupla determinação (externa e interna) a que o Estado é submetido na contemporaneidade.

Em primeira instância é possível construir uma crítica ao conceito de modernização capitalista, sob o qual se ergue a construção do Estado como baluarte da racionalidade e símbolo civilizacional – concebida a partir de uma leitura eurocêntrica. Para tal precisamos lembrar que nos países latino-americanos, da segunda metade do século XIX em diante, o discurso do progresso justificou a invasão maciça dos territórios indígenas, sendo que após a Segunda Guerra Mundial o relato preponderante para a contínua expansão da fronteira agrícola constrói-se em nome do desenvolvimento, com suas conseqüências correlatas para as questões sociais e ambientais. No âmbito dessa

ampla narrativa e a partir das afirmativas de Therborn (1995), que constata que a dinâmica histórica não segue padrões universais conforme a teoria da modernização apregoa, é possível observar no percurso das políticas públicas brasileiras uma tortuosidade raras vezes ascendente. Isso implica em afirmar que não houve, nem há uma estrada linear na construção histórica das ações estatais, e menos ainda para o futuro. É possível aprofundar a crítica ao projeto de modernidade, do qual o Estado-nação faz indissociavelmente parte, com as teorias pós-coloniais que o apresentam como uma das formas da colonialidade⁴⁸.

Quando buscamos compreender a dinâmica que as políticas públicas experimentam no Ocidente há um consenso de que houve um percurso que se inicia com o Estado Liberal, o Estado Social ou *Welfare State*, e atualmente teríamos o Estado Neoliberal. Mas, escassas são as explicações das razões dessas transformações. Por exemplo, a passagem do Estado Liberal, onde a concepção das políticas sociais eram filantrópico/caritativas, que se estende nos países centrais preponderantemente até as duas primeiras décadas do século XX – lembrando que a educação e a saúde eram somente para quem pudesse pagar, e que para os subalternos terem acesso a esses bens sociais era somente possível através da caridade religiosa ou da filantropia dos abastados –, uma década depois o Estado se torna responsável pelo atendimento universal com políticas estatais daqueles mesmos que eram excludentes (o Estado Social). Qual terá sido a mágica dessa mudança? Ela reside naquilo que se oculta: que foi por conta da ascensão das lutas dos trabalhadores, após a Revolução Russa de 1917, que muda a correlação de forças em nível mundial, aliado ao *crash* da bolsa de Nova York em 1929, que consagra a falência do Estado Liberal, caracterizado pela ausência de regulação econômica. Após a Segunda Guerra Mundial o Estado de Bem-Estar Social se difunde no Ocidente ainda no âmbito de uma correlação de forças positivas para as organizações dos subalternos em nível mundial, incluindo os latino-americanos (JOHNSON; SILVA, 2016).

Essa ampliação das responsabilidades sociais pelo Estado pode ser compreendida como uma conciliação de interesses entre as classes

⁴⁸ Ver QUIJANO e WALLERSTEIN (1992) e DUSSEL (1994), entre outros.

sociais como uma forma de garantir a legitimidade estatal, decorrente da correlação de forças numa determinada conjuntura histórica; sua heterogeneidade nos diversos países deriva tanto do seu lugar na geopolítica mundial quanto da intensidade do conflito social nacional (JOHNSON, 2010). Esses mecanismos permitem compreender as diferenças, por exemplo, entre a abrangência e intensidade das políticas públicas na Suécia e no Brasil nos anos 1970. No caso dos países latino-americanos de conjunto é possível observar um Estado social com escassa consistência, que ainda com acentuada diversidade permanece distante das garantias a que os trabalhadores dos países do Norte e Oeste da Europa acessaram.

Poderíamos estender o debate em torno dessa premissa temporal ao refletir sobre a renovada promessa de progresso, embutida no conceito de desenvolvimento – por momentos “sustentáveis” –, no grande paradigma da modernização que o Ocidente oferece como miragem à sua periferia. Mas, outros aspectos que apontamos sucintamente a seguir, transversalmente problematizam a abordagem hegemônica da história.

O projeto da modernidade fortalece-se socialmente pelo seu apelo ao imperativo da igualdade, consagrado discursivamente com a Ilustração e a Revolução Francesa. As intensas lutas sociais na Europa do século XIX e primeiras décadas do XX pugnam por esses ideais confrontando-se com os setores oligárquicos que negavam o sufrágio universal, eram contrários à regulação dos poderes do capital e não hesitavam em usar as forças armadas na contenção das classes subalternas. Essa noção de igualdade foi concebida para construir consenso na luta contra o feudalismo, que assumia os valores da desigualdade e da distinção meritocrática, baseada principalmente em laços hereditários. Nos países latino-americanos é temerário referir-se a igualdade nesse período. Tivemos governos assumidamente oligárquicos aliados aos países hegemônicos, que muito contrariados adotaram versões do assalariamento, que atinge sua formalização com as populosas mobilizações do início do século passado (MARTINS, 1999).

Ainda que o consenso em torno da ideia da igualdade – assim como da democracia – é inabalável no discurso, em diversos espaços

da burocracia estatal ou do acesso aos espaços de poder os valores meritocráticos persistem (judiciário, altos cargos no funcionalismo e os eletivos). Os ideais iluministas nos quais se baseiam a construção do Estado na concepção liberal que a sua não intervenção permitirá alcançar um equilíbrio estável. Em aparente contradição, o mais próximo que se chegou de uma igualdade foi minimamente realizado com uma intervenção intensa do Estado na construção de políticas públicas, em infundável confronto com os setores que defendem a ideia de que a desigualdade é natural.

Após a terceira década do século passado, com o fortalecimento do papel do Estado no fornecimento de garantias sociais, um exército de trabalhadores tornou-se necessário para executar as diversas tarefas que o processo das políticas públicas – da elaboração e planejamento, mas principalmente, para a sua execução –, cria uma ampla burocracia. Não podemos esquecer o discurso weberiano de assimilar a abrangência da burocracia com o grau de civilização ou modernidade de uma sociedade, pois é a partir dela que avançaríamos no processo igualitário. Quiçá essas ideias possam ter alguma razoabilidade nos países centrais, onde as formas de opressão social e as diferenças econômicas não foram tão intensas como nos países latino-americanos. Mas a burocracia, assim como a sociedade nos países da região, ficou distante dessa pretensa igualdade interna e a que eventualmente se geraria externamente pela sua ação. Incluso, se verifica que em muitas circunstâncias ela se ergue com interesses próprios, atuando como se fosse um setor social com interesses exclusivos e, não raro, reproduzindo os mecanismos de desigualdade.

No atual paradigma neoliberal a promessa da igualdade volta a se depositar nas capacidades e habilidades individuais, baseado numa meritocracia aleatória e post facto, e na miragem de um mercado utopicamente igualitário. Estranha visão num mercado altamente oligopolizado, umbilicalmente alimentando os mecanismos financeiros de reprodução do capital, onde a suposta liberdade que nos permitiria as possibilidades para a igualdade não é sequer utópica como irrealizável. A liberdade é das corporações – transnacionais e, eventualmente, nacionais –, enquanto que a grande maioria da população se torna presa na “jaula de ferro” das regras do etéreo mercado. Nesse contexto, o Estado é cada vez mais o principal instrumento para implantação

dessas políticas (HARVEY, 2008; MÉSZÁROS, 2015). Assim, é possível observar que a proposta é uma igualdade fornecida por um hipotético e nunca visto “mercado justo”.

Outros valores caros ao funcionamento da sociedade atual estão alicerçados no conceito de cidadania, com a ideia de igualdade perante a lei. Ainda que existam evidências a respeito do tratamento persistentemente desigual que caracteriza os sistemas jurídicos na América Latina, a sociedade contemporânea brasileira desvelou essas relações, pois a imparcialidade e o arbítrio rasgaram esse véu sagrado. O protagonismo significativo nos processos políticos de diversa índole tem aumentado a judicialização do acesso aos bens sociais, de maneira a individualizar a relação com o Estado, aprofundando essas desigualdades, ao mesmo tempo em que se abala a solidariedade social como forma de usufruto. Isso aponta que, se for através do sistema judiciário não há possibilidade de tratamento equânime. Essa mesma situação pode ser observada no conjunto dos países latino-americanos, com a crescente criminalização da pobreza e da protesta social (MARTINS, 1999).

Não menos importante nessa proposta de igualdade é a que se desenha no sistema político, com o paradigma democrático. Sem entrar em meandros exegéticos, ao relacionar democracia com políticas públicas, é indispensável pensar que o mais avançado em termos desse acesso ao poder decisório teve auge no início deste século no Brasil, com os processos participativos em diversos âmbitos e escalas. Naquela ocasião debatiam-se as possibilidades de ampliação dessas modalidades, sendo que a partir de 2015 até nossos dias a regressão na gestão democrática relembra os mais intensos períodos autocráticos. Voltamos a políticas públicas decididas por Medidas Provisórias em nome de uma urgência atribuída ao mercado e desmerecendo os debates e opiniões qualificadas. No atual contexto falar em *accountability* ou transparência na gestão pública torna-se descabido, pois a materialidade estatal expõe as suas entranhas de tratamento imparcial.

Nestes últimos dois anos verifica-se na América Latina uma transformação evidente da correlação de forças, decorrentes de uma ofensiva avassaladora das forças hegemônicas e de fragilidades na permanência de alguns governos progressistas. Além de buscar estreitar o controle dos recursos naturais e de reforçar mecanismos

institucionais e financeiros de dominação, estamos ante um reforço externo das ideias conservadoras, incentivadas pelos meios de comunicação e, principalmente, pelas redes sociais.

No esforço por compreender a dinâmica estatal das políticas públicas dos países latino-americanos deve-se também considerar a sua inserção periférica no sistema-mundo, ao mesmo tempo em que as particularidades históricas e geopolíticas desempenham inegável força explicativa. Isso implica em contextualizar a heteronomia e ao mesmo tempo as dinâmicas nacionais ao empreender a análise da dinâmica contemporânea das políticas estatais.

As tendências hegemônicas das políticas estatais interferem significativamente na elegibilidade que os países adotam. Assim, em tempos neoliberais, a cada proposta de “reforma” observam-se mecanismos institucionais que conduzem à privatização do acesso aos bens sociais e dos recursos naturais. Essa permeabilidade, a modo de “filtro”, entre a heteronímia em termos da pressão exógena imperialista e a sua implantação em termos nacionais vincula-se à correlação de forças em níveis nacionais. Decorrentes da teorização realizada por Poulantzas (1970; 1975), incorporado nas elaborações que Osório (2014) realiza, é possível considerar a tradução dessas diretrizes hegemônicas pelas características da classe reinante, a classe dominante e o bloco no poder. Esses conceitos permitem uma análise acurada e dinâmica do que genericamente denomina-se por governo, ou, por vezes é referida como a classe ou setor dominante em nível nacional. Simultaneamente, a independência que esses setores dominantes possuem dependerá da intensidade da luta social organizada dos setores subalternos. A imbricação histórica desses setores sociais permitirá compreender a dinâmica do processo decisório que resultará na elaboração de uma política pública nos países periféricos.

Nesse escopo analítico constata-se que o papel do Estado no capitalismo é um compromisso entre acumulação e legitimação, pois “[o] Estado deve envolver-se no processo da acumulação, porém tem de fazê-lo mistificando sua política, denominando-a de algo que não é, ou tem de ocultá-la” (O’CONNOR, 1977, p.19). O Estado, com a concepção de neutralidade e de busca pelo bem-estar geral, permite legitimar as decisões das classes dominantes. No caso brasileiro é possível verificar

essas questões nas reformas da previdência social e as desregulações das leis trabalhistas em 2016, em detrimento dos trabalhadores, mas apresentadas como indispensáveis para o bem-estar de todos e única forma de solução dos problemas; evidentemente que sem espaços democráticos de elaboração da mesma, com o apoio dos grandes meios de comunicação de massas. Os mecanismos de acumulação, por sua vez, continuam intactos com o setor financeiro (através da dívida interna e externa), o agronegócio (financiamentos, renúncias fiscais e infraestrutura) e o industrial (renúncias fiscais e financiamentos).

Nas últimas três décadas observa-se nos países latino-americanos a instalação de democracias formais. Sucederam-se governos das mais diversas orientações políticas, de liberais a conservadores e progressistas até autoproclamados revolucionários e socialistas, dentre os quais poucos deles enfrentaram o sistema financeiro⁴⁹. A importância de tornar esse problema das dívidas internas e externas um debate aberto e fazer parte das agendas públicas dos países, é porque a extorsão que o sistema financeiro faz com os governos implica em privilegiar o pagamento de juros e serviços, raramente com amortização ou liquidação, em detrimento dos investimentos sociais e infra estruturais necessários para melhoria da vida da maioria da população. No caso brasileiro, desde o início dos anos 1990 a dívida interna consome mais de 40% do Produto Interno Bruto, pressionando cada vez mais por reserva de recursos para os banqueiros e diminuição dos investimentos sociais (ALMEIDA, 2015). Simultaneamente, foi recentemente aprovada uma lei que congela e eventualmente diminui em termos absolutos os valores a serem investidos na questão social, mas nada foi mencionado com relação às dívidas com os banqueiros.

Neste século, por aproximadamente uma década, tivemos na América Latina diversos governos progressistas simultaneamente, que promoveram diversas políticas de integração regional, assim como relações externas com ênfases diferenciais, a criação de “políticas inclusivas” – com acentuado viés compensatório – e o ensaio de propostas alternativas de desenvolvimento. Esse intervalo

⁴⁹ Dentre os países que tiveram alguma forma de relacionamento conflitivo com os banqueiros internacionais é possível citar a Auditoria da Dívida do Equador; o caso do questionamento das dívidas contraídas na época do default financeiro argentino, no governo dos Kirchner, para citar alguns.

promoveu uma distribuição de rendas que permitiu um significativo aumento do consumo popular, na busca de um “ciclo virtuoso” de desenvolvimento. No caso brasileiro, esse período, com as suas peculiares características, foi acompanhado de uma conciliação de diversos setores sociais, sustentada no fortalecimento dos setores ligados ao extrativismo (nomeadamente o agronegócio, a pecuária, o petróleo e a mineração) e ao sistema financeiro, que nos dois últimos anos realiza uma investida para manter suas taxas de lucratividade. A situação sinteticamente descrita faz parte do acirramento em nível mundial das exigências do capital internacional, capitaneada pelo sistema financeiro.

Se considerarmos o início do século passado para analisar a variação das características determinantes do Estado e a sua relação com as políticas públicas se observa uma marcada variação em sua intensidade e abrangência.

Tendo apontado características do período mencionado, é importante assinalar aspectos dos últimos dois anos. As mudanças que se observam relacionam-se com a dinâmica dos anos anteriores, pois devemos compreender a atualidade como um processo construído no período precedente. Nesse sentido, tivemos o fortalecimento dos setores ligados ao extrativismo (agronegócio e pecuária, principalmente), assim como o sistema financeiro⁵⁰ que orientaram as ações econômicas dos governos. O primeiro destes setores está intimamente ligado ao latifúndio, às velhas e novas oligarquias ligadas à posse da terra, fortalecidas pela alta dos preços das *commodities* neste século. Respaldados na obra do José de Souza Martins, intitulada “O poder do atraso”, podemos inferir que estamos ante um retorno ao poder do Estado dos setores oligárquicos, saudosos de seus valores conservadores e dos mecanismos econômicos para a manutenção dos seus privilégios.

Indícios marcantes do ideário neoconservador podem ser identificados quando a agenda conservadora dissemina a sua ideologia de que as desigualdades possuem o estatuto de lei natural, e que o Estado não deve intervir nelas – o qual se aproxima da agenda neoliberal. Dessa maneira a desigualdade é naturalizada e

⁵⁰ O sistema financeiro não pode ser pensado como meramente nacional, pois o sistema internacional incorpora e comanda um funcionamento hierárquico do mesmo.

a meritocracia é dessa maneira o mecanismo de justificação promovida pelo mercado.

Para se fazer uma ideia dessa imbricação das ideologias neoliberais e conservadoras é possível aplica-la à questão ambiental. O tratamento da agenda ecológica ou da mudança climática é tratado nessa combinação do pensamento neoliberal sem tomar notícia. Dos conservadores provém a ideia de pensar somente no aqui e agora, não há horizonte de futuro, pois para estes não há interesse em teleologias ou utopias; dos neoliberais a sanha da otimização do lucro, por tanto, quanto mais terras e recursos naturais forem necessários quaisquer meios, legais ou não, serão considerados.

A fórmula mais acabada da dominação estatal contemporânea pode ser interpretada a partir do lema que consta na bandeira brasileira: “ordem e progresso”, reapropriada pelo atual governo Temer como representativa da sua orientação. Ela representa a aliança dos setores conservadores com os liberais, pois os conservadores prezam pela ordem deixando em segundo plano o progresso, sendo que os liberais invertem essa polaridade.

Quiçá devamos retomar as ideias de igualdade na sua concepção substantiva, não meramente formal, que inclua inevitavelmente a economia exercida numa perspectiva democrática de baixo para cima – em busca da eliminação das hierarquias -, baseada na extinção dos critérios de exclusão (raciais e de gênero, como mais evidentes). Essa opção de sociedade ainda não foi vivenciada.

ALMEIDA, L. M. L. Políticas Públicas e LOA de 2014: comparando os gastos ligados à “gestão” da dívida pública federal com os das áreas sociais. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Brasil, diciembre 2015. Disponível em: <<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/15/neoliberalismo.html>>.

DUSSEL, E. D. **1492: El encubrimiento del otro**. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. Plural Ediciones - UMSA, La Paz, 1994.

HARVEY, D. **O novo Imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.

----- **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

JOHNSON, G. A. As recentes transformações do controle social estatal. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 3, n. 1, jul/dez. 2010.

JOHNSON, G. A.; SILVA, M. A. Estado e diretrizes das políticas públicas na contemporaneidade latino-americana. In: JOHNSON, G. A.; SILVA, M. A. **A América Latina contemporânea: espectros, diversidades e seletividades**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016.

- MARTINS, J. S. **O poder do atraso** – Ensaios de Sociologia da História Lenta. 2ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.
- MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar**. Reflexões sobre o Estado. São Paulo: Boitempo, 2015.
- O’CONNOR, J. **USA: a crise do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- OSORIO, J. **O Estado no Centro da Mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Outras Expressões, 2014.
- POULANTZAS, N. **Poder político y clases sociales en el estado capitalista**. México: Siglo XXI Editores S.A., 1970.
- _____. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**. Catalunya, España: UNESCO, 1992.
- SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- THERBORN, G. **European modernity and beyond**: the trajectory of European societies 1945-2000. London: Sage Publications Ltd.1995.

GESTÃO PÚBLICA SUSTENTÁVEL: REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DE CIDADES

MARCO ANTONIO HARMS DIAS⁵¹

1 INTRODUÇÃO

A ocupação das terras no Brasil ocorre de forma paradoxal, pois mesmo havendo grande concentração de pessoas de baixa renda nas áreas urbanizadas e bem localizadas, as cidades por muitas vezes continuam com a produção de frentes imobiliárias voltadas para classes cada vez mais altas. Acarreta-se aos seguimentos de baixa renda ocupar áreas irregulares, de risco e em outras vezes terrenos nas periferias, onde se defrontam com áreas ambientalmente frágeis ou assentamentos precários e cortiços.

Esta exclusão territorial urbana é um dos principais desafios para os gestores municipais. A criação de planos com a participação de todos é indispensável para que um gestor possa gerir igualmente a cidade para todos os seus habitantes. A política de desenvolvimento urbano, executada pelo poder público municipal, conforme diretrizes fixadas em lei, deve ter por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais das cidades e garantir o bem-estar sustentável de todos os seus habitantes.

O cenário conjuntural se apresenta com características de poluição e de depleção dos recursos naturais, mas também com crescente consciência por parte da população em relação ao caráter finito dos recursos e das evidentes limitações geoespaciais (TAVARES, 2005).

No Brasil, em função das diretrizes emanadas da Agenda 21 do Rio de Janeiro, das pressões populares e institucionais, ou mesmo pelo interesse pessoal e autêntico de alguns dirigentes públicos, a realidade tem evidenciado uma crescente demanda pelas premissas e ações sustentáveis (ETHOS, 2011).

⁵¹ Administrador. Mestre em Relações Econômicas e Sociais Internacionais e Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Professor titular da Universidade do Vale do Itajaí nos cursos de graduação em Relações Internacionais e Engenharia de Produção e pós-graduação, no curso de Mestrado em Gestão de Políticas Públicas - PMGPP.

Para tentar acrescentar maiores luzes sobre o tema e a problemática desse cenário objetiva-se nesse artigo levantar reflexões sobre gestão pública sustentável. Caracterizado como um ensaio teórico, embasado em leituras e levantamentos documentais, busca-se descrever as atribuições e os procedimentos com que se defrontam os dirigentes e servidores públicos em suas atividades diárias de gestão com os aspectos conceituais.

Conceitualmente o termo meio ambiente se refere apenas à biota, ao meio natural. Entretanto, a disseminação do conceito trouxe novas interpretações para os processos para os atores envolvidos nesse cenário ao acrescentar que os impactos causados pela nova postura ecológica ultrapassam o campo de exames do tema natureza, acrescentando os temas urbano, rural, econômico, cultural e político. Isso conduz a uma tendência atual na utilização do termo “ambiente”, por ser mais amplo do que o restrito termo meio ambiente. Sendo assim o homem passa a ser visto como parte do ambiente e não apenas à parte dele.

Dessa forma, obrigatoriamente, as análises e estudos que forem conduzidos na área da gestão pública devem ser sistêmicos e holísticos, ou seja, necessitam contemplar todos os segmentos, atores e instrumentos que participam do processo.

Ao complementar as questões conceituais da análise da gestão pública sustentável, deve-se acrescentar que os aspectos atitudinais na busca da qualidade total, da boa imagem política e ecologicamente correta e do cuidado na seleção de tecnologias limpas apropriadas para uso compõem o quadro de estratégias sustentáveis na administração pública. Nesse sentido, este artigo procurará citar alguns exemplos de ações e cidades que já passaram e/ou estão passando por esse processo.

Para alcançar tais objetivos, delimitando as reflexões sobre a gestão de cidade, inicialmente fundamenta-se o trabalho através de uma revisão bibliográfica dos assuntos como gestão pública e sustentabilidade. A seguir descreve-se a gestão das cidades no momento atual, combinada com os principais marcos e exemplos efetivos de ações de gestão pública sustentável. Nesse contexto, onde a imagem está cada vez mais atrelada à obtenção de resultados efetivos e à

oferta de bens e serviços que possibilitem a melhoria da qualidade de vida, as ações dos dirigentes tendem a se orientar para a utilização de tecnologias limpas no suporte a suas operações e a obtenção de um planejamento sistêmico envolvendo todos os atores.

Cumpramos ressaltar que este estudo se justifica pela oportunidade ainda pouco explorada de reflexão e sistematização de um assunto tão atual e de grande interesse acadêmico e profissional. Nos tópicos seguintes são expostos os conteúdos que atendem com informações mais detalhadas os objetivos deste artigo.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA

Visando possibilitar um entrosamento maior dos assuntos, gestão e sustentabilidade e também delimitar e subsidiar o entendimento de como funciona a adoção de uma gestão politicamente e ecologicamente correta, no âmbito de uma gestão pública municipal, apresenta-se essa revisão de literatura.

2.1 GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL

A gestão pública municipal é de extrema importância para a população, pois é ela que define os caminhos a seguir para que se possa buscar desenvolvimento para o município. A criação do modelo de gestão pública foi inspirada na gestão de empresas privadas, consolidando-se na principal diferença de que se é defendido o interesse público em primeiro plano. Com isso primeiramente é dada prioridade às necessidades da população e seus interesses para que sejam tomadas decisões (COUTINHO, 2000).

Segundo Lima (2007), o termo gestão pública pode ser conceituado como atos administrativos sendo classificados por processos como: planejamento, programação orçamentária, execução, controle e avaliação das políticas que vise à concretização de políticas públicas, direta ou indiretamente, por organizações públicas ou privadas. Segundo a autora Neves (2002, p. 21),

[..] durante muito tempo, o conceito de gestão não foi considerado aplicável aos dirigentes da administração pública, considerando que o seu papel era administrar, de acordo com regras pré-estabelecidas, os recursos afetos aos seus serviços, garantindo assim, o cumprimento de atribuições e o exercício de competências igualmente pré-definidas em diploma orgânico.

A gestão pública tem centrado seus funcionamentos e trabalhos numa forma de estabilidade, priorizando o pensamento apenas de que suas competências são que as repartições públicas, aqui focando as prefeituras, devem estar ou tentar manter estável alguns pilares como os recursos humanos, de materiais e principalmente o financeiro. Porém a realidade é contraditória, pois quem gerencia um serviço é frequentemente atacado por diferentes tipos de solicitações, preferencialmente de natureza política e de cidadãos que esperam a resolução de problemas. Quem gere um serviço público é por vezes pressionado a administrar vários e diferentes tipos de recursos, que na grande parte das vezes podem já conter problemas anteriores de outras gestões.

Para Lima (2007), a gestão pública é responsável pelo desenvolvimento urbano e econômico de uma cidade. Mas a gestão deve se atentar para aspectos de todos os fatos que podem acontecer numa sociedade. A gestão pública deve ter um posicionamento de uma missão para ser cumprida, que no caso é o desenvolvimento da cidade em benefício do povo que nela habita.

A gestão pública efetiva como um todo perpassa por muito mais circunstâncias delicadas do que se imagina de modo popular. Conforme Dowbor (2012, p.1080),

o ser humano vem de longa trajetória e tradição cultural de que a natureza é de certa maneira infinita, e o objetivo era dela conseguir extrair o máximo possível. A empresa que conseguisse tirar mais petróleo, derrubar mais matas, pescar mais peixe ou extrair mais água, tirando maior vantagem, mostrava os resultados como prova de sucesso, de competência.

Diante da trajetória urbana, a forma de apropriação e percepção da natureza tem passado por mudanças culturais ao longo dos anos, como pode ser observado por Dowbor (2012), onde antigamente quanto mais se extraía da natureza, melhor era vista tal empresa, sendo sinônimo de sucesso. Entretanto atualmente já se sabe que esta visão é equivocada e busca-se um gerenciamento mais racional, de forma que seja possível devastar menos, assegurando a conservação e preservação ambiental.

As cidades, como organismos totalmente complexos e com vários níveis de atuação, apresentam inúmeras dificuldades, entre elas aquelas

voltadas para questões socioambientais. Olhando para essa questão, a gestão pública deve desempenhar um papel relevante voltado para todos os segmentos da sociedade e buscar a reflexão e soluções que permeiem a sustentabilidade. Sabe-se que há grandes desafios para se conduzir um município e cada vez mais, a questão socioambiental é cobrada pela sociedade. Todavia, existem inúmeras outras questões a serem analisadas também por boa uma gestão pública, como saúde, infraestrutura, economia, entre outras (HOLLANDA, 2006; MOREIRA, 2002).

O meio ambiente, devido aos grandes impactos registrados, tem merecido muitas preocupações por parte de todos e assim exige uma atenção ainda maior por parte dos gestores públicos, principalmente porque os ambientes urbanos têm concentrado cada vez mais populações, especialmente no Brasil (REZENDE; OLIVEIRA, 2004). Sendo assim, as estratégias de desenvolvimento urbano acabam passando pela discussão de um modelo de desenvolvimento que agregue a promoção econômica junto com a preservação e conservação ambiental e a participação social.

Nesta ótica, para estarmos inseridos na sustentabilidade, fica evidente que esta é uma questão de atitude. Para implementarmos esta nova concepção de crescimento é necessário introduzirmos o desenvolvimento sustentável nos mais diversos segmentos, propiciando assim um conjunto de ações interligadas, que entre si buscam oferecer oportunidades de desenvolvimento sustentável nas mais diversas cadeias produtivas.

Castro e Oliveira (2007, p. 4 *apud* SECCHI, 2009, p. 8) observam que:

A vida do planeta depende da preservação dos ecossistemas. Por meio do uso de práticas que não agridam o meio ambiente é possível assegurar as características fundamentais dos ecossistemas e garantir sua produtividade para as gerações futuras. A consciência ambiental só é possível com a percepção e o entendimento do real valor meio ambiente: somos responsáveis pelo futuro que estamos modelando.

Dentro deste conceito, há uma percepção positiva de que a exemplo o Brasil propõe nos leques e avança graças aos sólidos fundamentos de economia, assim visualizando um crescimento com inclusão social, onde os investimentos em infraestrutura são imponentes e fundamentais, melhorando as condições de vida de

sua população, conquistando pontos favoráveis junto ao cenário internacional, onde o país ganha em relevância e oportunizando na diversificação das barreiras comerciais. Seria oportuno evidenciar que para os mais diversos cenários é indispensável que se notifique a aptidão regional, pois é fundamental diante deste contexto sócio-ambiental e econômico implementar aquilo que vem ao encontro dos anseios de suas regionalidades.

Neste viés, notificamos que é preciso destacar que o turismo sustentável só pode ser alcançado pelo dimensionamento da sustentabilidade econômica e sociocultural, pensados e colocados em equilíbrio com a sustentabilidade local. Diante disso, o conceito de desenvolvimento sustentável tem como vertentes principais o crescimento econômico, a equidade social, eficiência econômica, diversidade cultural, a proteção e a conservação do meio ambiente.

Assim qualquer planejamento focado no desenvolvimento deve levar em conta os cenários da sustentabilidade como mencionados por Beni (2007, p. 127). Entre eles destacam-se:

- Sustentabilidade ecológica, aquela que incrementa o aumento da capacidade de recursos naturais, intensificando a pesquisa de tecnologias limpas e definindo regras para adequada proteção ambiental.
- Sustentabilidade social, criação de um processo de desenvolvimento civilizatório baseado no ser e que seja sustentado por uma equidade na distribuição do ter.
- Sustentabilidade econômica possibilita melhor alocação e gestões mais eficientes dos recursos por um fluxo regular do investimento público e privado.
- Sustentabilidade espacial é aquela voltada a uma configuração rural-urbana mais equilibrada. Atenta sempre para a capacidade de carga e sustentação e plano de manejo e monitoramento.
- Sustentabilidade cultural engloba as raízes endógenas dos modelos de modernização e dos sistemas rurais integrados de produção, respeitando assim, a preservação do patrimônio histórico e a continuidade das tradições culturais.

- Sustentabilidade política privilegia a negociação da diversidade de interesses envolvidos em questões fundamentais desde o âmbito local até o global.
- Sustentabilidade institucional é a que assegura o modelo de governança para o desenvolvimento local.

Assim, promover políticas de sustentabilidade mediante os recursos naturais disponíveis requer a governabilidade das políticas setoriais, com a participação da sociedade para as tomadas de decisão na busca da sustentabilidade. Diante deste conceito ressaltamos que para um empreendimento ser sustentável este deve permear alguns requisitos que podem ser considerados básicos: sendo estes empreendimentos ecologicamente corretos; economicamente viáveis; socialmente justos e culturalmente aceitos.

2.2 PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE

Devido a práticas não sustentáveis tem-se obtido a percepção de que alguns de nossos recursos naturais estão se tornando potencialmente mais escassos, e a partir disso algumas ações começaram a ser tomadas. Nossas perspectivas para o futuro são de dar continuidade em nossa existência de modo que consigamos produzir com o mínimo possível e ainda saibamos administrar de modo eficiente todos os recursos naturais. Soluções mais eficientes são imprescindíveis nos dias de hoje. Medidas de saneamento básico eficientes reduzem desperdícios e tratam efluentes urbanos de modo que possam posteriormente voltar ao sistema natural sem danos ao meio ambiente e à sociedade (HOGAN, 2005).

Tomando como base de que a maior parte da população brasileira vive em cidades com sociedades organizadas, observa-se uma grande degradação das condições de vida, em contrapartida gerando uma crise ambiental. O conceito de sustentabilidade é um conceito polissêmico, mas que aparece como um termo bastante expressivo no debate socioambiental. O conceito em si é um termo definido como a capacidade de um sistema manter sua produção diante de adversidades (MUNCK; SOUZA, 2010).

Nota-se que as reflexões atuais diante da valorização da natureza e sua relação com a sociedade remetem a um pensar e repensar o desenvolvimento socioeconômico e a relação complexa entre sociedade e natureza (MORALES, 2012). Essas reflexões datam desde 1950, época em que há a discussão das desigualdades entre países ricos e pobres e que se dá abertura à elaboração das estratégias de desenvolvimento (MORALES, 2012). Entretanto, foi a partir da década de 1970, com a Primeira Conferência Mundial sobre o Homem e Meio Ambiente que ocorreu em Estocolmo, realizado no ano de 1972, que se decide criar o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), que contribuiu com esse embate.

Em 1973 é trazido por Maurice Strong o termo *ecodesenvolvimento*, divulgado principalmente pelo economista francês Ignacy Sachs, com a ideia de um desenvolvimento endógeno e dependente de suas próprias forças, e ainda, desejável sob os pontos de vista social, econômico e ecológico e dando ênfase à autonomia local, ligado a uma postura solidária. (MORALES, 2012).

No final da década de 1980 a expressão desenvolvimento sustentável se fortaleceu, principalmente pela formação da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, cujo tema central era uma agenda global para a mudança. Fruto da formação desta comissão é o relatório Brundtland, conhecido como *Nosso Futuro Comum*, que traz a proposta do termo sustentável como estratégia de desenvolvimento (MORALES, 2012; BOFF, 2012). É esse relatório que apresenta a definição tão conhecida do desenvolvimento sustentável como sendo aquele que procura satisfazer as necessidades da geração atual sem comprometer as necessidades das gerações futuras (CMMAD, 1991). Nesse enfoque dado pela Comissão, pode-se verificar um sentido um tanto diferente do enfoque inicial do *ecodesenvolvimento*, pois como Ramos (1994) aponta, o desenvolvimento sustentável condiciona a mudança a um tipo de desenvolvimento menos agressivo, mas ainda pautado exclusivamente nos aspectos econômicos. Já o *ecodesenvolvimento* traz um repensar para a relação sociedade e natureza. Assim, o que se observou foi um esvaziamento do conteúdo e princípios do *ecodesenvolvimento* pela Comissão Brundtland, mesmo sendo apoiada por essas ideias.

Em 1992, com o evento Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento no Rio de Janeiro, o desenvolvimento sustentável foi bastante discutido e apoiado pelos governos nacionais e internacionais, sendo produzido o material - Agenda 21 - como um plano de ação que busca ter ações globais. Nota-se que a globalização está diretamente ligada às tendências da modernização, que por sua vez, é o estágio contemporâneo da modernidade.

Já a sustentabilidade, ao pensamento de Sachs (2008), é enfatizada, tanto no ecodesenvolvimento quanto no desenvolvimento sustentável, o foco deve estar na articulação entre os objetivos econômicos, sociais e ambientais, com atenção a outras variáveis e/ou dimensões que compõem a sustentabilidade, como a política, a cultural, a espacial, entre outras.

Segundo Jacobi (2003), analisando que moramos em sociedade, essa percepção de sustentabilidade deve ser analisada regionalmente ou definida por cidades (localmente), podendo assim fazer repensar e desenvolver uma melhor gestão com programas, projetos e ações específicas para cada município, assistindo suas particularidades. Cada município se difere do outro, pois os problemas enfrentados jamais serão iguais.

Com a reflexão das práticas sociais, marcadas pela degradação do meio ambiente em que vivemos e dos ecossistemas, é necessário pensar e ir mais além. Começar a desenvolver algumas práticas com ênfase na sustentabilidade socioambiental e refletir sobre práticas sustentáveis nos leva a compreender o que deve e pode ser feito. Novos atores sociais como os administradores públicos que são os líderes das cidades, devem ser os principais mobilizadores e questionadores para a construção de práticas educativas e hábitos sustentáveis nas pessoas, ou melhor, em sua população em questão. Nesse sentido cabe destacar que a gestão pública tem principal importância para gerir processos que desenvolvam práticas na população. (JACOBI, 2003).

Segundo Oliva (2013, p. 02),

A discussão acerca da sustentabilidade das cidades se apresenta atualmente com uma das questões de maior relevância no Direito Ambiental, fundamental para vislumbrarmos um crescimento social sadio – não prejudicial às futuras gerações – e, em contraposição aos caos que possivelmente instalar-se-ia caso nenhuma medida fosse tomada.

Uma cidade sustentável é aquela que é projetada ou transformada de modo que sejam considerados os impactos socioambientais, respeitando todos os padrões de consumo, dos recursos naturais, das gerações futuras e em consenso com todas as empresas e cidadãos (BRANDÃO *et al.*, 2003).

Ainda segundo Brandão *et al.* (2003), a principal tarefa dos administradores públicos é de reorganizar o sistema de gestão, direcionando esforços no sentido de buscar os conceitos em tornar uma cidade sustentável. A dimensão ambiental deve ser incorporada às políticas setoriais urbanas (habitação, abastecimento, saneamento, ordenação do espaço urbano, entre outras). Cada gestor de sua cidade, interligado à sua administração, deve priorizar um trabalho voltado para o desenvolvimento ambiental, levando isso por meio de ações, até sua população.

2.3 A GESTÃO DAS CIDADES NO MOMENTO ATUAL

Cerca de metade da humanidade vive hoje nas cidades, percentual que deverá chegar a 60% em 2030, de acordo com as estimativas da ONU (ONU, 2015). Na América Latina, o Brasil é o país mais urbanizado, resultado de um intenso processo de estruturação das cidades iniciado na década de 1950, que provocou a concentração de 85% de sua população nas áreas urbanas. As estimativas dão conta de que esse percentual possa chegar a 90% até 2020.

O crescimento da população que vive nas cidades acarreta novos e complexos desafios para os gestores públicos locais, pressionando a infraestrutura e o consumo dos recursos naturais. Como forma de dar instrumentos aos municípios para enfrentarem essa situação, a Constituição Federal de 1988 instituiu a descentralização dos municípios e a participação da sociedade como eixos centrais do novo período de democratização que se abria com a Carta Magna (PENNA, 1999; MINC, 2005; VILLAÇA, 2010).

Peter Hall (2007), em seu texto “Cidades do Amanhã”, nos remete à importância da ideia da participação da sociedade na gestão das cidades, onde planejadores e políticos devem atentar para os inúmeros fatores indispensáveis, como a participação social e a interação/integração do homem com o ambiente para uma gestão sustentável existir.

Conforme Hall (2007 p.396),

[...] planejadores e políticos demoraram a descobrir o estado de privação crescente em que viviam os pobres nas áreas intra-urbanas; percebeu-se então que as zonas onde essa gente morava estavam sofrendo um processo de despovoamento e desindustrialização; daí por que os planejadores foram progressivamente passando do ponto de vista meramente físico para o social e o econômico.

Como efeito, as cidades brasileiras passaram a ser protagonistas nos processos de decisão, ao mesmo tempo em que tiveram de enfrentar problemas relacionados à desigualdade social, à poluição, às dificuldades de mobilidade, ao excesso de resíduos, à falta de saneamento básico, habitações precárias, violência e mudanças climáticas. Tais problemas demandaram a criação de um novo modelo de gestão pública, com a incluso de planos estratégicos eficientes e equipes bem preparadas para desenvolvê-lo. Para isso, diretrizes devem estar contempladas no Plano Diretor e no Plano Plurianual (GRAZIA, 2002; MATTOS, 2002; RIBEIRO, 2003).

3 EXEMPLOS E TENDÊNCIAS

Como exemplo, exigido pela Constituição para municípios de mais de 20 mil habitantes, há o Plano Diretor, caracterizado como um instrumento da política de desenvolvimento urbana, tendo como principal objetivo oferecer condições para desenvolvimento local ao possibilitar uma compreensão dos fatores políticos, econômicos e territoriais relativos ao município. Os princípios que norteiam o Plano Diretor estão contidos no Estatuto da Cidade, documento no qual o plano está definido como instrumento básico para orientação da política de desenvolvimento e de ordenamento da expansão urbana do município (BRASIL, 2002).

Também na mesma linha, conforme determinado pela Constituição Federal, há o Plano Plurianual (PPA), que especifica os gastos anuais da administração municipal que serão destinados a obras e projetos estabelecidos no plano de ação governamental ou no Plano Diretor. O PPA deve ser elaborado no primeiro ano de gestão do prefeito eleito, abrangendo o período de quatro anos da gestão municipal, com vigência a partir do segundo ano da administração, até o primeiro ano da gestão posterior.

Em relação a programas específicos propostos para as cidades, podemos destacar o Programa Cidades Sustentáveis, que nasceu por iniciativa da sociedade civil organizada com o objetivo de contribuir para a sustentabilidade das cidades brasileiras, buscando melhorar a qualidade de vida e o bem-estar da população em geral. Em 2012, o Programa Cidades Sustentáveis lançou uma carta-compromisso destinada aos partidos políticos, candidatos e prefeitos, com o intuito de ajudar os gestores públicos a melhorar a qualidade de vida de suas populações. Na prática, essa carta representa um compromisso por parte das prefeituras em trabalhar prioridades administrativas que levem em consideração as variáveis econômicas, sociais, ambientais e culturais, de acordo com o contexto local (GRAZIA, 2002; RIBEIRO; CARDOSO, 2003; PCS, 2012).

O Programa Cidades Sustentáveis tem como objetivo contribuir com as equipes responsáveis nas prefeituras para desenvolver seu Plano Diretor e estabelecer Metas Estratégicas (PCS, 2012). Para isso, é importante que esse processo seja baseado em princípios e valores, organizados em 12 eixos temáticos básicos, a saber: governança, educação para a sustentabilidade e qualidade de vida, gestão local para a sustentabilidade, melhor mobilidade, bens naturais comuns, economia local dinâmica, planejamento urbano, ação local para a saúde, equidade e justiça social, consumo responsável e cultura para a sustentabilidade do local para o global.

Um dos municípios que vem desenvolvendo práticas sustentáveis é a cidade de Londrina no Estado do Paraná, com uma população de mais de 500 mil habitantes. O projeto de reciclagem da cidade é feito de forma a estimular os cidadãos a realizarem de forma eficiente, mas também economizando na compra de alimentos, pelo projeto “Cesta verde”, lançado em 2011, em parceria da Secretaria Municipal de Agricultura. O programa consiste na troca de lixo reciclável por alimentos orgânicos. Todas as sextas-feiras os bairros pré-estabelecidos recebem a equipe responsável da prefeitura por fazer a troca, que também transmite o conceito de práticas sustentáveis, além de ações em forma de palestras nos bairros por meio de lideranças comunitárias no município. A cidade já recebeu prêmios nacionais e internacionais como o “selo catador” que é um prêmio do Ministério do

Meio Ambiente que reconhece locais com destaque na contribuição para o desenvolvimento sustentável. Além disso, o município de Londrina foi convidado a apresentar seu modelo de gestão na França (PORTAL BRASIL, 2011; PML, 2015).

Outro item em pauta é a “Agenda 21”, que foi um dos mais importantes compromissos de ética sustentável firmado na conferência Rio-92, em que podemos destacar o desenvolvimento de cidades sustentáveis mediante o plano de ação traçado de acordo com os problemas e prioridades de cada local ou região. De acordo o Ministério do Meio Ambiente brasileiro, o projeto denominado de A3P – Agenda Ambiental na Administração Pública consiste na adoção de novos referenciais na busca pela sustentabilidade socioambiental, no âmbito da gestão pública. O objetivo deste projeto é estimular gestores públicos a priorizar os princípios na gestão ambiental em seus mandatos, buscando a economia de recursos naturais e a redução de gastos institucionais por meio do uso racional dos bens públicos e da gestão adequada dos resíduos. O Ministério do Meio Ambiente beneficia com prêmios de destaque e reconhecimento os municípios que conseguem atingir seus índices, promovendo ideias que talvez possam ser desenvolvidas em outros locais (BRASIL, 2015).

Outra possibilidade de repensar as práticas cotidianas são instrumentos de avaliação de impacto. Segundo Arruda (2010), os mais variados especialistas da área de meio ambiente afirmam que uma ferramenta de avaliação pode ajudar a transformar a preocupação com sustentabilidade em uma ação pública consistente. A ferramenta denominada *Ecological Footprint Method*, termo que em português remete a “Pegada Ecológica”, corresponde a um indicador tanto analítico quanto educacional que analisa não apenas a sustentabilidade das atividades humanas, mas também gera contribuição para consciência pública por meio da conscientização dos problemas ambientais.

O conceito de pegada ecológica é baseado na ideia de que para cada item de material ou energia consumida, uma certa quantidade de área correspondente de terra produtiva e ecossistemas aquáticos são necessários para produzir os recursos utilizados e para assimilar os resíduos produzidos por dada população, sob determinado estilo

de vida de uma dada população. Mostra a utilização de área de terra ou água como numerário de valor, mais do que apenas o capital financeiro (dinheiro). A pegada ecológica é, portanto, função do consumo de material e energia de uma população (VAN BELLEN *apud* ARRUDA, 2010).

Dentro da pegada ecológica, um dos componentes mensurados é o carbono, mais conhecido como Pegada do carbono, que conforme Brasil (2015) mede o total das emissões de gases de efeito estufa causados diretamente e indiretamente por um indivíduo, organização, evento ou produto, contribuindo na análise quantitativa nos impactos causados, a partir do espaço físico e do consumo. Diante desses indicadores também é possível determinar a pegada de uma determinada organização pública ou privada, industrial ou de serviços em funções dos fluxos de matéria e energia relacionados (VAN BELEN *apud* ARRUDA, 2010), o que pode ser uma ação e possibilidade para ser adotada na gestão pública.

No entanto, sabe-se que os desafios são grandes, pois o maior interesse está mais centrado na vertente do crescimento econômico do que na articulação e interligação entre as dimensões social, ambiental e econômica, sem restringir outras variáveis. Contudo, o fato de repensar as ações mediante aos problemas localizados já é um ponto de partida que contribui com a continuidade da gestão pública (BASSUL, 2005; SOUZA, 2002).

As diferentes concepções sobre as cidades do amanhã são cada vez mais importantes em todos os níveis. Atualmente, buscam-se modelos de gestão para a sustentabilidade com vieses mais humanizados, que equilibrem os fatores tecnológicos e ambientais.

Uma visão para o futuro do município deve ser resultado de uma construção da imaginação coletiva, descrita em termos claros, visando a incentivar as ações e mostrar a direção a médio e longo prazos do Plano de Metas. Tal exercício imaginativo pode ser realizado por meio de metodologias apropriadas, em reuniões de moradores com os representantes do Poder Público. As visões de futuro têm de ser otimistas, a fim de engajar a população e levantar sua moral em favor das políticas locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Santos (2006), Souza (2002) e Tavares (2005), a gestão pública é uma esfera de grande complexidade. Ao se pensar em governo, deve-se analisá-lo com um olhar de como são difíceis e multifários os desafios a serem superados, pois a gestão pública não consegue e nem deve colocar em pauta apenas um enfoque. A priorização de certos conceitos, esta sim deve ser pautada, pois de antemão, sem o desenvolvimento que leve em consideração a sustentabilidade, grandes prejuízos poderão se desenvolver no futuro, não deixando talvez recursos para serem administrados.

Práticas de sustentabilidade nos municípios devem se tornar rotinas numa gestão pública contemporânea. Os órgãos como a ONU e UNESCO em parceria com ministérios e com o governo tentam por meio de projetos e programas sensibilizar os gestores públicos da importância da sustentabilidade na administração. Alguns projetos em parceria com a ONU no campo de políticas sociais, na área de governança democrática, de segurança pública e justiça e na área de meio ambiente podem ser citados. Dentre os projetos na área ambiental têm-se trabalhado principalmente com a erradicação da pobreza e a melhoria de qualidade de vida; a agregação de valor e disseminação de produtos da biodiversidade e agricultura familiar; o empoderamento das populações e povos tradicionais no manejo sustentável da biodiversidade; a conservação, monitoramento e zoneamento de recursos naturais; o fortalecimento de instituições governamentais e da sociedade civil; a capacitação e disseminação de melhores práticas e a mediação de conflitos por recursos naturais. Em relação a exemplos como a UNESCO, o de maior amplitude e popularidade a ser citado é o Projeto A3P, que surgiu em 2001 quando foi criado o Programa Agenda Ambiental na Administração Pública. Em 2002, a A3P foi reconhecida pela UNESCO devido à relevância do trabalho desempenhado e dos resultados positivos obtidos ao longo do seu desenvolvimento, ganhando o prêmio “O melhor dos exemplos” na categoria Meio Ambiente.

Nesse sentido, na elaboração de um planejamento urbano por exemplo, percebe-se a necessidade de uma abordagem sistêmica pautada na sustentabilidade. Essa deve ser capaz de captar as interações

existentes entre os diferentes campos que interagem no município: o econômico, cultural, social, ecológico, tecnológico, tributário e demográfico, envolvendo os diversos órgãos municipais relacionados a esses temas e realizarem uma análise integrada das informações sobre o município.

O planejamento estratégico baseado em uma abordagem sistêmica deve considerar a execução dos projetos sob uma visão de curto, médio e longo prazos, a fim de assegurar a continuidade dos programas, especialmente das obras de infraestrutura, normalmente mais demoradas. Além disso, deve também estabelecer metas que possam ser monitoradas publicamente ao longo do tempo.

Portanto, ao longo deste artigo buscou-se ponderar formas de conduzir a gestão pública sustentável. As reflexões aqui levantadas buscaram elencar outras diretrizes essenciais sob formas de análise para a organização e estrutura das cidades. Na elaboração deste ensaio, qual proporciona uma leitura contextualizada quanto à gestão pública e, principalmente quanto à organização e construção de uma sociedade mais justa, independente e menos excludente, nesta perspectiva entende-se que não se deve mais governar para a sociedade, mas sim com a sociedade.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, L. G. C. **Valorização das pegadas ambientais:** A Pegada Ecológica, a Pegada De Carbono e a Pegada D'água Como indicadores de consumo na perda de valor do ecossistema modificado pelo homem. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Sistemas Tecnológicos e Sustentabilidade Aplicados Ao Ambiente Construído da Escola de Arquitetura). UFMG, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://elegevalor.dominiotemporario.com/doc/Valoriza.pdf>>. Acesso em: dez 2015.

BASSUL, J. R. **Estatuto da Cidade:** quem ganhou? Quem perdeu?. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

BENI, M. C. **Análise estrutural do turismo.** São Paulo: Editora SENAC , 2007.

BOFF, L. **Sustentabilidade:** o que é? E o que não é? Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BRANDÃO, A. C., *et al.* **Agenda 21 e a sustentabilidade das cidades,** 2003.

BRASIL. Estatuto da cidade (2002). **Estatuto da cidade:** guia para implementação pelos municípios e cidadãos : Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001, que estabelece diretrizes gerais da política urbana. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda ambiental na administração pública – A3P**. MMA, 2015. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/component/k2/item/8852-agenda-ambiental-na-administracao-publi-ca-a3p>. Acesso em dez. 2015.

CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso futuro comum**. 2a ed. Tradução de Our common future. 1a ed. 1988. Rio de Janeiro : Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COUTINHO, M. J. V. Administração pública voltada para o cidadão: quadro teórico-conceitual. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 51, n. 3, p. 40-72, 2000.

DOWBOR, L. Posfácio. In: PHILIPPI JR, A.; SAMPAIO, C. A. C.; FERNANDES, V. (eds.). **Gestão de natureza pública e sustentabilidade**. Barueri, SP: Manole, 2012, pp. 1077-1083.

ETHOS, Instituto. **Documento de contribuição brasileira à Conferência Rio+20**. Brasília, 2011

GRAZIA, G. “Estatuto da Cidade: uma longa história com vitórias e derrotas”. In: OSÓRIO, Letícia Marques (org.). **Estatuto da Cidade e reforma urbana: novas perspectivas para as cidades brasileiras**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002.

HOGAN, D. J. Mobilidade populacional, sustentabilidade ambiental e vulnerabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 22, n. 2, p. 323-338, 2005.

HALL, P. **Cidades do Amanhã: uma história intelectual do planejamento e do projeto urbanos no século XX**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HOLANDA, N. **Avaliação de Programas: conceitos básicos sobre a avaliação “ex post” de programas e projetos**. Rio – São Paulo – Fortaleza: ABC Editora, 2006.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 118, n. 1, p. 189-205, 2003.

LIMA, P. D. B. **Excelência em Gestão Pública**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007.

MATTOS, L. P. (org.). **Estatuto da Cidade comentado**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

MINC, C. **Ecologia e cidadania**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2005.

MORALES, A. G. **A formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações**. 2. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

MOREIRA, J. M. Ética, Democracia e Estado. **Para uma nova cultura da Administração Pública**. Cascais, Prioncipia, 2002.

MUNCK, L.; SOUZA, R. B. Gestão por competências e sustentabilidade empresarial: em busca de um quadro de análise. **Gestão e Sociedade**, v. 3, n. 6, p. 254- 287, 2010.

NEVES, A. **Serviço público: para uma cultura de gestão na administração pública**. 2002. Disponível em: <http://dSPACE.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/2514/1/Recr-iar%20o%20Servi%C3%A7o%20P%C3%BAblico%20Junho%202001.pdf>. Acesso em: dez. 2015.

OLIVA, L. B. A reinvenção das cidades como instrumento para o desenvolvimento sustentável. **Revista do Curso de Direito da UNIFACS**, n. 153, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/2489/1823>. Acesso em: dez. 2015

ONU, **Organização das Nações Unidas**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/> Acesso em dez. 2015.

PENNA, C. G. **O estado do planeta: sociedade de consumo e degradação ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

PCS, **PROGRAMAS CIDADES SUSTENTÁVEIS**. 2012. Disponível em: <http://www.cidadessustentaveis.org.br/downloads/publicacoes/publicacao-programa-cidades-sustentaveis.pdf> Acesso em Jan 2016.

PML, **Prefeitura Municipal de Londrina**. 2015. Disponível em: http://www1.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13569%3Aprojeto-cesta-verde-atende-no-jardim-pindorama&catid=108%3Adestaques&Itemid=1 Acesso em Jan 2016.

PORTAL BRASIL, 2011. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/saude/2011> Acesso dez. 2015.

RAMOS, A. G. Estratégias de transição para o século XXI. In: BURSZTYN, Marcel (org.). **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo, Brasiliense, 1994, p. 29-56

REZENDE, D. A.; OLIVEIRA, T. S. M. **A relevância da teoria NPM para contribuir com a sustentabilidade ambiental das cidades**. Texto de apoio, 2004.

RIBEIRO, L. C. Q.; CARDOSO, A. L. (orgs.). **Reforma urbana e gestão democrática: promessas e desafios do Estatuto da Cidade**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SANTOS, C. S. **Introdução à gestão pública**. São Paulo: Saraiva, 2006.

SECCHI, L. **Modelos organizacionais e reformas da administração pública**. Rev. Adm. Pública, vol.43 no. 2, Rio de Janeiro Mar./Apr. 2009.

SOUZA, M. L. **Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

TAVARES, E. M. F. **Avaliação de políticas públicas de desenvolvimento sustentável: dilemas teóricos e pragmáticos**. Holos. ano 21. mai de 2005, p126. 10.

VILLAÇA, F. Uma contribuição para a história do planejamento urbano no Brasil. In: DEÁK, Csaba; SCHIFFER, Sueli Ramos (org.) **O processo de urbanização no Brasil**. São Paulo: EdUSP, 1999. p. 169 – 243.

LIBERDADE E ESPIRITUALIDADE - DESAFIOS PARA O SER HUMANO

MARIA GLÓRIA DITTRICH⁵²

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea se organiza em torno daquilo que traz um sentido para o viver humano, nas amplas comunicações que estabelece nas redes sociais e outros espaços sociais de conhecimento sobre a realidade vivida. O clamor por liberdade de ideias e expressões mais diversas está dito de diferentes formas na transculturalidade que atravessa tempo e espaços multidiversos em diferentes linguagens, crenças e vozes. Esta é uma percepção que nem sempre a razão “prática” reconhece e tem condições de explicá-la na sua extensividade.

Dentro dessas emergências, desponta o caso da espiritualidade humana como uma manifestação natural que está ligada a liberdade de um estado ser do humano. Isso tem significado ontopsicológico da condição humana - o desejo de realizar o sentido de o porquê viver. Esse fenômeno é constitutivo e constituinte de culturas como estados, maneira de ser, de pensar, de agir e de conviver.

Este artigo aborda, dentro de uma visão de Paul Tillich, filósofo e teólogo existencialista, a espiritualidade como um estado de ser do humano e isso implica na sua liberdade natural. Para ele, compreende-se que o ser ao encontrar sua finitude descobre que existe muito mais do que conquistas materiais para se preocupar ao longo da sua vida. Viver a liberdade para ser como um estado de realização da subjetividade humana é a tônica para descobrir o sentido de viver como um fenômeno correlato e intrínseco à espiritualidade.

Aqui não se quer tratar, nem mostrar compreensões de espiritualidade desde visões religiosas institucionalizadas. O que se quer mostrar é que existe uma necessidade ontopsicológica e antropológica

⁵² Possui graduação em Filosofia pela Fundação Educacional de Brusque (1993), mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2000) e doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2008). É professora titular e pesquisadora da Universidade do Vale do Itajaí no Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Ciências Políticas e no Curso de Graduação em Enfermagem.

no ser humano para cuidar de sua vida psicoespiritualmente diante de adversidades e alegrias. Tal percepção é real, especialmente num estado de ser de finitude, como, por exemplo, na experiência do morrer ou a perda do controle da vida no cotidiano em várias dimensões do viver. Tal experiência coloca o ser humano diante do encontro com a espiritualidade do seu ser-no-mundo que, muitas vezes, pode se expressar pela percepção de uma vivência de uma amorosidade como força criativa de pertencimento à Deus, fundamento incondicional da vida em si.

O ser humano, na sua liberdade interior que lhe permite pensar como característica fundante de seu estado de ser, busca saber quem ele é, para onde dirigir-se e o que quer de sua vida. Isso o ajuda perceber o que é o ser e o não-ser na sua caminhada existencial. Pessoas tornam-se melhores para consigo e para com os outros quando vivem a espiritualidade como uma maneira de ser no mundo, que mostra uma dinâmica espiritual, sensível-inteligível que traz um sentido para o viver seja na relação de amor, de sofrimento ou de criatividade no trabalho.

Essa dinâmica colabora para a descoberta de sua centralidade como pessoa que tem o poder de pensar, realizar e conviver harmonizando as ambiguidades e os desafios da vida na sua multidiversidade. Com efeito, quando isso ocorre, tem-se a percepção de certa segurança no sentido de unir finitude com infinitude, que para Tillich é a natureza constitutiva do ser na sua ambiguidade.

Diante do exposto acima, este artigo trata num primeiro momento sobre o estado de ser do humano, como condição ontológica e existencial. Posteriormente, aborda-se, a importância da espiritualidade como estado de ser, que se expressa no viver existencial como uma maneira de ser sensível e inteligível do humano, na busca de harmonia da ambiguidade ontopsicológica - ser e não-ser, finitude e infinitude.

2 O SER COMO ESTADO - FINITUDE E INFINITUDE

Para falar do ser como um estado, segundo Tillich, implica compreender a vida como algo sagrado, que tem uma força natural, criativa, que está em permanente gênese de um Criador - Deus. Dentro de uma visão fenomenológica e interdisciplinar, Tillich entende

que Deus é o SER-em-SI que fundamenta toda a estrutura do ser do humano para poder ser, logo, construir sua existência.

O ser humano, na sua caminhada existencial, vive preocupações, desafios diários que lhe trazem muitas interrogações. No entanto, a preocupação subjacente ao sentido mais profundo de viver remete ao sentido de algo que tem uma ligação com a origem da própria vida da vida; ou seja, aquilo que é próprio da dinâmica criativa de ser e que se manifesta desde a sua profundidade espiritual – Deus. (Tillich, 2005)

É complexo e desafiador querer dizer o que é Deus. Talvez melhor seria dizer o que ele não é. Porém, nessa complexa reflexão, seja Ele a definição que o ser humano tiver ou a imagem que criar, independentemente de crença religiosa institucionalizada, “Ele é o nome que é dado à Aquilo que preocupa o ser humano de forma última diante das adversidades existenciais”. (Dittrich, 2010; 2015). Esse olhar pode ser pensado sobre a seguinte idéia: “Deus acima do Deus do teísmo, que não está limitado às concepções humanas”. (EMILIO, 2010, p.174). Logo, chama-se de Deus à aquilo que traz o sentimento de liberdade e que remete à percepção de uma presença misteriosa, criadora, agente de fenômenos que desafiam o ser humano na sua compreensão limitada. Exemplificando: O ser humano diante de uma grande adversidade - um diagnóstico de uma doença cancerígena – sente realmente o peso de sua finitude, e logo, emerge o sentimento de uma preocupação última, a eternidade – a infinitude – Deus.

Experiências como essa indicam estados de ser no mundo ligados às limitações físicobiológicas e psicoespirituais. Tal situação desperta no ser humano uma preocupação – a sua finitude - limitação no exercício de sua liberdade natural de viver a vida permanentemente na existência aqui e agora. Tillich (2002, p. 162, 163) afirma que “o ser limitado pelo não- ser, é finitude. Ser algo não significa não ser outra coisa, ser algo significa ser Finito”. A finitude força “o ser finito a transcender-se a si mesmo e, exatamente por essa razão, a tomar consciência de si mesmo como finito”. Com efeito, isso implica liberdade como um estado de ser natural, que leva o humano ao cuidado e ao acolhimento de si e do outro, como vida que existencialmente se manifesta em um corpo-criante, complexo e multidimensional e que tem na sua estrutura a auto-integração, autocriatividade e de autotranscendência. (DITTRICH, 2010).

Viver a liberdade natural como um estado de ser finito implica uma preocupação última sobre o sentido do viver que dinamiza a percepção do ser humano sobre si mesmo e o mundo. Este é um estado de ser que leva a um sentimento de algo fenomênico, misterioso, e que emerge das profundezas abissais do ser humano como um presença, a força de um fundamento, a que Tillich chamou de Deus. Esse algo misterioso age no ser humano, de tal maneira que ele o sente como uma Presença vital de força criativa, que lhe dá o poder de atravessar as adversidades do processo saúde-doença, por exemplo. Para isso possibilita vivenciar a liberdade como construção existencial entre o estado de ser finito (limitação de sentido existencial) e infinito (possibilidade de recriar a existência com novo sentido).

Talvez o tema mais caro ao existencialismo seja a existência humana livre. O ser humano é liberdade que vai se construindo na dinâmica existencial com suas ambiguidades e paradoxos. (PEGORARO, 2004)

O ser humano é um ser que necessita reconhecer sua auto-integração, a qual implica percepção de todos os elementos, que constitui o seu ser de corporeidade, manifestação da vida como algo sagrado e complexo contituente e constitutivo da existência. Esse processo implica auto-criatividade do ser humano, buscando a sua autotranscendência, ou seja, a superação de seus limites para além de si mesmo. Com feito, existencialmente, é viver a força de voltar-se para si mesmo e sair de si mesmo em sentimento, pensamento e ação, reconhecendo a *dynamis* da vida como movimento de pertencimento da gênese do Ser Criador no ser humano - Deus. (DITTRICH, 2010, 2012).

Diante de suas questões sobre a vida, pessoas procuram respostas dentro de várias áreas de conhecimento seja na ciência, na filosofia ou outros saberes. Para Tillich, quando se fala do estado de ser, é preciso pensar interdisciplinarmente entre a Filosofia e a Teologia, pois as questões existenciais apontam para a necessidade de se perguntar pelo fundamento último do ser – Deus. “A existência pergunta por Deus e por um fundamento. Deus porém é a resposta de maneira simbólica, uma vez que não se pode pensar exatamente o que é Deus. Deus é o nome para aquilo que preocupa o ser humano de forma última.” (TILLICH, 2005, p.219; *apud* EMILIO 2010; p.168).

O ser humano nos seus estados de ser livre existencialmente é constituído de três principais conceitos ontológico: amor, poder e justiça. Com efeito, esses não podem ser separados amor sem poder é ineficaz e carece de viabilidade prática para atingir seus objetivos e perder-se no vácuo do idealismo romântico; Amor sem justiça é meio sentimentalismo cega às exigências da vida.

Quando segue-se essas três categorias (amor, poder e justiça), aparece, dentro da visão de Tillich, a individualidade e a universalidade, a liberdade e o destino do ser no mundo. Pode-se explicar isso nos níveis de conceitos ontológicos.

no primeiro nível temos uma condição ontológica, que é a estrutura básica, onde há um sujeito pensante e um objetivo pensado. No segundo nível encontramos a individualidade, e a universalidade, dinâmica e forma, liberdade e o destino. Onde esses elementos constitui a estrutura básica do ser, fazendo parte de um caráter onde os sentidos estão exatamente em sua posição de opostos. O terceiro nível diz respeito a respeito ao “poder do ser para existir e a diferença entre o essencial e o existencial”. O quarto nível faz parte das formas básicas do pensamento do ser, como tempo, espaço, causalidade e substancias (TILLICH, 2005, p. 174; *apud* EMÍLIO, 2010, p. 160).

O conhecimento de tais níveis faz o ser humano questionar-se sobre o significado do ser no mundo. Diante da complexidade do processo de reflexão sobre o ser, o humano sente dificuldade de obter uma resposta definitiva, com objetividade científica. Porém, ele pode confirmar seus pensamentos, no sentir e perceber sua estrutura ontopsicológica como manifestação de algo sensível e inteligente, que vive e é capaz de se organizar no processo criativo da vida, como um fenómeno complexo que se manifesta desde a existência vivida. Nesse momento, o ser humano tem a opção de seguir um dos dois caminhos, o de encontrar o ser-em-si, ou perder-se no não-ser.

O não-ser é algo mais do que meramente um conteúdo de um juízo lógico, afirmativo ou negativo. Perder-se no não-ser é não somente conseguir afirmar-se no aqui e agora, pois, muitas vezes, é mais fácil ficar imaginando um futuro que ainda não chegou, do que lembrar um passado que não existe mais e que referendam soluções para os questionamentos existenciais. Esse estado de ser é alienante e paralisa o desenvolvimento do ser humano, existencialmente, do

ponto de vista de sua percepção sobre as reais possibilidades de sua criatividade e autotranscendência.

Para Dittrich (2010, p. 121) a criatividade do corpo-criante é “aquilo que é incondicional – o amor criante de Deus, que dá o poder para ser, conhecer, cuidar e conviver nas diferenças e singularidades.” O ser humano não tem como evitar esta condição de ser criativo, porque ele na sua liberdade não pode fugir de si mesmo. Do nascer ao morrer o ser humano vivencia o seu ser e o seu não-ser nos processos de sua criatividade no mundo na busca de sentido para o seu existir.

Quando o ser humano não se reconhece na dinâmica de sua criatividade como ser criador, que tem em si a força sagrada da vida para ser sempre mais no mundo, ele vive a angústia da ameaça do não-ser. Nessa experiência ele vive uma crise de dor e sofrimento, pois pode perder o sentido de sua existência. Esse estado leva a ansiedade ontológica, levando a um desequilíbrio. Quando isso ocorre é experimentado o estado de ser como finitude, já apresentado acima.

No momento do sofrimento, na crise existencial, o ser humano tem que resistir ao desespero e achar dentro de si a possibilidade de transcender a sensação do não-ser, buscando um novo estado de ser que lhe implusione para criar novas situações de resolubilidade para as suas dores existenciais.

Quando se vivencia conscientemente a passagem do ser para o não-ser, como processo criativo ontopsicológico e antropológico, vive-se a liberdade como condição existencial, criativa, que possibilita aprendizagens no enfrentamento de preocupações e estas são aliviadas e esquecidas. Surge uma sensação e um sentido de vida carregados de bem estar, de paz, de harmonia do ser, ainda que sejam esses sentimentos breves. É um momento de alívio, ainda que o mundo exterior não esteja mudado, mas o estado de ser interior fortaleceu-se existencialmente e emergiu uma nova razão para viver as ambiguidades da finitude e infinitude, do não-ser e do ser, de forma saudável. Com efeito, esse estado de ser é espiritual, pois o humano tem atitudes que elevam o seu estado de consciência, que revela-se nas ações como bondade, compaixão, serenidade e passam a fazer parte de seu comportamento no pensar, sentir e agir com o mundo e no mundo em seu entorno.

3 ESPIRITUALIDADE: UM ESTADO DE SER PARA A LIBERDADE

Espiritualidade é uma maneira de ser do humano no mundo, nas suas vivências de significado profundo. É o sentimento criativo do Espírito no espírito criativo humano.

Dentro da visão de Tillich, a espiritualidade é de natureza ontopsicológica e antropológica, ou seja, da dimensão do ser espiritual que constitui a força criativa do ser humano para a dinâmica de sua existência. Para isso se precisa entender o que é Espírito. Tillich (1972, p. 59-60) afirma que “Espírito não é uma substância misteriosa, não é uma parte de Deus; é Deus mesmo, porém, não Deus como criador de todas as coisas [...], mas Deus quando está presente nas comunidades e nas pessoas [...], inspirando-as, transformando-as.”

Espiritualidade é a emergência de uma ação do Espírito de Deus na estrutura e organização do ser humano como um ser vivo, sagrado, dentro de suas várias dimensões: biofísica, psíquica, espiritual e sócio-cultural. Tais dimensões possibilitam estados de ser que revelam a maneira de ser do humano no pensar, no sentir, no agir e no conviver. Para Dittrich (2010, p. 165), a espiritualidade do ser humano é a expressão legítima, verdadeira, da ação do Espírito de Deus que se faz “fundamento de amor criante, essencial, que dá a vida como poder criador no espírito humano” no mundo, do mundo e para o mundo.

A espiritualidade, como um estado de ser existencial, implica percepção do ser humano sobre uma presença espiritual em si e fora de si, que o constitui um ser sensível e inteligível no processo de suas ambiguidades de ser finito e infinito. A complexidade desse fenômeno, por vezes, é ignorado devido a condição ambígua que o ser humano vive ao enfrentar a finitude diante do desejo de permanência, eternidade do seu ser – a infinitude. Com efeito, essa situação está enraizada na condição ontopsicológica do ser humano no mundo e ele não se pode fugir disso.

Para entender espiritualidade, dentro de uma visão não institucionalizada religiosamente, é necessário perceber que o espírito humano é *dynamis* (Dittrich, 2005), que sustenta a centralidade da estrutura e organização biofísica, psíquica e sociocultural do ser humano, formando uma interconexão, indissociável destas.

O espírito é holos constituinte da relação consciente-inconsciente humano. Ele torna possível o irradiar da vida como movimento criante, que se faz expressão de amor como energia espiritual que acolhe, restaura, repele, cria e recria maneiras de ser do humano no mundo, dentro de uma cultura e nas interações com outras culturas.

Para Tillich o ser humano na vivência de sua espiritualidade natural, diante dos desafios no cotidiano, vive uma preocupação última, ou seja, a busca daquilo que poderá dar equilíbrio fundamental entre o seu ser e o não-ser. Aquilo que é preocupação última é o fundamental para o humano. É aquilo que é necessário para que ele alcance um estado de ser mais harmonioso. Tal estado de ser emerge numa consciência que se percebe um eu no mundo, dentro de uma cultura multidiversa. Essa se sente capaz de se tornar uma centralidade em si, a qual permite e deseja ir além de si sem se perder em si mesmo. Com efeito, este é o processo da espiritualidade como um estado de ser em si, fora de si e para si.

Os processos da espiritualidade estão ligados aos estados de ser do humano, quando ele se percebe preocupado como o seu fim último, diante de sua existência finita. No viver pessoal e social, o ser humano está incondicionalmente preocupado por aquilo que condiciona mas que também dá a liberdade para assumir a coragem de ser para além de todos os condicionamentos que existem ao redor dele.

Essa explicação indica que a espiritualidade do ser humano é a ação de um Espírito criante nele – Deus, que lhe permite existir e dá a capacidade de reconstruir-se desde as vivências de significado na sua existência. É a vivência de um estado existencial de poder ser através de uma força criativa, para que surja uma nova forma de ser; ou seja, uma nova maneira de viver na superação da angústia e da ansiedade diante dos limites e de novas possibilidades, que despertam novas potencialidades do ser humano. Esclarece-se isso dizendo que a espiritualidade como um estado de ser do humano, registra nele um sentimento de uma “Presença Espiritual” que o ajuda a fazer sua autotranscendência diante dos problemas existenciais.

A espiritualidade é atitude do estar centrado na vida, mantendo-se sempre firme na coerência entre o pensar, sentir e agir na convivência. Essa postura de firmeza existencial leva à fé. (Dittrich, 2010).

Ter fé é viver a espiritualidade como centralidade de amor à vida, como revelação sagrada incondicional e que organiza e estrutura uma maneira de ser, rementendo uma forma de pensar e agir que harmoniza o sentimento, a razão e ação humana existencialmente.

Deparado com o “fundo do poço” o ser humano busca por algo, por um pessoa, um amor incondicional que o salve, que o liberte da escuridão da depressão, por exemplo. Para Tillich (2000), o amor *Ágape* é a criação da presença Espiritual no espírito humano. “*Ágape* é o amor no meio do amor, aprofundidade do amor ou o amor em relação com o fundamento da vida”. (TILLICH, 2002, p.491). Tal presença de amor dá um poder de ser, criante, para o humano harmonizar a sua dor de ordem ontopsicológica, que pode ter causalidade nos desafios da dinâmica de sua condição para viver no mundo - ser e não-ser; desejar a infinitude como permanência e efetividade da realização de seu ser no mundo, de seus sonhos e a sombra de um sentimento de finitude que o impossibilita se realizar nas complexas intrarrelações de sua consciência consigo mesmo, frente as interrelações com o meio. No entanto, “Ser possuído por Deus na fé é aderir a Ele no amor é um mesmo estado da vida da criatura. É a participação da unidade transcendente da vida-sem-ambiguidade.” (TILLICH, 2002, p.491;)

Quando o ser humano vive a espiritualidade como um estado de ser do amor incondicional da vida, ele sente-se possuído por uma força que se faz presença espiritual e que o toca incondicionalmente. Quem vive essa experiência consegue ter uma alegria, pois,

o espírito humano não pode chegar até aquele que é último, isto é, aquilo em cuja direção ele auto transcende, mediante qualquer de suas funções. Mas aquele que é último pode possuir todas essas funções e eleva-las além de si mesma pela criação da fé. Embora criada pela Presença Espiritual, à fé ocorre dentro da estrutura funções e dinâmica do espírito humano. Certamente ela não procede do homem, mas está no homem. (TILLICH, 2002, p.487).

Experimentar isso é algo tão misterioso, pois é o fenômeno da espiritualidade como um estado de ser que traz a percepção de uma liberdade que pode ser vivenciada durante as orações e louvores, mas não só, também em outras formas de ser do humano no seu viver social, inclusive na ciência, na educação e no cuidado à

saúde das pessoas. “Uma oração por saúde na fé, não é uma tentativa de cura pela fé, mas uma expressão do estado de ser possuído pela presença Espiritual.” (CALDAS FILHO, 2005, p. 112).

Espiritualidade não é para ser vivida como fuga do mundo, mas ela tem o sentido de construí-se e depurar a existência do ser humano, a fim de reestruturar sua centralidade como um eu capaz de ser por si mesmo e encontrar o sentido do ser viver diante da dinâmica vida-morte. O ser humano pode sentir e ter a espiritualidade como um estado de ser amoso, natural, como força sagrada que existe dentro de si, para ajudar o seu próximo e a si mesmo para viver melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da reflexão sobre espiritualidade como um estado de ser, segundo Tillich, considera-se que esta categoria de compreensão apresenta uma complexidade de ordem interdisciplinar, e por isso a abordagem fenomenológica foi pertinente.

Espiritualidade implica uma maneira de ser do humano diante de si, do outro, da natureza e do transcendente, na busca do bem para a descoberta de um sentido profundo no viver. Com efeito, viver a espiritualidade é uma experiência que remete um estado de ser em movimento existencial. Etimologicamente o termo ‘experiência’ vem do latim *experiri* que tem um significado profundo de tentar arriscar, correr o perigo. E *periri* em latim significa morrer. Logo, na radicalidade do termo tem-se a experiência de sobreviver em contraste com a morte, ou seja, é um lançar-se na vida experimentando, correndo os perigos de sobreviver no mundo.

Viver a espiritualidade nos processos de socialização do ser humano dentro de uma cultura implica um estado de ser no pensar, no sentir, no agir e no conviver social e que remete para um sentimento de pertencimento na liberdade de ser no mundo. Nesse processo, complexo, o ser humano toma consciência de sua ambiguidade – a do ser e do não-ser, como condição *si ne qua non* para descobrir um sentido para viver, seja no amor, na dor ou na liberdade de criar algo.

Tillich aponta para a espiritualidade como um desvelar natural do ser humano na sua dinâmica criativa, espiritual, do seu ser-no-mundo. O ser humano não consegue permanecer no plano material somente.

Ele tem a necessidade, intrínseca, de transcender, de ir além de si mesmo na busca de construir uma existência que tenha coerência entre o seu pensar e o seu agir nas amplas relações que estabelece consigo mesmo, com o outro, com a cultura, com a natureza e com Deus. (DITTRICH, 2010).

A espiritualidade é um fato antropocêntrico, porque faz parte da vivência humana, é um fato vivido, experimentado em todos os tempos e isso remete para a liberdade de ser. Paul Tillich irá dizer que é um fenômeno que atua como sentido e significado dentro das estruturas existenciais. O ser humano vive a partir de uma centralidade que só pode acontecer com um sentido para a vida na dinâmica espiritual do viver a vida e o morrer para a vida. (TILLICH, 1977). Diante disso, essa centralidade é constantemente abalada pelos desafios da vida que leva ao ser humano para vivenciar uma situação do não-ser.

O não-ser é experimentado como ameaça ao ser. Essa é a característica essencial em que o ser humano percebe a sua finitude. Acontece que existem características e potencialidades no ser humano, além de seus projetos, que são infinitos. De modo que, sua existência se entrelaça numa sensação de finitude com a infinitude. A finitude passa a ser o problema que o ser humano necessita enfrentar na construção de uma existência que indica estados de ser, como formas criativas para viver.

A espiritualidade é uma experiência originária, no sentido de usar a liberdade para buscar aquilo que é o próprio fundamento do ser – a presença do Espiritual – força de amor criante. (DITTRICH, 2012). É a experiência humana de superação da própria finitude existencial. Com efeito, no profundo do ser humano se encontra o ser-em-si, a superação do nada. Em Tillich o conceito de “existência” indica um estado de ser capaz de fazer o humano ir além de si mesmo; ou seja, estar fora do não-ser, efetivamente existir, estar presente em si mesmo e na estrutura das relações sociais. Significa vivenciar a espiritualidade como um estado de ser consciente, que age e confirma sua identidade como pessoa espiritual, com dignidade incondicional por deter a vida – expressão do amor criante de Deus, como energia vital, sagrada, no humano e na cultura como expressão da legítima criatividade do Espírito no espírito humano.

REFERÊNCIAS

- CALDAS FILHO, C. R. Oração no pensamento de Paul Tillich. **Rev. Eletrônica Correlatio**, São Paulo, n.7, p.104-113 nov. 2005.
- DITTRICH, M. G. **Arte e criatividade. Espiritualidade e cura**. Blumenau: Editora Nova Letra, 2010.
- _____. O ser humano e a espiritualidade. In: Sonia Bufarah Tommasi. **Pensando a arteterapia como arte, ciência e espiritualidade**. São Paulo: Vetor, 2012.
- EMILIO, G. E. Ser-em-si e símbolo: a forma e a dinâmica da Teologia Sistemática de Paul Tillich. **Rev. Eletrônica Correlatio**, São Paulo, n.17, p.154-177. Jun. 2010.
- FARHAT, Eleide Margareth Pereira; DITTRICH, Maria Glória. **Educação e Saúde: políticas públicas e vivências dialógicas**. Itajaí: Editora da Univali, 2016.
- MUELLER, E.; BEIMS, R. (Orgs.). **Fronteiras e interfaces: o pensamento de Paul Tillich em perspectiva interdisciplinar**. São Leopoldo: Sinodal, 2005.
- PEGORARO, Olinto Paul. Tillich e o existencialismo. **Revista Eletrônica Correlatio**, n. 5 - Junho de 2004.
- TILLICH, P. **Teologia sistemática**. Tradução de Getúlio Bertelli. 4. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2002.
- _____. **Teologia Sistemática**. Tradução de Enio Muller. 5ª. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2005.
- _____. **Pensamiento cristiano y cultura en occidente: segunda parte: de la ilustración a nuestros días**. Tradução María Teresa la Valle. Buenos Aires: Asociación Editorial La Aurora, 1977.
- _____. **A coragem de ser**. 2. ed. Tradução Eglê Malheiros. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A. 1972.
- _____. **História do pensamento cristão**. São Paulo: ASTE, 2000.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A TRANSDISCIPLINARIDADE: UMA INTERLIGAÇÃO POSSÍVEL

MARIA JOSÉ DE PINHO⁵³

1 INTRODUÇÃO

Este texto discute a formação docente e a transdisciplinaridade, na perspectiva da interligação dos conhecimentos. Destaca a transdisciplinaridade como amplo movimento integrador que surge em torno dos desafios colocados na produção do conhecimento disciplinar e do pensamento simplificador. Entende-se que os cursos de graduação em licenciatura têm potencial humano e institucional para construir oportunidades para o pensar complexo e transdisciplinar.

O texto sinaliza possibilidades que possam contribuir para a formação de professores que vão atuar e/ou atuam na educação básica que tem intencionalidades transdisciplinares, uma vez que os princípios que orientam à formação docente nas universidades demandam por ressignificação/reorganização.

Buscando identificar e compreender a formação docente e a transdisciplinaridade, na perspectiva da interligação de conhecimentos na universidade, apresentarei na sequência uma rápida exposição sobre a educação superior no Brasil a partir dos anos 90 do século XX.

2 BREVE EXPOSIÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DE 1990

As universidades do século XX e XXI vêm passando por mudanças de paradigma do moderno para o contemporâneo. As universidades ainda continuam a vivenciar momentos de crise em que as suas convicções, fragmentações, repetições e certezas não as sustentam mais no caminho das novas produções.

⁵³ Graduada em História e Pedagogia. Mestre em Educação e Doutora em Educação e Currículo e Pós-Doutora pela Universidade do Algarve, UALG, Portugal. Professora Associada e Bolsista Produtividade do CNPq categoria 2. Professora no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal do Tocantins - UFT. Também é professora no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação na Universidade Federal do Tocantins - UFT. É membro da Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI (RIEC Coord. UB/Espanha).

A reforma estrutural nas universidades, implantada pelos governos neoliberais sob a orientação de organismos multilaterais, vem se delineando por meio de um intenso processo de privatização, terceirização e massificação que tem, dentre outros aspectos, afetado a organização institucional e a cultura do trabalho docente. Conforme Chauí (2003), tem também levado as universidades a adotarem um modelo ‘anglo-saxônico’, deixa de configurar-se como uma instituição social, uma vez que assume um modelo gerencial.

O modelo gerencial de universidade caracteriza-se pelo atendimento à lógica empresarial e ao mercado competitivo, adotando concepções instrumentais e funcionais de autonomia.

As reformas de cunho neoliberal, segundo Naidorf (2005), têm afetado drasticamente a universidade em sua cultura acadêmica. Intensificam-se, no seio das políticas públicas para a educação superior e na universidade, o crescente individualismo, a competição, a valorização de políticas de avaliação institucional regulatória e a adoção de práticas imediatistas em relação às demandas do mercado. Provoca-se o desmonte da educação como direito social e como compromisso social coletivo. Percebe-se a intensificação do isolamento, da competitividade e da exigência cada vez maior por produtividade no meio acadêmico nas últimas décadas. A exemplo, o retrocesso dos direitos sociais, que tem sido uma perda sem precedente. Crise institucional; Flexibilização do ensino médio; Escola sem partido; Reforma da previdência; Avaliação como desempenho; Terceirização, tudo isto impacta na formação do professor.

Na sociedade da informação, faz-se presente, cada vez mais, o desmantelamento das universidades públicas e a desmoralização crescente do trabalho do docente. Cresce, assim, a importância de lutar para que o Estado considere a educação como um investimento social e político, fundamental para um Estado republicano e democrático, e não como gasto público. A educação precisa ser compreendida como um direito do cidadão e não como um privilégio ou serviço. “É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade” (CHAUÍ, 2003, p. 12).

A educação superior ressenete-se, particularmente nas últimas décadas, do impacto da nova configuração que o Estado capitalista

tem assumido, orientado pelas estratégias neoliberais. O trabalho do professor universitário vem sendo duplamente afetado pelas novas ordenações do Estado brasileiro,

por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho; por outro lado, o produto do seu trabalho, ‘força de trabalho competente’ e ‘tecnologia e conhecimento científico’, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento socioprodutivo, também é afetado (MANCIBO, MAUÉS e CHAVES, 2006, p. 47).

Segundo essas autoras, tais mudanças impactaram o trabalho do professor, por várias razões, entre as quais: a) precarização do trabalho docente, b) intensificação do regime de trabalho, c) flexibilização do trabalho, d) submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos nos quais a eficiência e a produtividade são objetivadas em índices. Outros fatores a serem considerados referem-se aos produtos do trabalho do professor nos quais se destacam: a) o ensino e a neoprofissionalização do sistema de educação superior, b) a produção de conhecimento e a ênfase na produção de conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável, o que descaracteriza de forma substancial a concepção de universidade como instituição social e democrática.

As reflexões desenvolvidas acerca da universidade e da conjuntura sócio-histórica de sua constituição, bem como da nova configuração do Estado capitalista brasileiro após a reforma do Estado na década de 1990, evidenciam sérios problemas pelos quais atravessam tanto a sociedade quanto a universidade e o trabalho do docente da educação superior. Em meio a tais realidades históricas, sociais, políticas, econômicas, institucionais, trabalhistas e planetárias, emergem novos paradigmas, com novos operadores cognitivos para buscar enfrentar os desafios postos pela contemporaneidade, outras possibilidades e probabilidades para a vida em sociedade.

Mudar a educação superior brasileira demanda mudança de prioridades, de intencionalidades, de políticas públicas, bem como demanda ampliar o olhar e dialogar com o paradigma educacional emergente (MORAES, 1997; CANDAU, 2000), uma vez que a partir desta se pode buscar a construção de uma nova aposta (MORIN, 2011), que demanda estratégias que se construirão a partir de decisões humanas que terão resultados incertos, pois dependerão das decisões humanas ao longo do processo.

No contexto das universidades, os desafios têm sido intensos. Entre eles, um dos mais exigentes é o de pensar uma política de formação de professores numa dimensão humana.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) é o que mais se aproxima de uma política de estado (BRASIL, 2014). Precisamos garantir a materialização das 20 metas PNE. As metas de 15 á 18 tratam da valorização dos profissionais da educação.

Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada em uma perspectiva de formação permanente e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública.

Portanto, estabelecer política de valorização dos profissionais da educação em cada rede ou sistema de ensino é fundamental para que a política educacional se fortaleça. Quanto mais sustentáveis forem as carreiras e quanto mais integradas forem as decisões relativas à formação, mais ampliadas serão as perspectivas da equidade na oferta educacional.

A formação de professores é um campo de disputas constantes. Para assegurar que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, precisamos elaborar planos estratégicos de formação, implantar e fortalecer os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, previstos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009). Em vários estados, os fóruns já se encontram fortalecidos e institucionalmente apoiados.

Assim, o presente texto tem a intenção de discutir a importância da formação do professor numa perspectiva transdisciplinar. MORIN (2011) argumenta que a mudança de via, a mudança nos rumos do capitalismo, é cada vez mais improvável, mas não é impossível.

Neste sentido, MORIN (2011), propõe uma mudança nos caminhos da sociedade atual, por meio da: reforma do pensamento; reforma da sociedade; reforma da vida; reforma da educação; reforma da universidade; através do que denomina política de humanidade e política de civilização. Assim, implicam reforma do pensamento, conhecimento plural, educação para uma nova civilização e regeneração permanente.

Para compreender a complexidade humana, ou seja, os diferentes aspectos da realidade humana, não devemos apenas colocá-los lado a lado como peças isoladas de um “quebra cabeça”, mas precisamos saber juntá-los. “É nessa direção que deve se orientar o ensino. Por quê? Porque todos os problemas fundamentais da nossa vida pessoal, da nossa vida de cidadãos e da nossa vida de membro da humanidade, reclamam uma complexidade transdisciplinar” (MORIN, 2000, p.22).

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados.

Portanto, faz-se necessário compreender a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da problematização, da crítica e da inovação, instituição que deveria intencionalmente buscar se sustentar no tripé ensino, pesquisa e extensão, por meio de gestão dialógica, com ampla valorização dos cidadãos (SUANNO, 2015).

Em 2014, o Plano Nacional de Graduação - PNG (2014) aponta para a importância da articulação entre o ensino, pesquisa e extensão na graduação por constituir um espaço em que o estudante atua como sujeito de sua aprendizagem, através, principalmente, da integração entre a graduação com vários programas, dentre os quais destacamos: Programa Institucional de Monitoria - PIM; Programa de Apoio ao Discente Ingressante - PADI; Programa de Educação Tutorial - PET; Programa de Mobilidade Acadêmica - PMA; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC; Programa Institucional de Monitoria Indígena. Todo esse processo visa atingir a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Universidade é o lócus do conhecimento, da “produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 162). Agrega-se a esta compreensão a percepção da potencialidade da universidade no século XXI ser um espaço que redimensione os limites do conhecimento disciplinar, fragmentado, hiperespecializado, complementando-se com as reflexões e práxis propostas pela complexidade (MORIN, 2011), pela pesquisa qualitativa, pela relação entre objetividade e subjetividade, pelo redimensionar da relação entre sujeito/objeto (no sentido de construir-se uma relação sujeito/sujeito/fenômeno), pela humanização dos processos. A universidade pode se recriar e se reinventar ao longo da história.

A universidade tem resistências, tem tradições na disputa pelo poder, pelo financiamento, pelo status, assim como propostas, projetos e culturas a serem valorizados, mas é preciso desafiar os sujeitos dessa instituição ao diálogo entre as distintas áreas do conhecimento e entre os distintos fundamentos teóricos e epistemológicos.

3 TRANSDISCIPLINARIDADE: UMA MANEIRA DE INTERLIGAR O CONHECIMENTO

A partir do exposto, e valendo-se do pressuposto de que a formação de professores encontra-se em um palco tensionado entre distintas concepções científicas e ideológicas, faz-se pertinente referenciar a concepção tecnicista que tem, no decorrer da configuração histórica desse campo, influenciado os projetos de formação destinados à habilitação desses profissionais.

De acordo, com Pimenta; Anastasiou (2002, p. 184), no âmbito da universidade um dos modelos que tem se sobressaído é o de caráter técnico, cuja base se sustenta na lógica de que o professor,

[...] deve ser formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar [...] conhecimento. Não necessita ter o domínio dos conhecimentos científicos, mas apenas dominar rotinas de intervenção deles derivadas, desenvolvendo habilidades técnicas. O investimento, portanto, deve ser na sua formação técnico-instrumental. (2002, p.184)

Tendo por alicerce essas características, esse modo de pensar a formação docente tem culminado em um modelo cujas configurações se encaminham para um enfoque formativo, o qual

[...] centra-se no ensino enciclopédico, nele o professor é um transmissor de conhecimentos e da cultura acumulada pela humanidade [...] faz-se necessário o domínio das técnicas didáticas de base expositiva dos conteúdos organizados para um aluno modelo (ideal) e a avaliação exige mera repetição do conteúdo que geralmente é cobrado do aluno apenas a memorização. (SILVA; MELO, 2009, p.02)

Dando sustentação às ações de ensinar e aprender (assimilação/transmissão), às relações entre os sujeitos (hierárquica/passiva), na proposição dos currículos (lógica de grade/verticalização dos conteúdos) e na configuração da prática pedagógica (institucionalização de práticas individualistas, personalistas), (IMBERNÓN, 2011), se tem assegurada uma visão reducionista, descontextualizada e unilateral no processo de formação. Configurando o que, convencionalmente, tem sido designado como abordagem tradicional no ensino (BEHRENS, 2011), cujas características se assentam em: carácter descritivo; aulas expositivas; avaliação como controle/memorização; separação sujeito/objeto, ensino/pesquisa, teoria/prática; neutralidade; professor como detentor do conhecimento; ensino transmissivo; prevalência do monólogo; projeção fragmentária entre as disciplinas e áreas do conhecimento.

Ciente desse modelo que tem permeado a formação de professores, cujo constructo se arraiga no paradigma da ciência moderna, é notório e assinalado por vários autores - Pimenta; Anastasiou (2002); Behrens (2011,2015); Moraes (1997, 2007), Pinho, Suanno e Suanno (2015) - que esse já apresenta sinais de enfraquecimento quanto às respostas necessárias às demandas e arranjos atuais no contexto educacional.

Assim, frente às mudanças no âmbito da universidade, dentre elas: a incorporação de sujeitos oriundos de grupos cada vez mais heterogêneos; a inserção da universidade na dinâmica central da sociedade; a alteração na ideia de formação (ZABALZA, 2004), entre outras, requerem a proposição de novas concepções e fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos. Pois, segundo Pinho, Suanno e Suanno (2015, p. 49), “[...] não há mais sentido em tratar a formação docente na universidade como àquela que propicia o domínio do

conteúdo e a aquisição de habilidades básicas a serem conferidas aos futuros profissionais, como tem sido marcado o trabalho docente na universidade”. Sob esse prisma, o exposto situa-se como reflexo das exigências contemporâneas para a formação, pois, segundo Nóvoa (2009, p. 27) “a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades”, e, por isso emerge a urgência de reorientação dos caminhos que levem às mudanças necessárias.

Nessa perspectiva, Mello (2000) ao fazer uma análise sobre o contexto de formação de professores no Brasil, aponta uma reflexão sobre a necessidade de reformulação da política de formação para esses profissionais, ressaltando o conjunto de transformações oriundas do cenário social e que, conseqüentemente, trouxeram impactos significativos para a educação. Com isso, a autora afirma que estamos diante de uma demanda por reforma educacional, e chama atenção para um novo paradigma na formação docente que questione o modelo disciplinarista e conteudista presente nas licenciaturas.

Destaca-se, portanto, que a formação docente de caráter disjuntivo, de racionalidade técnica, fragmentada e linear, sustentada pelo paradigma da modernidade, apresenta carências de validade conjunturais na atualidade, e por assim se converter, provoca uma abertura para a busca de um novo referencial. Todavia, para o alcance desse objetivo, se faz precípua a ressignificação dos fundamentos que sustentam a orientação e a organização das políticas de formação do professorado, projetando uma ruptura paradigmática.

É notório que a formação docente ainda enfrenta desafios enormes para a superação da lógica linear e fragmentada, que vem historicamente constituindo sua base de validação e execução. Contudo, torna-se cada vez mais explícito que esse milênio requer um novo perfil docente, um profissional com outras características, atuações e aptidões, que não seja apenas um assimilador, reproduzidor de técnicas, informações, e operacionalizador de práticas mecânicas.

Com isso surge a necessidade de outros fundamentos para a constituição das bases de formação de professores, instituídas como mais adequadas e pertinentes às demandas atuais, tendo em vista o pressuposto de, “[...] que já não é possível se pensar a formação docente como um processo de treinamento qualquer em termos de habilidades

e destrezas, nem no manejo de técnicas que privilegiem a linearidade, a passividade, a aceleração [...]” (MORAES, 2007, p. 23). Deste modo, erige-se a emergência de “[...] um processo integral e integrador, inter e transdisciplinar [...]” (MORAES, 2007, p. 35), que pontue um pensamento conectivo, ampliado, relacional e que incorpore de modo articulado a aquisição de habilidades, saberes científicos e humanos.

Torna-se cada vez mais imprescindível pensar alternativas que levem a reconceitualização das práticas educacionais na universidade, firmadas em novos paradigmas, com vistas à construção de outros sentidos para o ser e agir docente e para a constituição de uma abordagem global de formação⁵⁴ (ZABALZA, 2004).

Dessa forma, visando à superação de uma formação guiada pelo olhar da disjunção e do reducionismo, depreende-se uma necessária “[...] reforma do pensamento”, que, conseqüentemente se apresenta como “[...] inseparável de uma reforma do ensino” (MORIN, 2009, p. 26). E é sob esse prisma que emerge a perspectiva da transdisciplinaridade como proposta para se compreender e subsidiar a formação docente, a partir de uma ótica valorativa de múltiplos saberes, do diálogo, da parceria, da integração entre campos do saber e entre sujeitos aprendentes.

Assim, faz-se oportuno assinalar que situar a formação de professores em uma perspectiva que se encaminha para os fundamentos da transdisciplinaridade, requer, primeiramente, esclarecer que a formação deve ser entendida a partir do que aponta Luckesi (2003, p. 02) ao afirmar: “[...] na locução “formação do educador”, o termo formação indica que o educador vai constituir a sua forma, a sua essência, aquilo que faz com que ele seja o que é”. Levando-se em consideração, portanto, que não se trata de enquadrar o professor a um modelo, lógica ou estrutura rígida pré-estabelecida, mas criar condições, espaços coletivos e organizacionais para que este se constitua.

Destarte, tida como abordagem que assenta novas bases epistêmicas, metodológicas e ontológicas, e, que buscam corresponder à complexidade que se apresenta nas dimensões da sociedade contemporânea, a transdisciplinaridade acena para a efervescência de

⁵⁴ De acordo com Nicolescu (1999, p. 147, grifos do autor) “Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do homem, [...] Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano [...]”.

outra perspectiva, integradora, que religa sem anular as especificidades, que aceita o diferente nos seus modos de ser, de pensar e de agir.

Sob essa ótica, a transdisciplinaridade na formação docente é promotora de um projeto cujo objetivo é a religação, a cooperação e a complementaridade, em que a separação entre as ciências é substituída pela convergência a objetivos comuns. Inserindo com isso, a necessidade de um diálogo ampliado, que reconheça a importância de um trabalho coletivo, cooperado, de um envolvimento recíproco, e que por ser perpassado pela diversidade de olhares se constitui como processo enriquecido e enriquecedor dos sujeitos atuantes.

Assim, o desenvolvimento do trabalho educacional por um viés transdisciplinar consiste numa tentativa recorrente e intencional de firmar novas e ampliadas parcerias, partindo da solidariedade, humildade e abertura para com o outro. Isso porque a transdisciplinaridade vai além de uma simples troca entre especialistas. Para sua efetivação torna-se necessária a parceria no planejamento, na articulação dos diferentes conteúdos, no compartilhar de estratégias, métodos e metodologias, em um movimento de influência contínua e recíproca com vistas à superação de um território excessivamente privado e isolacionista no âmbito educacional.

De tal modo, como embasamento epistêmico, possibilita a produção de novos saberes teóricos, didáticos e pedagógicos, ao mesmo tempo em que contribui para a manifestação das subjetividades, ao potencializar a construção de pontes entre os sujeitos, subsidiada pela busca recorrente de parcerias e da assunção da coletividade.

Em vista dessas barreiras, guiar a formação de professores pelo viés da transdisciplinaridade requer a transformação das estruturas que pautam os modelos de ensino que tem configurado os projetos formativos na universidade, reestruturando-os a partir de abordagens que primam pela religação, partilha, articulação entre saberes, áreas disciplinares e sujeitos, o que prescinde [...] toda uma revisão, e mesmo construção, de atitudes [...] (GARCIA, 2005, p. 04).

Ancorada na mesma direção do movimento que caracteriza a transdisciplinaridade na educação, como abordagem que amplia o grau de interação e potencializa a reintrodução do sujeito no ato de conhecer, dá visibilidade e importância no processo educacional

e, conseqüentemente, na construção do conhecimento, ao emocional, afetivo, intuitivo, correlacionando-os ao racional. Com isso, resgata o sujeito em sua totalidade ao demonstrar,

[...] que o conhecer envolve todas as dimensões humanas, dimensões estas não hierarquizadas e nem dicotomizadas, mas articuladas, funcionalmente complementares em sua dinâmica operacional e que atuam a partir de uma cooperação global que acontece em todo o organismo. (MORAES, 2014, p. 85)

Deste modo, a transdisciplinaridade projeta a formação do sujeito a partir do reconhecimento e da valorização da multidimensionalidade humana, implicando e contribuindo para o desenvolvimento das diferentes capacidades cognitivas, emocionais, habilidades e competências de sujeitos específicos nos modos de viver e agir.

Ao partir desse reconhecimento se constitui como princípio cuja centralidade se baseia na interligação, na complementaridade, no diálogo, na tolerância, situando-se como possibilidade de enriquecimento nos processos educacionais. É uma construção que valoriza a diversidade de sujeitos, sob uma lógica inclusiva, saberes, modos de aprender e de ensinar, partindo da aceitação do diferente, haja vista, que seu olhar perpassa pela validação de que a realidade é constituída, apreendida e transformada em conhecimento a partir dos diferentes níveis de percepção. Com isso, refuta a vertente que preconiza a existência de uma forma unívoca de conhecimento.

A projeção da transdisciplinaridade na formação de professores exige o desenvolvimento de ações colaborativas, as quais devem ser fortalecidas pela reflexão coletiva, subsidiada pela validação das diferentes percepções dos sujeitos, o que encaminha para a efetivação de processos plurais, dinâmicos, flexíveis e suscetíveis a ressignificações contínuas.

Para tanto, o diálogo é inserido como um componente vivo e significativo nas relações entre os sujeitos que compartilham do desejo de formação, permitindo abertura ao desconhecido, às trocas, ao despertar da tolerância e aos posicionamentos contrários, pois a dialogicidade exige um envolvimento, uma reciprocidade, um respeito pelo outro, um ver no outro o eu próprio, uma aceitação das limitações alheias e das próprias. Assim, o diálogo potencializa

a construção de uma nova consciência, que valoriza o tecido compartilhado das vivências, experiências e aprendizagens.

Desta maneira, a formação arraiga-se na compreensão da importância da valorização dos diversos olhares e do diálogo entre, através e para além das diferentes áreas do conhecimento, subsidiada pela lógica de que a realidade e os fenômenos são plurais, dinâmicos, mutáveis, e, apreendidos com base nos aportes objetivos e subjetivos de cada sujeito, no seu processo relacional com o mundo que o rodeia e no movimento intermitente de *vir a ser*.

Sob essa ótica, a formação docente é reconhecida como incompleta, visto que assim como o sujeito está em constante movimento de constituição, essa projeção formativa para o exercício profissional se constrói e se reconstrói intermitentemente, “é algo inacabado, aberto, em processo de mutação e transformação” (MORAES, 2014, p. 85), e, portanto, permanente. Isso se deve ao fato de que, a transdisciplinaridade tendo como um dos seus pilares a complexidade alude que “[...] a formação docente seja pensada, com um *continuum* de modo integrado e articulado [...]” (MORAES, 2007, p. 19, grifo da autora), o que leva a compreensão desta como algo complexo.

Com base nas premissas assinaladas infere-se que, a inserção da transdisciplinaridade na formação de professores provoca o repensar dos ambientes educacionais, das práticas pedagógicas, do currículo, do trabalho docente, das relações intersubjetivas nos espaços de aprendizagem, e de todos os aspectos constitutivos, estruturais e conjunturais que estão imbricados nesse contexto, uma vez que,

[...] pensar a formação docente, a partir desses referenciais, requer uma mudança profunda de natureza ontológica, epistemológica e metodológica, caso contrário, continuaremos fragmentando o ser humano, o conhecimento e a realidade educacional e não dando conta dos reducionismos que ainda prevalecem nos processos formadores dos profissionais da educação (MORAES, 2007, p. 15).

Emerge a proposição de referenciais que buscam encaminhar um projeto de formação docente que se estruture de modo articulado, ao ponto de romper com características fragmentárias e desarticuladas.

À luz desses fundamentos, a formação de professores preocupa-se com uma visão que integra e transcende os campos disciplinares,

alicerçando-se em uma ótica inclusiva que visa à integração da diversidade de conhecimentos e saberes, percepções e níveis de realidade que coabitam os cenários formativos; na universidade, na escola, nas salas de aula.

Sendo assim, ancorada na visão de articulação e integração, a transdisciplinaridade emerge, pois, como necessidade em um momento delineado por incertezas e por busca de olhares que congregam, conectam e contribuam para o entendimento da realidade que se desvela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto entendo que os cursos de graduação em licenciaturas reformadas transdisciplinarmente têm potencial humano e institucional para buscar construir oportunidades para o pensar complexo, para promover a ampliação da consciência dos sujeitos, da capacidade de percepção, da capacidade de indignação, da capacidade de agir e da capacidade de comprometimento com a luta por outro mundo possível.

Com a leitura das obras de Edgar Morin e Moraes compreendo que há um potencial papel da complexidade na reorganização da instituição universitária em seu papel formativo, produtor de conhecimento e na relação com a sociedade, a natureza e a existência humana. A complexidade, em contraposição à ciência moderna e ao positivismo, é uma corrente que emerge e busca o pensar complexo. Os princípios e práticas científicas estão vinculados aos contextos históricos e aos paradigmas vigentes; assim a ciência não é isenta das contradições e das incertezas humanas. Pelo contrário, a ciência é o produto da razão humana, limitada, condicionada por muitos fatores e sujeita, portanto, ao erro.

Morin (2000) ao apresentar a complexidade, não rejeita o processo de simplificação. No entanto, alerta para seus limites e relativiza a mesma, apontando que é necessário que se aceite a redução, mas de forma consciente, sabendo ser uma redução. A complexidade não traz uma solução, mas um novo problema e destaca que a simplificação e a complexidade são relações simultaneamente antagônicas e complementares.

E em meio a este movimento entre simplificação e complexidade que neste texto identifique os caminhos construídos e em construção por políticas educacionais, políticas sociais e dos professores que atuam nos cursos de licenciaturas que têm balizado suas reflexões, pesquisas e trabalho docente na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade.

REFERÊNCIA

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394 de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10/02/2015.

----- **Plano Nacional de Graduação – PNG**. 2001.

----- **Decreto nº 6.755 de 2009**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/.../decreto-6755-de-29-de-janeiro-de-2009-parfor>>. Acesso em: 10/06/2017.

----- **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2014a. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>> Acesso em: 15 Mar.2015.

CANDAU, V. M. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V. M. *et al.* **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Rev. Bras. Educ. 2003, no. 24 pp. 5-15.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

----- **Contributos de Edgar Morin e Paulo Freire no paradigma da complexidade**. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. **Complexidade e Transdisciplinaridade – novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba, APRRIS, 2015.

GARCIA, J. **Ensaio sobre interdisciplinaridade e formação de professor**. Seminário Internacional de Educação. 2005. Disponível em www.sieduca.com.br/2005/2005/artigos/A4-2.doc Acesso em 02 jan. 2017.

LUCKESI, C. C. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. **Revista ABC EDUCATIO**, São Paulo: Editora CRIAP, v. 04, n. 29, p. 1-17, nov. 2003. Disponível: http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducacio_29_formacao_do_educador.pdf. Acesso em: 15 out. 2016.

MANCIBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Revista Educar**, Curitiba Editora UFPR 37, nº 28, p. 37-53, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28>. Acesso em: 10/06/2017.

- MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: Uma (re) visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 98-110, junho, 2000.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.
- MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação – novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2007.
- MORAES, M. C. Didática transdisciplinar como expressão de uma fenomenologia complexa. In: **Anais do XVII ENDIPE**: A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade, v. 01. p. 1- 25, 2014.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva & Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MORIN, E. **Sobre la reforma de la universidad**. A Gazeta de Antropologia. Tradução José Luis Solana Ruiz. nº 25 /1, 2009.
- MORIN, E. **La vía**. Para el futuro de la humanidad. Tradução Núria Petit Fontseré. Barcelona: Paidós, 2011a.
- NAIDORF, J. La privatización del conocimiento público em universidades públicas. In: GENTILI, P. & LEVY, B. (Orgs.). **Espacio público y privatización del conocimiento**, 2005.
- NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINHO, M. J.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. **Projetos criativos na prática pedagógica**: cantar e encantar a aprendizagem. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2015. Disponível em: <http://www.fipmagsul.com.br/wp-content/uploads/2015/07/projetos-criativos-na-pratica-pedagogica_miolo.pdf>. Acesso em: 12 de nov. 2015.
- SILVA, W. R.; MELO, L. C. Teoria acadêmica e prática docente em referencial curricular. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. de (Orgs.). **Pesquisa e ensino de língua materna e literatura**: Diálogos entre formador e professor. Campinas; Araguaína: Mercado de Letras; Universidade Federal do Tocantins, 2009. p. 37-62.
- SUANNO, M. V. R. Educar em prol da macrotransição: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: BEHRENS, M.; ENS, R. T. **Complexidade e transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015c. 199-214p.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REFORMA DA VIDA E A ARTE DE VIVER: MESCLA ENTRE PROSA, POESIA E SABEDORIA

MARILZA VANESSA ROSA SUANNO⁵⁵

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo é fruto das reflexões produzidas para a mesa redonda intitulada “Liberdade e Espiritualidade para um viver saudável” apresentada no Congresso Internacional de Políticas Públicas: Desafios e perspectivas na América Latina, e simultaneamente, no VI Encontro Mãos de Vida, que ocorreu na Universidade do Vale do Itajaí – Univali, no dia 23 de Junho 2017. O capítulo foi organizado no intuito de refletir sobre a vida, a necessidade de se promover a reforma da vida (MORIN, 2011) e de se aprender a viver.

Vida e espiritualidade são unidades de sentido que se articulam no humano, e de acordo com Boff (2017) o *ser humano* se constitui de dimensões complementares e entrelaçadas que compõem uma unidade sagrada vivente, ou seja, corpo/matéria e alma/espírito. O *Espírito* é um momento/estado de consciência no qual o ser humano capta o significado e o valor das coisas da vida e apreende o todo e a si mesmo, como parte e parcela deste todo maior. O Espírito vivencia a experiência da integração e da religação com o outro, com a natureza e com o sagrado que existe em cada humano, o que possibilita a ampliação da percepção, da consciência e da compreensão sobre a vida e seu sentido.

⁵⁵ Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2015). Doutorado sanduíche realizado na Universidade de Barcelona (2011/2012). Mestra em Ciências da Educação Superior pela Universidad de La Habana – Cuba (2003) revalidado em Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2006). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1994). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG. Membro dos Grupos de Pesquisa: a) ECOTRANS D – Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade (UCB-DF); b) Rede Internacional de Ecologia dos Saberes - RIES (Universidade de Barcelona/UB); C) Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI - RIEC (Coord. UB/Espanha e Unibave/Brasil); d) Núcleo de Formação de Professores da Faculdade de Educação (UFG), cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/776117519324293>. E-mail: marilzasuanno@uol.com.br

Para Boff (2017) e Moraes (2008), o espírito humano precisa ser cultivado pela espiritualidade e “a *espiritualidade* é uma maneira de ser diante da vida. É uma atitude que coloca a vida no centro [...]. Alimentar a espiritualidade significa alimentar a vida, estar aberto a tudo que seja portador de vida. É cultivar a vida em nossos espaços interior e exterior” (BOFF *apud* MORAES, 2008, p. 200), uma *espiritualidade laica* como definiria Marià Corbí (2007). Assim,

A espiritualidade implica o cultivo do espírito humano por meio da meditação, da interiorização, do encontro consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com o Cosmo. Assim, o cultivo da espiritualidade nos ambientes educacionais requer não apenas práticas meditativas, o silêncio da alma, a vivência da calma, da paz, da harmonia no ambiente, mas pressupõe também algo mais transcendental e relacional, algo que nos ajude a ir além das aparências, daquilo que nossos sentidos veem, daquilo que se percebe, se pensa e reflete. Implica adentrar e vivenciar o que acontece em nosso espaço interior, no espaço do sagrado, perscrutar este espaço por meio da intuição, da imaginação e da criatividade, captando os valores e os significados que estão além das aparências dos fatos, das coisas, das pessoas e dos acontecimentos. Implica captar os significados das experiências que as coisas e os fatos nos proporcionam e que alimentam a interioridade de nosso espírito. Captar a profundidade do mundo, de si mesmo e de cada ser que está ao nosso redor, constitui uma vivência espiritual. [...] Importância e necessidade de educar o espírito humano para a paz, para o amor, para a justiça, e a solidariedade. Educar para a serenidade e harmonia, condições fundamentais, não apenas para uma vida integrada e mais feliz, mas sobretudo, para a sobrevivência de nossa humanidade ofendida, dolorida, fragmentada, diluída nos tempos dessa modernidade líquida provocadora também do medo líquido (MORAES, 2008, p. 200-201).

Espiritualidade, transcendência e consciência emergem como unidades de sentido que conectam o ser humano consigo mesmo e com uma cosmovisão, o que permite aflorar outros sentidos, significados e subjetividade no contexto educativo e na vida.

Para Morin (2008) o *ser humano* é um sujeito complexo e multidimensional, do gênero *homo*, que, simultaneamente, é qualificado como *sapiens, demens, ludens, mythologicus e faber*, ou seja, concomitantemente um ser dotado de razão e desrazão; amor e ódio;

loucura e temperança; discernimento e descomedimento, enfim, um ser humano biológico, cultural, social, histórico, cognitivo, enigmático e mitológico, de tal modo, constituído por razão, emoção, corporeidade, objetividade, subjetividade, afetividade, imaginação e criatividade. Para o autor, estamos condenados ao paradoxo entre a consciência da vacuidade do mundo e a plenitude que nos proporciona a vida.

Viver e sobreviver guardam em si diferentes sentidos, antagônicos e complementares, que de tal modo parece importante refletir sobre o peso e os limites de uma existência reduzida à sobrevivência, sem a beleza e o gozo do viver. Uma vida atropelada pela rotina, pelo excesso de trabalho e por sonhos limitados ao consumo de bens materiais tem degradado o humano. “As urgências do dia a dia nos fazem perder a noção do valor do *tempo* e da *vida*... (MORIN, 2011, p. 246)”. Para o referido autor e em concordância com Patrick Viveret, as vidas ocidentais estão degradadas e intoxicadas por compulsões de *posse, consumo e destruição*, que ocultam as aspirações e os problemas humanos, sociais, ambientais e culturais. A obsessão por êxito, resultados, rendimentos e eficácia colocou as sociedades ocidentais envoltas em mal-estar e depressão.

De tal modo, conforme Suanno (2015) vivemos em um contexto atual de *policrises* multidimensionais e interdependentes, provocadas pela conjunção entre *globalização, ocidentalização e desenvolvimento* (MORIN, 2011), que demandam ser problematizadas e superadas. São crises planetárias, crises da globalização, crises ecológicas, crises demográficas, crises no mundo urbano, crises no mundo rural, crises políticas, crises de desenvolvimento, crises existenciais, crises de humanidade, crise de unificação. Tais crises foram provocadas pela conjunção de múltiplos fatores e decisões de ordem econômica, política e social, que produziram desigualdades extremas e transformações na natureza, na sociedade, na vida cotidiana dos sujeitos, no mundo do trabalho e na ciência, que repercutem na educação, na universidade, na formação humana e na escola.

Para Morin (2011) a concepção tecnoeconômica de *desenvolvimento* demonstrou ser insustentável e afetar os seres humanos, as sociedades e o planeta. De tal modo, Morin propõe que façamos uma *metamorfose social, individual e antropológica*, e que busquemos enfrentar as *policrises*

e resolver os problemas vitais que afligem a humanidade. Há que se mudar de via e produzir um conjunto de reformas articuladas, sejam elas reformas do pensamento, da vida, da política, ou da educação, dentre tantas outras.

Nesse sentido, necessitamos formar pessoas que tenham consciência de que fazemos parte de uma comunidade de destino da espécie humana, e para tal necessitamos de uma *política de humanidade* pautada nos conceitos de Terra-Pátria, cidadania planetária, humanismo planetário, governança global e, em outra lógica político-econômica, capaz de promover simultaneamente processos de globalização e desglobalização; crescimento e decrescimento; desenvolvimento involução; transformação e conservação.

E propõe que façamos uma metamorfose, uma *política de civilização*, pautada na qualidade de vida, na solidariedade, nas necessidades poéticas e estéticas no ser humano, no bem-estar, em sentido existencial. Uma política de civilização capaz de garantir dignidade humana e diversidade cultural, assim como, fomentar *política de qualidade de vida; política de convivência; política ecológica; política de solidariedade;* por meio da cidadania planetária e da sustentabilidade do planeta.

2 VIVER E A ARTE DE VIVER

Para Edgar Morin é fundamental nos perguntarmos o que é viver? Qual o *sentido* de estar no mundo? Como compreender o nosso *tempo de viver* (Kayrós)? Para então refletirmos sobre a necessidade de se aprender a viver, de ensinar a viver (MORIN, 2015).

Dittrich e Uriarte-Neto (2016, p. 14) refletem que “*a vida pulsa* na estrutura e organização da corporeidade do ser humano, na teia social e chama todos os envolvidos a humanescer, pois o ser humano está carente de acolhimento, afeto, respeito, clareza de seus valores e princípios de pensamento para um *viver mais equilibrado*”. Carece também de *conhecimento pertinente* (MORIN, 2008, 2011, 2015), e de indignação conjugada com *comprometimento transformador* (HESSEL, 2011) com as mazelas humanas no século XXI. É importante considerar que viver é uma aventura em um tempo e lugar. Viver é mais que sobreviver. Viver é mais que bem-estar social.

Para Edgar Morin a noção contemporânea de *bem-estar* tem sido muito associada à aquisição e distribuição material, e essa deveria então ser modificada pela noção de *bem viver*, pois transcende a concepção de desenvolvimento em vigor e apresenta uma *nova relação ser humano-sociedade-natureza*, uma via mais harmônica e sustentável que reconhecer outros saberes, sensibilidades e ações.

Bem viver é algo muito mais profundo, é viver com qualidade de vida, com dignidade humana, o que inclui bens materiais mas vai além. O bem viver demanda que se desenvolva a plenitude e a religação entre amor-poesia-sabedoria (MORIN, 2008). E apresenta o desafio de se aprender a saber viver, aprender a problematizar a experiência cotidiana, a condição humana, para então produzir a *arte de viver* e o *viver saudável*.

Para Edgar Morin a vida é um tecido mesclado de prosa e poesia, de estado prosaico e poético, e para *civilizar as relações humanas* seria preciso construir caminhos para a compreensão humana, a autoética, a autocrítica, enfim seria preciso *aprender a viver* (MORIN, 2015) para além de sobreviver. O autor propõe que se construam novos caminhos para a vida, para a humanização, civilização e formação humana.

O livro⁵⁶ *Amor, Poesia, Sabedoria* (MORIN, 2008) apresenta reflexões que articulam prosa, poesia, amor e sabedoria. Valoriza a *arte*, metaforicamente representada pela *poesia*, por oportunizar fruição e conhecimento, de modo a possibilitar a construção de interpretações, análises e compreensões sobre a vida, sobre temáticas e sentimentos, o que pode potencializar a humanização das pessoas. De tal modo, o direito ao acesso à arte (poesia, literatura, música, dança, teatro...) tem potencial sensível e formativo para '*ajudar a viver*' (TODOROV, 2009), pois a arte dá forma à percepções, emoções e visões de mundo. Assim, expressam culturas, pensamentos, sentimentos e retratam a sociedade que a produz, tendo potencial humanizador e emancipador.

O acesso à arte produz encontro e experiência, que podem possibilitar o conhecimento do outro e o autoconhecimento; a

⁵⁶ Obra composta por três capítulos intitulados: 1) O complexo de amor; 2) A fonte de poesia e 3) Necessária e impossível sabedoria, na qual se encontram copiladas três conferências proferidas pelo autor entre 1990 e 1995, em Grenoble, Strouga e Paris.

crítica e a autocrítica; o que pode aproximar empaticamente os seres humanos e favorecer a compreensão humana e a compreensão da condição humana, uma vez que, compreensão implica identificação, projeção, reconhecimento e empatia.

O *estado poético* pode potencializar a formação do humano e a reforma do pensamento para aprender a viver; aprender a viver bem; aprender a pensar complexo e ampliar a consciência. Assim, Morin propõe que se religue prosa e poesia, que se articule trabalho/sobrevivência e arte/estado poético/percepção sensível. A obra propõe metaforicamente o desafio de articular prosa e poesia, pois *sentipensar*⁵⁷ poderia promover o humanecer e a compreensão do humano.

Ao religar amor, poesia e sabedoria se reconhece o *amor* como o ápice da loucura e da sabedoria, por se interpenetrarem mutuamente. “O amor é *complexus*, algo que tenta fraternizar vida e morte, recalque e desejo (CARVALHO, 2008)”, articulado por ordens/desordens/reorganizações entre loucura e sabedoria.

O autor utiliza o termo *prosa*, em sentido metafórico, como atividades práticas, técnicas e materiais que são necessárias à existência, à sobrevivência e à *poesia* como expressão literária, como aquilo que nos coloca num *estado segundo do ser*, um estado poético, produzido pela ação, participação, fervor, gozo, exaltação e, obviamente, amor. Para Morin (2008) o estado poético *transporta o ser humano* por meio da loucura e da sabedoria. Assim, a poesia possibilita a transcendência da sabedoria e da loucura. A obra propõe que aspiremos *viver o estado poético* e ir além do penoso e limitado estado prosaico. “A prosa que ordena a chatice compulsória do real e a poesia que instaura o gozo sem amarras do imaginário (CARVALHO, 2008)”. Prosa e poesia foram intimamente entrelaçados nas sociedades arcaicas.

Morin (2008) argumenta que *sabedoria* pode problematizar o amor e a poesia, e esses podem reciprocamente problematizar a sabedoria. O ser humano ao buscar o sentido da vida precisa compreender que esse “não é originário, não provém da exterioridade de nossos seres, mas emerge da participação, da fraternização, do amor. A qualidade suprema da vida encontra sentido no amor e na poesia”.

⁵⁷ Sentipensar (MORAES e TORRE, 2004) é uma estratégia didática que favorece a sensibilização do sujeito na relação com o conhecimento, no intuito de articular *pensamento complexo, emoção e razão sensível*, o que pode favorecer a autoaprendizagem e a ecoaprendizagem.

A obra motiva a permanente busca da complementaridade e do antagonismo entre poesia-prosa, amor-poesia, sabedoria-racionalidade, sabedoria-loucura, ousadia-prudência, desprendimento-apego. Para o autor, a sabedoria contém em si uma contradição, pois “é inteiramente loucura viver muito sabiamente. Devemos reconhecer que na loucura, que é o amor, há a sabedoria do amor. No amor da sabedoria, ou da filosofia, falta amor. O importante na vida é o amor. Com todos os perigos que ele contém (MORIN, 2008, p. 11).”

O primeiro capítulo *O complexo de amor* trata do que é *tecido de amor* em sua multiplicidade de componentes, por um lado o componente físico, biológico, ou seja, o *ser corporal*, não reduzido ao componente sexual. Por outro lado, o *componente mitológico e imaginário*, ou seja, uma profunda realidade humana, moduladas pelas culturas e sociedades. Na tessitura do amor entrelaçam-se componentes físicos-biológicos e antropológicos-mitológicos.

O autor argumenta que no amor há um paradoxo, o “*amor* enraíza-se em nossa corporeidade e, nesse sentido, pode-se dizer que o amor precede a palavra. Mas o amor encontra-se, ao mesmo tempo, enraizado em nosso ser mental, em nosso mito, que evidentemente, pressupõe a linguagem, e nesse sentido, pode-se dizer que o amor decorre da linguagem. O amor, simultaneamente, procede da palavra e precede a palavra (MORIN, 2008, p. 17).”

A fonte de poesia é o segundo capítulo da obra, no qual o autor apresenta que o futuro da poesia está em sua fonte e essa se perde nas profundezas humanas, na subjetividade, na linguagem simbólica, ou seja, no estado poético. E aponta para a simultaneidade e complementaridade humana entre o estado prosaico e o estado poético, “poesia-prosa constituem, portanto, o tecido de nossa vida (MORIN, 2008, p. 36).” Rememora o autor que nas sociedades arcaicas, trabalho e *ritos de encantamento* se entrelaçavam, e nas sociedades contemporâneas ocidentais ocorreu a disjunção entre o estado prosaico e o estado poético.

Na atualidade, para esse autor, seria possível *civilizar as relações humanas* acerca do nosso planeta e, também, promover o diálogo entre ciência e poesia, pois a ciência tem se reaproximado de problemas filosóficos fundamentais como: o que é o ser humano? Qual é o seu lugar? Qual é o seu destino? O que se pode esperar dele?

Já no capítulo *Necessária e impossível sabedoria*, o autor questiona se os saberes da vida consistem em desligar-se dos prazeres ou de saber usufruir deles. E analisa que os modelos de sabedoria contêm em si regras de vida e aponta que na atualidade se amplia a *consciência dos limites* da relação humana com natureza e do momento histórico de transição que vivemos, o que marca o vazio nas vidas, sendo este intensificado pela lógica individualista.

O autor analisa que o individualismo está longe de nos trazer paz interior, pois possui uma face de liberdades, autonomias e responsabilidades, mas possui também outra face sombria que se amplia entre nós: a atomização, a solidão, a angústia. “Juntos, descobrimos que as relações entre nossas almas, espíritos (mentes) e corpos encontram-se perturbadas. (MORIN, 2008, p. 43).” Assim, muitas pessoas têm buscado paz interior em práticas meditativas orientais, em novas relações corpo-alma-espírito, em terapias e psicanálises, em esforços reflexivos de autocrítica, autoconhecimento e busca pela ampliação da consciência, em novas relações entre ser humano-natureza-sociedade.

Morin, por reconhecer os traços constitutivos da complexidade do ser humano e da realidade, argumenta em favor da articulação entre razão, sabedoria, afetividade e emoção, e assim amplia o conceito de *homo sapiens* ao propor a percepção da condição *homo sapiens-demens*, um ser autoeco-organizador, capaz de ordem, desordem e reorganização que redimensiona e ressignifica a vida, o conhecimento e a própria existência.

De tal modo, Morin indaga “O que é uma vida racional? Não há critério racional para defini-la (MORIN, 2008, p. 54).” Distingue racionalidade e racionalização e continua sua indagação: “ser racional não seria, então, compreender os limites da racionalidade e o mistério do mundo? A racionalidade é uma ferramenta maravilhosa, mas há coisas que excedem o espírito humano (MORIN, 2008, p. 57).” Assim, o autor abre-se para além da razão.

O autor questiona se a pesquisa da *sabedoria perdida* deveria ser guiada pela razão, e aponta que essa não seria suficiente, uma vez que, para Morin (2008), a vida é um tecido mesclado de prosa e de poesia.

O autor resume que a poesia é a estética, o amor, o gozo, o prazer, a participação e, no fundo, é a vida! E questiona: mas o que é

uma vida racional? Implica levar uma vida prosaica? “Loucura! Mas somos parcialmente obrigados a isso, porque se tivéssemos uma vida permanentemente poética, não a sentiríamos mais. É-nos necessária a prosa para que possamos ressentir a poesia” (MORIN, 2008, p. 59-60).

Na vida não há receitas, não há regras, mas não podemos prescindir da dialógica, da polaridade e da complementaridade prosa-poesia. Para esse autor a sabedoria reside no caminho da *ética* e da *compreensão humana* e poderia ser buscada na *autoética*, na *autocrítica*, na ética da compreensão, no esforço meditativo de introspecção e de ampliação da consciência de si. Há na sabedoria uma contradição, pois é loucura viver muito sabiamente, no entanto é na loucura que reside o sábio amor e com ele seus perigos.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

O presente capítulo buscou refletir sobre a vida, o tempo de viver (Kayrós), a necessidade da reforma da vida (MORIN, 2011), a necessidade de se aprender a viver (MORIN, 2015) e a arte de viver. Nesse sentido, se articulou as unidades de sentido amor/prosa/poesia/sabedoria (MORIN, 2008) e se destacou o potencial sensível, formativo, humanizador e emancipador da arte, do estado poético, na formação do ser humano do século XXI, que vive momentos incertos, instáveis e em polícrises.

E para se enfrentar tais polícrises geradas pela globalização, ocidentalização e desenvolvimento, Edgar Morin (2011) propõe que produzamos metamorfoses que sejam simultaneamente sociais, individuais e antropológicas, e destaca a importância e a urgência de uma política de humanidade e uma política de civilização. O mesmo autor, ao propor a reforma do pensamento, as reformas políticas e a reforma da educação se pautou na cidadania e humanismo planetário; na governança global; nas necessidades poéticas e estéticas no ser humano; na articulação entre o bem-estar e o bem viver. Isso a fim de garantir dignidade humana, diversidade cultural e fomentar política de qualidade de vida, política de convivência, política ecológica e política de solidariedade, dentre outros.

A reflexão apresentada argumenta em favor de uma formação humana experiencial e integradora que possibilite a ampliação da consciência, da percepção, do conhecimento e do comprometimento com a vida.

REFERÊNCIAS

- BOFF, L. **Espiritualidade, dimensão esquecida e necessária**. Disponível em: <<http://www.uniblog.com.br/cariocadapiedade/34433/leonardo-boff--o-teologo-da-libertacao.html>>. Acesso em: 10/02/2017.
- CARVALHO, E. A. Orelha do livro: MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução Edgard de Assis Carvalho. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- CORBÍ, M. **Hacia una espiritualidad laica: sin creencias, sin religiones, sin dioses**. Barcelona: Herder, 2007. 350 p.
- DITTRICH, M. G.; URIARTE-NETO, M. Humanescer na saúde: um olhar sobre a formação universitária. In: FARHAT, Eleide Margarethe Pereira e DITTRICH, Maria Glória (Org.). **Educação e Saúde: Políticas Públicas e Vivências Dialógicas**. Itajaí: Ed. da Universidade do Vale do Itajaí, 2016.
- HESSEL, S. **¡Comprometeos! Ya no basta com indignarse**. Barcelona: Editora Destino, 2011b.
- MORAES, M. C.; TORRE, S. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação – novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.
- MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução Edgard de Assis Carvalho. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MORIN, E. **La vía**. Para el futuro de la humanidad. Tradução Núria Petit Fontseré. Barcelona: Paidós, 2011.
- MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução Edgard de Assis Carvalho & Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- SUANNO, M. V. R. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 493 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2015.
- TODOROV, T. **Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009. Disponível em: <http://stoa.usp.br/brunafs/files/-1/16098/Todorov_A+literatura+em+perigo.pdf> Acesso em: 20/03/2017.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS: MATIZES DA PEDAGOGIA ECOSISTÊMICA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARLENE ZWIEREWICZ⁵⁸

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido influenciada por vários paradigmas, dos quais Moraes (2004), por exemplo, cita: o tradicional, interpretativo, sociocrítico e ecossistêmico. Este capítulo tem como foco o paradigma ecossistêmico, por causa de suas preocupações com a realidade atual, entre elas, as mencionadas por Morin (2015) como cerne das problemáticas do século XXI: o desregramento ecológico, a exclusão social, a exploração sem limites dos recursos naturais, a busca desumanizante do lucro e a ampliação das desigualdades sociais.

Compreende-se, a partir do paradigma ecossistêmico, a relevância da formação integral, da religação dos saberes e da consciência planetária nos processos de ensino e aprendizagem, não subestimando aspectos abordados por outros paradigmas, entre os quais, a visão crítica e o posicionamento ativo, mas observando-se que é necessário ir além, estimulando também um perfil de estudante propositivo, proativo, solidário e comprometido com o bem-estar individual, social e ambiental, como defendem Torre e Zwierewicz (2009).

Esse tem sido um dos desafios do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, que vem sendo desenvolvido em vários municípios do sul de Santa Catarina. Sua apresentação e a inserção dos Projetos Criativos – PCE como metodologia para dinamização da Pedagogia Ecossistêmica constituem o objetivo deste capítulo. Paratanto, recorre-se, inicialmente, a conceitos que delimitam a Pedagogia Ecossistêmica, matriz teórica do referido programa e dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE, uma metodologia que tem fortalecido o trabalho colaborativo, a aproximação entre escola e comunidade e um ensino criativo, transdisciplinar e ecoformador.

⁵⁸ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP - Professora Pesquisadora do Programa Mestrado Profissional em Educação Básica da UNIARP. Caçador, Santa Catarina. Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE - Coordenadora do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas do Unibave. Orleans, Santa Catarina.

2 DO ENSINO LINEAR, FRAGMENTADO E DESCONTEXTUALIZADO À PEDAGOGIA ECOSISTÊMICA

Os paradigmas educacionais que mais interferiram nos processos de ensino e de aprendizagem até o final do século XX não têm sido suficientes para atender as demandas da realidade atual. Morin (2015) destaca essa condição ao afirmar que, apesar das problemáticas atuais, mencionadas por ele, influenciarem no âmbito educacional, existe uma “[...] inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez [...] transversais, multidimensionais e transnacionais, globais, planetários” (MORIN, 2009, p. 13).

Essa referência de ensino desvinculado da realidade, estimulada também por meio de diferentes paradigmas da educação, tem contribuído para preservar conhecimentos separados artificialmente em disciplinas (MORIN, 2014). Para o autor, essa perspectiva é determinante para que as escolas não ensinem o que é o conhecimento, reservando-se a responsabilidade de transmiti-lo, o que resulta em uma tarefa reducionista.

Além disso, Morin (2007, p. 21) defende que “[...] o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos [...]” presentes na realidade atual e, possivelmente, na futura. Por isso, complementa suas reflexões ao trazer à tona a relevância do pensamento complexo para dinamizar transformações na educação (ZWIEREWICZ, 2016).

O pensamento complexo contribui para a inserção no currículo escolar de “[...] questões relacionadas ao meio ambiente, aos valores humanos, à solidariedade e tantos outros aspectos esquecidos pela escola desconectada da vida [...]” (ZWIEREWICZ, 2014, p. 9). Diante disso, vale lembrar que esse pensamento também colabora para consolidar uma prática pedagógica comprometida com a superação de processos que “[...] ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar.” (MORIN, 2009, p. 15).

Os conceitos que se vinculam ao pensamento complexo contrapõem-se aos princípios cartesianos de fragmentação do

conhecimento, propondo, em seu lugar, outra forma de pensar os problemas contemporâneos (SANTOS, 2009), o que colabora para a superação do pensamento reducionista, que, para Morin (2004, p. 112), não apreende a “[...] multidimensionalidade das realidades [...]”.

Ao discutir a complexidade e a necessidade de inovar na educação, González Velasco (2016) destaca a relevância da religação dos conhecimentos; Torre (2014) tece considerações acerca de diálogos criativos; Nicolescu (2014) referencia a perspectiva transdisciplinar; e Pineau (2004) reflete sobre as possibilidades da ecoformação. Esses conceitos indicam a preocupação em inovar educacionalmente, cooperando para superar uma educação mantida nos cativeiros disciplinares (ZWIEREWICZ, 2013) e que preserva a cegueira do desconhecimento (MORIN, 2001).

A articulação entre o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação mostra-se como uma possibilidade central para transitar do ensino linear, fragmentado e descontextualizado, a um processo educacional permeado pela Pedagogia Ecosistêmica. Destaca-se que essa pedagogia tem se transformado em uma nova tendência da educação, assim sendo definida:

[...] uma tendência pedagógica comprometida com o bem-estar individual, social e do meio ambiente, priorizando que, nos processos de ensino e aprendizagem, sejam valorizadas a religação dos saberes, a formação integral e a consciência planetária. Essa perspectiva somente é possível quando se promove a interação teórico-prática e a articulação entre currículo e realidade. (ZWIEREWICZ *et al*, 2017, no prelo).

Sua dinamização processa-se por meio de metodologias e estratégias didáticas que contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas. Essa é uma tarefa desafiadora, mas que tem se tornado possível a partir do desenvolvimento do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas apresentado a seguir.

3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS

O Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas surgiu após os primeiros diálogos entre Torre e Zwierewicz sobre a concepção das Escolas Criativas no contexto brasileiro, especialmente, quando foi implantada uma metodologia que dinamizasse essa perspectiva.

A primeira experiência utilizando um formato próximo ao atual foi realizada no município de Gravatal, em 2009. Mesmo sem vínculo com o Ensino Superior, não sendo considerada, portanto, uma atividade extensionista, a iniciativa serviu para compreender as necessidades dos docentes e aperfeiçoar o processo formativo.

O registro dessa experiência na obra ‘Formação docente e pesquisa transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência’, de Torre, Zwierewicz e Furlanetto (2011), serviu de impulso para a proposta transladar do sul de Santa Catarina ao norte do estado. Nasceu, dessa forma, o Programa (Eco)formação Continuada de Professores, desenvolvido na Escola de Educação Básica Municipal Visconde de Taunay – EBMVT, vinculada à Rede Municipal de Ensino de Blumenau, Santa Catarina (PUKALL; SILVA; ZWIEREWICZ, 2017). Essa experiência foi acompanhada por uma pesquisa-ação, cujo processo e resultados são sistematizados na dissertação ‘(Eco)formação de professores na Educação Básica: uma experiência a partir de Projetos Criativos Ecoformadores’ (PUKALL, 2017), desenvolvida por Jeane Pitz Pukall, entre os anos de 2015 e 2017, durante sua participação no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática – PPGECIM, da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Especificamente no sul catarinense, Zwierewicz *et al* (2017) registram que, após a experiência em Gravatal, o programa foi ampliado, passando a ser desenvolvido a partir do ano de 2013, ainda no formato autônomo, na Rede Municipal de Ensino de Balneário Rincão. Um ano antes, havia sido constituída, em um evento na Universidade de Barcelona – UB (Espanha), a Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, formada por pesquisadores e docentes comprometidos com as premissas das Escolas Criativas. A formação da rede ampliou possibilidades para a difusão dos resultados dos projetos desenvolvidos nas escolas de Balneário Rincão e nas demais redes de ensino que gradativamente vêm vinculando-se ao programa.

Em 2014, foi desenvolvida a primeira experiência do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas ligada ao Centro Universitário Barriga Verde – Unibave, de Orleans (Santa Catarina – Brasil). A experiência contou com o apoio da RIEC e da RIEC Brasil, pois foi

o ano em que a segunda rede foi formalizada. Esta rede tem dinamizado o trabalho colaborativo entre instituições e profissionais no contexto brasileiro.

De sua origem até a presente data, Zwierewicz *et al.* (2017) afirmam que oito municípios têm estimulado a participação de gestores e docentes no programa, seis deles disponibilizando-o para todos os docentes da sua rede municipal (Balneário Rincão, Grão Pará, Gravatal, São Ludgero, Paulo Lopes e Santa Rosa de Lima) e um que envolveu, prioritariamente, uma das suas instituições de ensino (Urussanga). Além disso, o programa vem sendo desenvolvido em três escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, uma delas localizada em Braço do Norte, complementando, dessa forma os oito municípios mencionados, além das outras duas situadas em Santa Rosa de Lima e Urussanga (UNIBAVE, 2017). Destaca-se que os oito municípios citados são parte do sul catarinense, formando uma rede regional de cidades e instituições que influenciam o programa e são influenciadas por ele.

4 PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES – PCE E A CAPILARIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS

Pukall (2017, p. 61) afirma que “Transformar a prática docente, baseada em conteúdos rigidamente preestabelecidos e, muitas vezes desarticulada da vida dos estudantes, para um fazer pedagógico complexo, em que o imprevisível é presente, requer uma mudança na escola e não apenas nos professores.” Nesse sentido, além da concepção teórica que norteia o processo, é preciso definir uma metodologia que assegure aos participantes da formação a transformação da sua própria realidade profissional.

A formação realizada em 2009, no município de Gravatal, comprovou essa necessidade quando docentes e gestores demonstraram que, além do interesse de conhecer a base epistemológica das Escolas Criativas, pretendiam “[...] transgredir o ouvir para sentir a complexidade, trabalhar envoltos por práticas transdisciplinares e vivenciar a ecoformação, praticando, no próprio processo formativo, as ideias defendidas pelas Escolas Criativas [...]” (ZWIEREWICZ, 2011, p. 142).

Nóvoa (1999) faz referência a essa necessidade de articular o pensar e o fazer nas atividades formativas, reforçando que não se trata de uma

oposição entre discurso e prática, como se fossem dois mundos distintos, mas que o excesso de discursos pode esconder a pobreza das práticas e dificultar o surgimento de propostas coerentes com a realidade docente. Esse alerta do autor e a percepção da equipe de participantes da formação em Gravatal, logo no primeiro encontro do programa, impulsionaram o uso da sequência didática dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE, que constituía a metodologia sugerida para a reorganização de suas práticas pedagógicas. Dessa maneira, o programa foi reestruturado para que os participantes pudessem vivenciar a metodologia que depois utilizariam nas salas de aula com os estudantes da Educação Básica, condição que favoreceu a dinamização de uma prática próxima às premissas da Pedagogia Ecológica.

A metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE, lançada por Torre e Zwierewicz (2009), é constituída por uma sequência didática que tem no epítome a etapa de abertura da prática pedagógica, que pode ser desenvolvida tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, e na polinização o seu encerramento, conforme pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Sequência didática dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE



Fonte: Torre e Zwierewicz (2009 adaptado por ZWIEREWICZ, 2014)

A sequência didática prioriza o que Torre e Zwierewicz (2009) definem como uma educação a partir da vida e para a vida, pois cada iniciativa parte de uma situação-problema que articula currículo

e realidade, procurando que, durante o desenvolvimento do projeto, algo seja realizado ou proposto para assegurar tanto uma transformação de relevância para os envolvidos como para outras pessoas e instituições que tiverem acesso à iniciativa. Em seu desenvolvimento, essa sequência didática colabora para a efetivação do paradigma ecossistêmico e, assim, da Pedagogia Ecossistêmica, pois a metodologia articula cognição, emoção e ação, como destaca Pukall (2017): a) a cognição porque se compromete com o acesso, a construção e a difusão de conhecimentos; b) a emoção por causa do envolvimento dos que participam, estimulando o sentido de pertencimento; c) e a ação pela capacidade que oferece para a transformação da realidade, já que estimula uma consciência planetária que se mobiliza por iniciativas locais.

A partir do redimensionamento da proposta formativa de Gravatal, foi possível criar o que se configurou como o atual Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas. Isso assegurou a polinização da proposta em outros municípios, como já destacado neste capítulo.

5 O PROTAGONISMO NA TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DO ENTORNO: ALGUNS RESULTADOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS

A partir da constituição do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, várias são as transformações perceptíveis tanto na prática pedagógica como no entorno em que a proposta está sendo desenvolvida. Parte dos resultados foi publicada em eventos, livros e outros documentos, outra parte pôde ser verificada na fala de gestores, docentes e estudantes em seminários realizados em diferentes municípios, bem como nas visitas realizadas nas instituições de ensino que participam da proposta. Neste capítulo, priorizamos quatro resultados publicados em livros e eventos, apresentados a seguir.

Uma proposta para o lixo de papel zero: no primeiro ano de desenvolvimento do programa em Balneário Rincão, ou seja, em 2013, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Amélia de Souza Silva desenvolveu o Projeto Criativo Ecoformador ‘Encantos da Barra Velha e de todo o município do Balneário Rincão: nem tudo aqui é mar’. O projeto tinha o seguinte objetivo:

Promover o conhecimento da história e as características da comunidade, estimulando o sentimento de pertencimento e

a capacidade de enfrentamento das adversidades, por meio de atividades criativas, sustentáveis e voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. (ZWIEREWICZ *et al.*, 2015, p. 222).

O projeto articulou, em seu desenvolvimento, o currículo escolar com as demandas da comunidade, tendo como epítome uma série de visitas a esta e a outras áreas da cidade, com a intenção de realizar um reconhecimento do bairro, observando prioridades e potencialidades em relação aos demais. Isso estimulou a consciência dos estudantes em relação às próprias necessidades, sem desconsiderar as preocupações como a realidade global. Nesse contexto, foi lançada a campanha do ‘Lixo de Papel Zero’ e, com essa iniciativa, “[...] a escola eliminou o depósito de papel no meio ambiente, destinando os resíduos produzidos a uma fábrica de reaproveitamento, que atua na própria comunidade em que está situada a escola.” (ZWIEREWICZ *et al.*, 2015, p. 221).

Implicação infantojuvenil nas políticas públicas: em 2014, o Centro Educacional Profissional Lídio de Bryda, de Urussanga, desenvolveu o Projeto Criativo Ecoformador – PCE ‘Urussanga Vira Criança: Aspirações Infantojuvenis no Planejamento Municipal Criativo e Sustentável’. A iniciativa nasceu dos anseios da gestão municipal de Urussanga de estimular a participação infantojuvenil nas decisões sobre a cidade. Destaca-se que:

Seu objetivo foi pautado na possibilidade dessa participação nas decisões sobre o desenvolvimento da área urbana e rural, por meio da elaboração de um documento composto por percepções e projeções a respeito do desenvolvimento econômico, social e da gestão de recursos hídricos, coletadas nas produções dos estudantes na finalização do projeto, bem como nas vivências oportunizadas durante seu desenvolvimento. (ZWIEREWICZ; MARIOTI, 2015, p. 1999).

A preocupação central do projeto residia nos impactos ambientais da extração do carvão no município, que polui a bacia hidrográfica e torna as águas inadequadas para o uso doméstico e o trato animal. Por isso, no epítome – etapa que no projeto, recebeu o título de ‘O lugar em que vivo’–, foram realizadas visitas, especialmente em margens de rios, para conhecer os danos causados. Essas experiências foram traduzidas por meio de diferentes gêneros textuais, como a poesia do estudante Carlos Eduardo Alves, transcrita no Quadro 1.

Quadro 1 – Poesia do estudante do Ensino Fundamental Carlos Eduardo Alves

O lugar onde vivo	No mundo em que vivemos
Aqui a vida é diferente	O homem não passa de mero explorador
Não é como antigamente,	Destruindo a natureza,
A água é poluída.	Dando lugar à devastação!
Onde está o meu meio ambiente?	A vida na nossa comunidade
Vejo muita poluição, vinda do carvão.	Passa a ser emergente.
Precisamos de ar puro,	É preciso ter mais consciência
Para combater essa invasão.	Com meu, com seu, com o nosso meio ambiente.

Fonte: Zwierewicz e Marioti (2017)

Com o propósito de transformar a realidade diagnosticada, os estudantes elencaram prioridades para a cidade nos anos subsequentes. Assim, a polinização implicou na elaboração de um documento que foi entregue às autoridades públicas durante suas atividades na Câmara de Vereadores. A intenção era que as sugestões passassem a integrar as políticas públicas do município, impulsionando mudanças na realidade observada.

A produção e o consumo de energia e os prejuízos ao meio ambiente: também no ano de 2015, o Centro de Educação Infantil Aiurê, de Grão Pará, desenvolveu o Projeto Criativo Ecoformador – PCE ‘Uma viagem pela produção da energia: conhecendo o passado e compreendendo o presente’. A organização em sala de aula, da demonstração da evolução da energia – com a disposição de lamparinas, lampião, lanterna, velas e lâmpadas – foi definida como epítome, segundo destacam Zwierewicz *et al.* (2015). O objetivo era criar um clima favorável à aprendizagem, ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento integral, evitando a fragmentação dos eixos de trabalho da Educação Infantil e o distanciamento destes em relação à realidade. Pretendia-se que os objetos expostos despertassem o interesse e a curiosidade das crianças. Para tanto, o acolhimento delas nesse ambiente foi estimulado por perguntas geradoras, pois era o momento propício para despertar um olhar mais profundo sobre aquilo que conheciam superficialmente e sobre aquilo a que ainda não tinham tido acesso.

O epítome também foi um momento fundamental para refletir sobre a importância de preservar os objetos expostos, já que eles têm um valor histórico e ainda podem ser utilizados em situações emergenciais. A intenção dessa reflexão era estimular a análise crítica em relação à realidade que os cerca e despertar uma consciência planetária. (ZWIEREWICZ *et al*, 2015, p. 622).

Quanto à polinização, optou-se por sistematizar o projeto em um vídeo, registrando os principais resultados das pesquisas realizadas, com a intenção de valorizar o trabalho e de que este sirva de material didático para as turmas dos anos subsequentes.

Uma gestão comprometida com o estímulo do desenvolvimento de escolas criativas e de uma cidade sustentável: em 2017, a Secretaria Municipal de Paulo Lopes aderiu ao Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas. No primeiro encontro formativo, realizado com todos os gestores e docentes da Rede Municipal de Ensino, ficou evidente a preocupação da equipe com um sentido comum: algo que mobilizasse todas as escolas, mas que seus resultados ultrapassassem o âmbito institucional.

Foi assim que nasceu a ideia de assegurar o estímulo a escolas criativas e ao desenvolvimento de uma cidade sustentável. Essa condição mobilizadora “[...] favorece a interação da Secretaria de Educação com as escolas e entre as próprias escolas, oferecendo possibilidades para a participação efetiva de todos os gestores e docentes nas decisões referentes aos encaminhamentos pedagógicos.” (ZWIEREWICZ *et al*, 2017, no prelo).

A partir disso, cada instituição elaborou seu Projeto Criativo Ecoformador – PCE, conforme registrado nas Figuras 2 a 5, assegurando o atendimento ao que é comum para as escolas, mas também às especificidades de cada contexto educacional.

Figuras 2 a 5 – Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, Paulo Lopes



Fonte: Zwierewicz *et al* (2017)

Na elaboração dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE de cada instituição, surgiram conceitos como convivência, cultura, reutilização e outras condições que caracterizam a busca pelo bem-estar individual, social e ambiental. Dessa forma, tanto a condição mobilizadora como a articulação do Projeto Criativo Ecoformador – PCE de cada instituição de ensino à referida condição denotam a busca por uma educação articulada às demandas locais e globais. (ZWIEREWICZ *et al*, 2017), dinamizando, assim, uma Pedagogia Ecosistêmica.

Esses exemplos citados demonstram que é possível articular currículo e realidade e, nesse processo, estimular a formação integral, a religação dos saberes e a consciência planetária. Completam-se oito anos de uma prática que se diferencia por abrir-se a um novo paradigma educacional, possibilidade essa construída por pesquisadores, gestores, docentes, estudantes e comunidades abertos à inovação e comprometidos com o bem-estar individual, social e ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre a realidade e as possibilidades, existem práticas pedagógicas diferenciadas que se efetivam no contexto da educação em âmbito nacional e internacional. Desde as primeiras discussões sobre a proposta das Escolas Criativas no contexto brasileiro, impulsionada por Saturnino de la Torre, quando atuava como coordenador do Grupo de Pesquisa e Assessoramento Didático – GIAD da Universidade de Barcelona – UB, já se passaram nove anos. Oito deles dedicados ao Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas.

Apesar de recente, a proposta tem se capilarizado no sul catarinense e estimulado também outros contextos. Além dos programas de formação-ação organizados pelo Unibave e pela FURB, pesquisadores e docentes de outras instituições têm se comprometido com o estudo e com a viabilização da proposta das Escolas Criativas.

Dessa forma, redes vão fortalecendo-se: as que ocorrem dentro das escolas; as que se formam entre escolas; as que se dinamizam a partir do encontro entre Educação Básica e Ensino Superior. São redes locais, regionais, nacionais e internacionais. Se, em 2008, eram dois profissionais que se entusiasmavam, atualmente o número

já se ampliou de tal forma que exigiria uma pesquisa para situar os pesquisadores, gestores e docentes comprometidos com as Escolas Criativas e, em decorrência, com a Pedagogia Ecológica.

Especificamente no sul catarinense, as experiências têm redimensionado a organização curricular, aproximando conteúdo e realidade. Assim, espera-se estimular o sentido de pertencimento, favorecendo a formação integral, a religação dos saberes e a consciência planetária a partir dos pensares e fazeres locais.

REFERÊNCIAS

MORAES, M. C. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In: MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la (Org.). **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-25.

MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Pour une politique de la ville au XXI^{ème} siècle**: Contribution au 7^{ème} Forum Urbain Mondial - Carta Medellín - WUF7 - 2014. Medellín: VII Fórum Urbano Mundial, 2014.

MORIN, E. **A cabeça bem-cheia**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, E. **Em busca dos fundamentos perdidos**: textos sobre o marxismo. Tradução de Maria Lúcia Rodrigues e Salma Tannus. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NICOLESCU, B. Transdisciplinarietà: pasado, presente y futuro. In: MARTINEZ, Ana Cecilia; GALVANI, Pascal (Org.). **Transdisciplinarietà y formación universitaria**: teorías y prácticas emergentes. Puerto Vallarta: CEU Arkos, 2014. P. 45-90.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun. 1999.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.

PUKALL, J. P.; SILVA, V. L. S.; ZWIEREWICZ, M. **Professare**, Caçador. v. 6. n. 4. Uniarp. 2017. No prelo.

PUKALL, J. P. **(Eco)formação de professores na educação básica**: uma experiência a partir de Projetos Criativos Ecoformadores. 2017. 16 p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática - FURB) Blumenau. 2017.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMANN, Américo (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. (pp. 15-38). Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

TORRE, S. **Aprender dialogando**: el diálogo analógico creativo como estratégia de cambio. Almería: Círculo Rojo, 2014.

TORRE, S.; ZWIREWICZ, M.; FURLANETTO, E. C. **Formação docente e pesquisa transdisciplinar**: criar e inovar com outra consciência. Blumenau: Nova Letra, 2011.

TORRE, S.; ZWIREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIREWICZ, Marlene (Org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

UNIBAVE. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas**. Orleans: Unibave, 2017.

VELASCO, J. M. G. **Estrategias de indagación científica: el método como estrategia**. La Paz: Jivas Editores-Impresores, 2016.

ZWIREWICZ, M. *et al.* Pedagogia Ecosistêmica, transdisciplinaridade e ecoformação na gestão da Educação Básica: uma iniciativa da Secretaria de Educação de Paulo Lopes. In: **Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas - Educação Transdisciplinar**: Emergem Escolas Criativas e Transformadoras, 3. Tocantins, UFT, 2017. No prelo.

ZWIREWICZ, M. *et al.* Uma educação comprometida com a vida: implicações e resultados dos Projetos Criativos Ecoformadores na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Amélia de Souza Silva. In: PINHO, Maria José; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique (Org.). **Projetos criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2017. p. 209-231.

ZWIREWICZ, M.; MARIOTI, B. Implicações do pensamento do sul de Morin e dos Projetos Criativos Ecoformadores no 'Projeto Urussanga vira criança - aspirações infantojuvenis no planejamento municipal criativo e sustentável'. In: PINHO, Maria José; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique (Org.). **Projetos criativos na prática pedagógica**: cantar e encantara aprendizagem. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2015. p. 193-208.

ZWIREWICZ, M. A inovação educativa como tarefa orientadora: das mudanças paradigmáticas às metodologias transformadoras. In: Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación: Orientación educativa en la sociedad actual, 3, 2016, Jaén. **Anais eletrônicos**. p. 49-65. Jaén: Universidade de Jaén – UJA, 2016 Disponível em: <http://www.e-culturas.org/congreso/CIDO-III_Ponencias_Mesas%20redondas_talleres_20160826.pdf>. Acesso em: 10 jan 2017.

ZWIREWICZ, M. **Metodologia do Ensino Superior**. Florianópolis: Senac, 2015.

ZWIREWICZ, M. **Seminário de pesquisa e intervenção**. Florianópolis: IFSC, 2014.

ZWIÉREWICZ, M. Apresentação. In: _____(Org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior**: experiências latino-americanas em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013, p. 9-16.

ZWIÉREWICZ, M. Formação docente transdisciplinar na metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores. In: TORRE, Saturnino de la; ZWIÉREWICZ, Marlene; FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Formação docente e pesquisa transdisciplinar**: criar e inovar com outra consciência. Blumenau: Nova Letra, 2011. p. 141-158.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO PARA A JUVENTUDE NEGRA: DIÁLOGOS COM O RAP DE MULHERES

ANGELA MARIA DE SOUZA⁵⁹

INTRODUÇÃO

Para compreender o contexto latino americano e sua população afrodescendente é necessário se deslocar historicamente para o período escravocrata que desterrou milhões de pessoas, as escravizou e redefiniu os continentes africano e americano. A escravização vem acompanhada de todo o massacre e genocídio que as culturas indígenas sofreram durante todo processo de colonização do território americano. Este cenário populacional trouxe mudanças devastadoras para a América e a África. Suas populações originárias foram brutalmente atingidas por políticas coloniais agressivas que modificaram culturalmente todo o continente americano, primeiro com a política de escravização e na sequência com a política de colonização branca europeia, que geraram impactos histórico-culturais nestas populações que perduram na contemporaneidade.

O contexto histórico de deslocamentos forçados e a ausência do Estado na definição de políticas voltadas para estas populações no final do período escravocrata, criam desigualdades e geram fluxos migratórios, nacionais e internacionais, que permanecem no presente e chamam a atenção para a necessidade urgente de políticas voltadas para estas populações da diáspora negra.

Como aponta Hall (2003, p. 256) referindo-se aos negros do Caribe “a questão da diáspora é colocada aqui principalmente por causa da luz que é capaz de lançar sobre as complexidades, não simplesmente de se construir, mas de se imaginar a nação [*nationhood*] e a identidade caribenha, numa era de globalização crescente”. E estas complexidades que o autor destaca, apontam para desigualdades que marcam estas nações e sua população, especialmente afrodescendente.

⁵⁹ Docente do Curso de Antropologia, do PPG IELA – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino Americanos e Pró-Reitora de Extensão na UNILA – Universidade Federal da Integração Latino Americana.

Para Hall (2006, p. 26-7) na “situação de diáspora as identidades se tornam múltiplas”. Além de serem múltiplas, a complexidade que as permeia possibilita uma constante criação e recriação destas formas de manifestação cultural a partir de sua condição étnico-racial e, como exemplo, podemos citar o Movimento hip hop, que ganha forma nesta condição de diáspora⁶⁰. Nesta perspectiva, o que é preponderante é a “subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação” (HALL, 2003, p.36) que são recriados e redefinidos, muitas vezes a partir das necessidades e imposições do próprio Estado.

Músicas como o rap, o reggae, o funk torna-se formas não só de expressão estético-musical, mas também de posicionamento político e de reivindicação de direitos e este é um aspecto que gostaria de ressaltar para direcionar nossos olhares sobre o Movimento hip hop, mais especificamente sobre o rap, realizado por mulheres. Para Hall (2003), a produção musical é também é antes de tudo uma produção cultural, muitas delas localizadas nas periferias a partir das quais pontuam reivindicações e que são temas de farta produção musical do Movimento hip hop, apontando para outros debates descolonizadores que extrapolam os limites nacionais e que se recriam na relação que estabelecem com outros grupos nas reivindicações de uma cidadania plena. Conquistar esta cidadania é ter acesso a direitos negados por gerações, é lutar por acesso a espaços negados historicamente pelo próprio Estado. A garantia de direitos às populações afrodescendentes e indígenas vai muito além das fronteiras nacionais, encontrando eco em situações similares que as unem por um passado histórico e de expropriação.

O continente americano foi redefinido populacional e culturalmente desde os processos de colonização e escravização. A constituição das nações latino-americanas, bem como seus processos de independência, é marcada por esta herança histórica que atinge de forma contundente as populações negras e indígenas. “A história da diáspora africana na América Latina é, portanto, inseparável da história das sociedades

⁶⁰ Utilizo aqui a concepção de diáspora a partir de Hall (2003, p. 32-3) para o qual “o conceito fechado de diáspora se apoia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um ‘Outro’ e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Porém, as configurações sincretizadas da identidade cultural caribenha requerem a noção derridiana de *différance* – uma diferença que não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separam finalmente, mas são também *places de passage*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim.”

nacionais e regionais das quais ela faz parte” (ANDREWS, 2007, p. 35). Esta história da diáspora negra marca o continente e redefine as práticas artístico-culturais, entre elas as músicas. A música torna-se definidora de práticas culturais e políticas, expondo os contextos sociais de desigualdades, em que muitas destas populações se encontram. A diáspora negra marca o continente e com ela as pessoas que fazem parte deste contexto sociocultural.

Em um país como o Brasil, em que mais da metade de sua população é composta por negros (preto e pardo de acordo com as categorias do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) o Movimento hip hop se instala nas periferias das grandes e médias cidades do país e por elas vai se alastrando. Suas manifestações artísticas são também manifestações políticas, e a arte (dança, grafite e música – rap) torna-se veículo de manifestação deste discurso produzido nas próprias periferias a partir das trajetórias, experiências de vida destes jovens e das grandes desigualdades a que estão expostos. Neste contexto os fluxos e redes transpõem fronteiras, sejam elas geográficas ou culturais, e tornam-se mais evidentes, principalmente através de sua criação artístico-musical.

A fronteira pode ser física e, portanto, visível, mas aqui torna-se também uma metáfora para refletir sobre este trânsito de ideias, de debates, de discussões produzidas por estes jovens em contextos socioculturais distintos, mas que se unem pela condição social em que se encontram, ganhando dimensões transnacionais. Neste sentido, o Movimento hip hop torna-se um espaço de debate e exposição das diferenças, as quais são demarcadoras do contexto de reivindicação, sejam das populações negras que estão nas periferias, de grupos indígenas que lutam por melhora nas condições de vida ou de qualquer outra população que se inclui em condição similar. Em comum a luta pelo direito a não ser discriminado e a busca pela cidadania.

Neste compromisso da arte com o posicionamento político estes (as) jovens se constituem como “sujeitos sociais” e que através do rap tornam-se “sujeitos poéticos”. Na denúncia da discriminação, da desigualdade, da violência, da exploração, manifestam-se e posicionam-se dando visibilidade a estas experiências através do Movimento hip hop. Protestam e chamam a atenção para estas vivências e suas implicações e, nesta *atitude*, redefinem e reorganizam sua postura social. Em função destes debates, “fluxos” (HANNERZ, 1997) de comunicação

vão se estabelecer, aspectos comuns à vivência nas cidades vão surgir e pareceres sobre estas relações vão ser descritos em suas músicas, sejam estes definidos local, regional, nacional ou transnacionalmente. O rap tornou-se uma música que além de reivindicar um espaço político de cidadania, propõe a desconstrução e consequente redefinição de olhares sobre negros, indígenas, mulheres, moradores de periferias e favelas, questionando processos de discriminação, expropriação, deslocamento, exploração.

A música, no Atlântico Negro (GILROY, 2001) é definidora da cultura e de formas de expressão que se refazem na heterogeneidade, uma cultura que está além de fronteiras nacionais e que se fazem justamente nos fluxos e movimentos da diáspora, “fazendo surgir culturas planetárias mais fluidas e menos fixas” (GILROY, 2001, p.15). A diáspora que se formam dá a estas musicalidades características singulares e através destas narrativas estético-culturais posicionam-se politicamente recriando e redefinindo espaços de produção e circulação de músicas, de produtos, de ideias, etc.

Partindo da proposição de Hall (2006), para o qual a produção musical é também e antes de tudo uma produção cultural, torna-se fundamental refletir, através da música produzida pelos(as) rappers, sobre as especificidades dessas produções culturais musicais. Embora a dimensão local seja fundamental a relação que se constrói através das nacionalidades não é menos importante para refletir sobre esta produção estético-musical.

O contexto nacional determina como estas categorias são acionadas, positiva ou negativamente, como forma de inclusão ou exclusão, e isso nos faz ter atenção diferenciada para perceber esta musicalidade em diferentes países. O rap constrói sua narrativa musical num contexto local, nas suas periferias, favelas, quebradas, ao mesmo tempo em que a relaciona a um contexto nacional, transnacional e global. Neste sentido, o discurso sobre o contexto nacional é acionado a partir de um discurso de inclusão/exclusão destas populações e de reivindicação de direitos e políticas públicas. E se não fazem parte deste discurso, ou se nele são negativizadas ou inferiorizadas, o Movimento hip hop expõe quem são, onde estão e porque estas pessoas são assim representadas.

O rap, assim como o grafite, a dança e outras formas de manifestação do Movimento hip hop, transfigura-se na expressão corporal, na forma de falar, de vestir, no corpo, traduzindo assim o *padrão estético*. Este padrão estético do Movimento hip hop expressa sua concepção sobre um “estar no mundo”, ou no dizer de Geertz, da união de forma e conteúdo.

Se é que existe algo em comum, é que em qualquer lugar do mundo certas atividades parecem estar especificamente destinadas a demonstrar que as ideias são visíveis, audíveis e – será preciso inventar uma palavra – táctíveis; que podem ser contidas em formas que permitem aos sentidos, e através destes, às emoções, comunicar-se com elas de uma maneira reflexiva. A variedade da expressão artística é resultado da variedade de concepções que os seres humanos têm sobre como são e funcionam as coisas. (GEERTZ, 1997, p. 181, grifo no original)

Se podemos dizer que o rap transcende fronteiras ao ser recriado localmente, torna-se necessário perceber os caminhos que percorre nesta geografia cultural afro-latino-americana. Em outras palavras, que problematizações estão sendo levantadas através desta prática estético-musical e em que direções caminham na busca de uma cidadania plena, já que esta é negada pelo próprio Estado? O rap expõe o que alguns discursos nacionais oficiais visibilizam, destituem de poder, negativizam ou menosprezam e conseqüentemente negam direitos.

Porém, este “outro” é apresentado também entre fronteiras, inclusive nacionais, como acontece na produção musical da fronteira tri nacional onde está localizada a cidade de Foz do Iguaçu (SOUZA, 2013). Através de seu Movimento hip hop a fronteira surge com outras configurações, ela é traduzida em suas narrativas musicais a partir da relação que estabelece e das possibilidades que cria nestas composições musicais. Encontros entre rappers paraguaios, brasileiros e argentinos são comuns em eventos e é possível ouvi-los cantar em português, espanhol e guarani. Cantar em sua língua significa a demarcação de um pertencimento político, como acontece com os rappers cabo-verdianos e angolanos, que cantam em crioulo, mesmo

morando em Portugal (SOUZA, 2016) e com o Bro's Mc, grupo indígena Guarani do Mato Grosso do Sul⁶¹ que canta em Guarani, sua língua.

O Movimento Hip Hop cria seus espaços de discussão através da arte. Uma arte que marca reivindicações e propõe alternativas aos sujeitos que vivenciam cotidianamente as violências, em grande parte jovens negros. O rap se amplia também na maneira como os jovens se apropriam dele numa relação complexa que fala de suas vivências com a cidade e através das percepções que eles elaboram sobre ela na qual estão as violências a que estão sujeitos.

O Movimento hip hop, mais que uma manifestação artístico-cultural, é também uma manifestação política, como apontado acima, e suas narrativas musicais são marcadas por forte discussão e debate realizado a partir das várias reivindicações e demandas de grande parte da população jovem e negra no Brasil. E que são visíveis nos mapas das desigualdades do país, como nos mostra o “Atlas da Violência” do IPEA (2017), o qual aponta um cenário de grande preocupação para a população negra,

O drama da juventude perdida possui duas faces. De um lado a perda de vidas humanas e do outro lado a falta de oportunidades educacionais e laborais que condenam os jovens a uma vida de restrição material e de anomia social [...]

É um filme que se repete há décadas e que escancara a nossa irracionalidade social. Não se investe adequadamente na educação infantil (a fase mais importante do desenvolvimento humano). Relega-se à criança e ao jovem em condição de vulnerabilidade social um processo de crescimento pessoal sem a devida supervisão e orientação e uma escola de má qualidade, que não diz respeito aos interesses e valores desses indivíduos. Quando o mesmo se rebela ou é expulso da escola (como um produto não conforme numa produção fabril), faltam motivos para uma aderência e concordância deste aos valores sociais vigentes e sobram incentivos em favor de uma trajetória de delinquência e crime.” (IPEA, 2017 p.26)

⁶¹ Os jovens Bruno Veron, Charlie Peixoto, Kelvin Peixoto e Clemerson Batista, da aldeia Jaguapirú Bororó formam o Brô MC's, um grupo de rap Guarani. “Cantamos nosso Rap em Guarani porque é a nossa forma de resistência. Cantamos misturando as línguas português e guarani, para que os não indígenas possam ver, ouvir e sentir a nossa realidade, como de alguma forma estão envolvidos com a manutenção dessa realidade vivida nas aldeias de Mato Grosso do Sul. A língua é a primeira fronteira ou a ponte ideal pra gente trocar conhecimentos. Os Guarani se mantêm vivos pela sua cultura e por se apropriar de outras, no caso do Brô tendo o Rap como ferramenta.” A entrevista foi realizada por Juliana Penha para a Revista Rap Nacional, em que apresenta o Rap Guarani e o Rap Crioulo, realizado por imigrantes cabo-verdianos em Portugal.

Apesar das políticas públicas existentes e da busca de uma melhora nas condições de vida e diminuição das desigualdades, quando se trata da população negra os dados são alarmantes. Este cenário acende a luz vermelha para uma situação em que os movimento sociais, movimento negro e Movimento hip hop vêm chamando atenção, ou seja, para políticas direcionadas especificamente para a população negra e, como apontado acima, a educação deve ser vista como área de atenção máxima. Porém, uma educação em que este (a) estudante possa se ver como sujeito social, possa ter acesso de forma adequada a sua história, e que não tenha sua cultura negada ou a intolerância estimulada, como muitas vezes ocorre. A educação não vai resolver os problemas da violência, e do próprio racismo, porém, se ela está alheia a esta condição vivenciada por grande parte da população negra, ela pode sim, agravar uma situação que já é grave, como apontam os dados a seguir:

De cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra. ” (IPEA, 2017 p. 30)

De fato, ao se analisar a evolução das taxas de homicídios considerando se o indivíduo era negro ou não, entre 2005 e 2015, verificamos dois cenários completamente distintos. Enquanto, neste período, houve um crescimento de 18,2% na taxa de homicídio de negros, a mortalidade de indivíduos não negros diminuiu 12,2%. Ou seja, não apenas temos um triste legado histórico de discriminação pela cor da pele do indivíduo, mas, do ponto de vista da violência letal, temos uma ferida aberta que veio se agravando nos últimos anos. (IPEA, 2017 p. 31)

Mesmo que haja um investimento em políticas públicas⁶², os dados mostram o quanto é necessário ter um recorte racial para toda e qualquer política pública. E os dados são alarmantes, já que 71% dos jovens que sofrem homicídio são jovens negros, sendo que o índice entre os não negros sofreu uma significativa regressão. Neste caso, investir em políticas públicas de combate a violência necessita de olhar direcionado

⁶² Sobre Política Pública: “Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2016 p. 26)

tanto para a necessidade de abrangência de outras áreas, como a educação, já que grande parte destes jovens estão em idade em que deveriam estar estudando, mas também é necessário dedicar atenção especial a estes dados que apontam para um racismo estrutural que vivenciamos na sociedade brasileira. E os dados não são menos alarmantes quando se referem a situação da mulher negra.

É necessário destacar, no entanto, que estes dados guardam diferenças significativas se compararmos as mortes de mulheres negras e não negras. Enquanto a mortalidade de mulheres não negras teve uma redução de 7,4% entre 2005 e 2015, atingindo 3,1 mortes para cada 100 mil mulheres não negras – ou seja, abaixo da média nacional –, a mortalidade de mulheres negras observou um aumento de 22% no mesmo período, chegando à taxa de 5,2 mortes para cada 100 mil mulheres negras, acima da média nacional.

Os dados indicam ainda que, além da taxa de mortalidade de mulheres negras ter aumentado, cresceu também a proporção de mulheres negras entre o total de mulheres vítimas de mortes por agressão, passando de 54,8% em 2005 para 65,3% em 2015. Trocando em miúdos, 65,3% das mulheres assassinadas no Brasil no último ano eram negras, na evidência de que a combinação entre desigualdade de gênero e racismo é extremamente perversa e configura variável fundamental para compreendermos a violência letal contra a mulher no país.

Os dados apresentados revelam um quadro grave, e indicam também que muitas dessas mortes poderiam ter sido evitadas. Em inúmeros casos, até chegar a ser vítima de uma violência fatal, essa mulher é vítima de uma série de outras violências de gênero, como bem especifica a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06). A violência psicológica, patrimonial, física ou sexual, em um movimento de agravamento crescente, muitas vezes, antecede o desfecho fatal. (IPEA, p. 37)

Se as políticas voltadas para a diminuição da violência entre mulheres tiveram alguma eficácia, como a própria Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06) propõe, os índices ligados as mulheres negras, ao contrário, aumentou. Se acima os casos de homicídios referiam-se a homens jovens negros, aqui são mulheres negras as vítimas, o que reforça a argumentação relacionada ao racismo estrutural que permeia toda a nossa sociedade e que precisa ser atacado de forma contundente. E as violências são múltiplas, já que no caso das mulheres negras, como

apontam os dados, a morte é resultado de uma série de outras violências que a antecederam, e que, mais uma vez, reforçam a necessidade de políticas públicas atuando de forma conjunta e articulada nas mais distintas áreas, seja educação, saúde, habitação, trabalho.

Constatado o cenário de grande desigualdade, torna-se necessário abordar as políticas públicas voltadas para estas populações, porém é necessário apontar como estas violências são explicitadas, bem como as desigualdades a que estão sujeitas muitas mulheres, especialmente através das práticas do Movimento hip hop produzido por mulheres negras. A situação social apontada pelos dados do IPEA está permanentemente presente nas produções musicais do Movimento hip hop de homens e mulheres, negras (os) e jovens. O Rap, sempre chamou atenção para esta grande desigualdade que assola o país e que mata sua juventude, como vemos a seguir.

2 NARRATIVAS POÉTICAS DAS MULHERES NEGRAS NO RAP

Trago aqui algumas problematizações presentes na produção musical de três rappers que fazem emergir questões tanto apontadas das discussões teóricas acadêmicas, quanto nos dados estatísticos referente a população negra, jovem e, neste caso, mulher. São inúmeros questionamentos e reivindicações que apontam para problemas antigos que percorrem a trajetória de vida de grande parte das mulheres negras brasileiras e que se repetem cotidianamente marcados pelas brutalidades das violências a que estão expostas.

Para responder algumas destas indagações uso aqui músicas de três mulheres negras rappers. São elas: Yzalu, com a música Mulheres Negras, do álbum de mesmo título (2012); Preta Rara, cantando Falsa Abolição, do disco Audácia (2015) e MC Carol e Karol Conká, com 100% Feminista, (2016).

O primeiro ponto a destacar destas narrativas poéticas⁶³ é que são produzidas por mulheres negras, as quais transformam suas músicas em discurso político de reivindicação de direitos e cidadania. E esta

⁶³ Uso o termo “narrativas poéticas” (SOUZA, 2016) para analisar estas músicas por compreender que são muito mais que letras de músicas. São contextos culturais que se expressam através de músicas e que por isso são muito mais complexas. É necessário ter atenção especial a todo o contexto sócio-político-cultural que possibilita a criação desta música.

reivindicação é fruto da constatação da grande desigualdade a que estão sujeitas por serem mulheres e negras num contexto de racismo. E suas Músicas citam e apontam nomes de outras mulheres negras, muitas das quais são invisibilizadas, como aponta MC Carol e Karol Conká:

Represento Aqualtune, represento Carolina
Represento Dandara e Xica da Silva [...]
Represento Nina, Elza, Dona Celestina
Represento Zeferina, Frida, Dona Brasilina [...]
Represento as mulheres, 100% feminista

Muitas destas mulheres poderiam estar nos livros didáticos, mas nunca fizeram parte desta história, como é o caso de Dandara, que junto com Zumbi dos Palmares marcam a luta contra o estado escravocrata através da formação e defesa do Quilombo de Palmares. Apontar a importância do papel destas mulheres e dar visibilidade a seus percursos é apontar a resistência que representam e que por isso são aqui referenciadas enquanto mulheres negras a partir de suas trajetórias de vida e de luta contra práticas patriarcal e racista. Estas mulheres apontam que apesar das violências a que estão sujeitas, elas resistem e persistem.

Apontam uma grande desigualdade que marca a vida destas mulheres como nos coloca Yzalu:

Não fomos vencidas pela anulação social,
sobrevivemos à ausência na novela, no comercial;
O sistema pode até me transformar em empregada,
mas não pode me fazer raciocinar como criada;
Enquanto mulheres convencionais lutam contra o machismo,
As negras duelam pra vencer o machismo,
O preconceito, o racismo;
Lutam pra reverter o processo de aniquilação
Que encarcera afros descendentes em cubículos na prisão;
não existe lei maria da penha que nos proteja. [...]

Nesta música Yzalu ressalta a crueldade a que mulheres negras estão expostas, seja pela “anulação social” marcada pela negação

de espaços de trabalho ou ausência de representatividade na mídia. Ressalta que o machismo não é igual para todas as mulheres, já que para mulheres negras, junto com o machismo está o racismo, o que torna sua luta ainda mais árdua. E esta consciência pode ser também reforçada pelos dados do IPEA apresentados acima, já que estão expostas a muito mais formas de violências do que mulheres brancas e os índices de morte entre mulheres negras, apenar de todas as políticas com este foco, cresceu. Estes dados também mostram que a violência contra a mulher não diminuiu, mas foi transferida para as mulheres negras, e como a música aponta, “Não existe lei maria da penha que nos proteja”. E aqui destaca que as leis não atingem todos (as) da mesma forma.

Esta consciência da desigualdade aparece de forma aguda também na música de Preta Rara:

Sou revolucionária negra consciente
Não uso corpo, eu não me mostro eu uso a mente
Só afro descendente você vai ter que me aceitar assim
Cabelo enraizado é bom pra mim
Patrão puto que não me contrata na sua empresa
Porque não tenho olho claro, ele não me aceita
Eu entro no seu comércio
Eu gasto, eu consumo
Ai você me aceita
Isso é um absurdo
Dinheiro não tem cor, mais pra trabalhar tem
Há muitos negros vencedores

Ter consciência da desigualdade a que está sujeita por ser uma mulher e negra faz parte de sua luta: “Sou revolucionária negra consciente”, e sua negritude é constituinte de sua luta. Por ser mulher, negra e pobre é excluída, porém, se passa a ter condições para consumir, gastar seu dinheiro, passa a ser aceita e grita: “Isso é um absurdo”. Se é excluída por ser uma mulher negra, quando tem dinheiro, sua exclusão é parcial. Suas colocações mostram as perversidades que marcam uma mulher, negra e pobre. Em outras palavras, aborda os problemas vivenciados pelas mulheres negras por uma perspectiva interseccional ou seja, sob

o olhar da tripla discriminação a que esta mulher negra está sujeita: gênero, raça e classe. E continua apontando a construção histórica do racismo:

13 de maio a Falsa Abolição, dos escravos
A princesinha nos livrou e nos condenou
O sistema fez ela passar como adoradora
Não nos deu educação e nem informação
Lei do sexagenário ai foi tiração
Libertaram os negros velhos, sem nenhuma condição
Lei do Ventre livre ou do condenado
Pequenos negros sem pai, para todos os lados
Na escola não aprendi
Aprendi na escola da vida
Estudei me informando atrás de sabedoria
Nossa cultura esquecida
Apagada e queimada
Na escola nunca ouvi
Falar de Dandara

Se a escola não dá condições para que se tenha uma visão crítica de sua história, é na “escola da vida”, provavelmente no Movimento hip hop, que ela se ampara e busca seu conhecimento. Sua música traz uma contundente crítica ao contexto educacional e sua grande desigualdade no tratamento dos conteúdos históricos e culturais que fazem parte da vida da maioria dos (as) estudantes brasileiros. Com este tipo de escola a educação ensina a discriminar.

Neste sentido, parto destas problematizações, tanto das músicas quanto dos dados das desigualdades, para discutir a implementação da Lei 10.639/03, Lei 11.645/08 e Lei 12.711/12, abordando-as como políticas públicas voltadas para as populações negras no âmbito da Educação. Ressalto a importância, já apontada acima, do recorte do aspecto racial, sem o qual a política perde em eficácia na sua aplicabilidade, como os dados estatísticos sobre a população negra mostram.

3 A DIÁSPORA NEGRA BRASILEIRA

O Brasil, junto com Cuba, foi o último país a decretar o fim da escravidão em 1888, o que deixou marcas extremamente expressivas em sua população. O Brasil, de acordo com os dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010)⁶⁴, possui os seguintes dados populacionais: 7,6 % de pretos e 43,1% de pardos, que juntos somam 50,07% da população total do país, tornando o país mais negro fora do continente africano. Mesmo com esta expressividade populacional, o país ainda precisa de grandes mudanças para chegar a um padrão de igualdade aceitável. Os índices de desigualdade são fortemente acentuados entre a população negra (preta e parda), como os dados do IPEA (2017) apontam, o que demonstra uma herança do processo de escravização atuante na contemporaneidade, entre os quais está a educação.

O país a partir da década de 1930 teve a construção de um discurso marcado pela “democracia racial”, fundamentada principalmente na obra de Gilberto Freyre, especialmente o livro *Casa-Grande e Senzala*, lançado em 1933. Esta construção ideológica, marcada por um discurso da mestiçagem, gerou inúmeros impactos negativos e permanece até hoje nas representações sobre o Brasil, entre os quais está a negação da necessidade de debate sobre a questão racial, e mesmo do racismo, e suas consequências no país. O que nublou a dimensão política e social do debate racial.

Paralelamente movimentos sociais, especialmente movimento negro, e algumas vertentes acadêmicas, insistiram na denúncia do problema e chamavam e chamam a atenção do Estado para a necessidade não somente do debate, mas também de ações efetivas que pudessem gerar mudanças nos alarmantes índices de desigualdade. É a partir da década de 1990 e anos 2000 que iniciam, de forma mais efetiva, as ações do Estado no sentido de colocar em prática políticas públicas voltadas para as populações afro-brasileiras.

⁶⁴ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (<http://www.ibge.gov.br>)

Para ampliar o debate e mudar as perspectivas educacionais discuto a importância das Lei 10.639/03⁶⁵, referente a obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos africanos e afro-brasileiros no currículo escolar da educação básica e a Lei 11.645/08, que amplia a anterior e inclui conteúdos indígenas. As duas leis, embora enfrentem grande dificuldade para serem implementadas, levantam o debate da necessidade de incluir conteúdos referentes a cultura e a história da maioria da população brasileira, o que por si só, expõe o racismo estrutural da nação brasileira. Em outras palavras, através destas Leis, o Estado assume, mesmo indiretamente, a grande invisibilidade construída institucionalmente sobre estas populações na educação. Importante apontar que para acessar determinadas leis, entre as quais a de acesso ao ensino superior, a criança na escola precisa conhecer sua história, cultura e se reconhecer como pertencente a um grupo cultural e possuidor de direitos por sua condição étnico-racial (MUNANGA, 2008).

Neste sentido, as três Leis estão diretamente relacionadas, a partir do momento em que visam reparar vazios deixados na educação, como o rap de Preta Rara nos mostra. Mais do que a inserção de conteúdos e de estudantes na educação superior, as Leis apontam para o direito a diversidade de conhecimentos e a mudança de perspectiva da própria educação, tarefa extremamente desafiadora. As leis expõem a grande contradição, qual seja, ao mesmo tempo que o Brasil é o país com a maior população negra fora do continente africano, este mesmo estado necessita criar uma lei para incluir transversalmente no currículo das escolas conteúdos sobre a cultura e história de sua maior população. O que é reforçado com a grande exclusão da mesma população negra do ensino superior.

Porém, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 por si só não bastam e grandes são os desafios para sua implementação. Um dos primeiros desafios refere-se a grande dificuldade que docentes encontram para colocar a Lei em prática e um dos motivos desta dificuldade

⁶⁵ Grande parte das reflexões aqui apresentadas são fruto do trabalho desenvolvido no Projeto de Extensão voltado para a Formação de Professores da rede pública a partir da cidade de Foz do Iguaçu que visa a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em suas escolas públicas. O objetivo deste Projeto é ampliar o debate sobre as relações étnico-raciais na escola através destas Leis no que se refere ao conteúdo teórico-metodológico para trabalhar história e cultura afro-brasileira e indígena e sua aplicabilidade no contexto escolar. O trabalho vem sendo desenvolvido desde 2013 e atua em conjunto com o NRE – Núcleo Regional de Educação.

localiza-se no seu processo de formação na graduação. Grande parte dos currículos não tiveram, ou não têm, estes conteúdos em suas disciplinas. Essa situação torna-se um problema, já que muitos destes docentes se veem sem base para implementação das Leis. Neste sentido, dois encaminhamentos são determinantes. Um deles é no sentido de realização dos cursos de formação de professores, já que servem para preencher uma lacuna existente no processo de formação acadêmica. O outro refere-se à necessidade urgente de acelerar as mudanças nos currículos de formação no ensino superior, seja elas licenciaturas ou bacharelados.

O segundo desafio localiza-se na dificuldade de a gestão escolar entender a importância destas Leis. Somente a partir do trabalho articulado entre gestão e docentes, que as Leis podem ser implementadas de forma plena. A gestão precisa atentar-se para a necessidade de formação docente, o que exige uma permanente atualização. Esta formação deveria ser uma prática, afinal de contas todos (as) docentes necessitam de atualização em suas áreas de formação.

O terceiro desafio está na carga horária, em muitos casos excessiva e de atuação em várias unidades, dos docentes das escolas públicas, que aliada a indisponibilidade para esta formação e preparação dos conteúdos para as aulas, deixa sempre para segundo plano os conteúdos propostos nas Leis. Ressaltando-se que não se limita a conteúdos, mas a toda uma mudança de perspectiva do próprio ensino e da relação em sala de aula com toda a diversidade que dela faz parte. São posturas epistemológicas que necessitam de tempo para que possam gerar ações concretas.

O enfrentamento destes desafios é determinante para a implementação das Leis e para a mudança de perspectivas de forma ampla e um dos primeiros passos é ter atenção especial ao que significa o racismo, como ele funciona e quais suas consequências na vida de todas as pessoas, especialmente negras e indígenas. Ter consciência do racismo a partir de sua contundência é determinante para a mudança de perspectiva da educação e nisso devem exigir envolvimento de todos (as) ligados a educação, dentro e fora da escola.

Para finalizar, não podemos esquecer que as leis estão em relação, até porque o que possibilita o acesso a Lei 12.711/12, conhecida como “lei de cotas”, que define 50% das vagas reservadas para estudantes oriundos

do ensino público e prevê reserva de vagas para negros e indígenas, dadas as especificidades numéricas de cada estado⁶⁶, depende de como os conteúdos afro-brasileiros e indígenas são trabalhados no contexto escolar.

O debate sobre a grande exclusão da população negra do ensino superior vem de longa data e é denunciada por vários grupos do movimento negro. E a própria “Lei de Cotas” surge destas reivindicações de mudança no perfil acadêmico das Universidades, na sua grande maioria formado por estudantes brancos. Mais do que inclusão nas Universidade, a Lei prevê uma “Eficácia formadora de cidadania” (SEGATO, 2005-06 p. 85). Como aponta a SEPPPIR – (Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2016)⁶⁷

Entre 2013 e 2015, a política afirmativa de reserva de cotas garantiu o acesso a aproximadamente 150 mil estudantes negros em instituições de ensino superior em todo o país. Segundo dados do Ministério da Educação, em 1997 o percentual de jovens negros, entre 18 e 24 anos, que cursavam ou haviam concluído o ensino superior era de 1,8% e o de pardos, 2,2%. Em 2013 esses percentuais já haviam subido para 8,8% e 11%, respectivamente.

Os dados aqui apontados pela SEPPPIR mostram o quanto as políticas com recorte racial possuem resultados bem mais consistentes, comparadas com políticas gerais, e que a educação é um espaço em que a atuação deve ser de forma direta. Se fizermos dialogar com os dados aqui apresentados pelo MEC com os dados do IPEA, relacionados a alarmante violência que atingem jovens negros, chegaremos a constatação óbvia de que falamos do mesmo público e que está na mesma faixa etária. O que nos mostra que investir em educação com uma perspectiva de ações afirmativas, é também uma forma de lidar com o desafiador problema da violência, o que é referendado nas narrativas poéticas do Movimento hip hops aqui apresentadas.

O Movimento hip hop chama atenção para os problemas das juventudes negras e, especificamente no caso dos raps acima, das violências que atingem as mulheres negras e chama atenção para as negações e invisibilizações que são construídas historicamente sobre a população negra nos currículos escolares. E isso nos faz concluir que o racismo é também um dos grandes motivadores de evasão

⁶⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas> (2014)

⁶⁷ Disponível em: <http://www.seppir.gov.br>. Acesso em 18 de junho de 2017.

e retenção escolar e com isso produz índices educacionais extremamente desfavoráveis para a população negra.

Com relação ao Movimento hip hop é necessário dizer que não está falando de uma produção acadêmica sobre estes espaços (sociais), ou dos discursos dos estados nacionais sobre estas populações, mas de uma produção que vem destes espaços a partir de suas populações, em grande parte, população negra. Estes espaços negros nos falam, gritam, nos fazem ver o que a sociedade não quer escutar. Produzem um farto material intelectual através do Movimento hip hop, da música, da poesia, da escrita, das cores, dos sons, da vida. São outras escritas que são cotidianamente colocadas em debate e que expõem conflitos, tensões, violências que marcam suas existências e resistências, e que estão nos dados estatísticos produzidos pelo IPEA, MEC, IBGE. São escritas que falam através de trajetórias de vida e de enfrentamentos.

REFERÊNCIAS

- ANDREWS, G. R. **América Afro-Latina: 1800 – 2000**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.
- BALSAMO, P. U. Diáspora africana e navios de carga na modernidade: um estudo das migrações regulares desde a África Ocidental ao Cone Sul. In: DIAS, J. B.; LOBO, A. S. (Orgs) **África em movimento**. Brasília: ABA, 2012. p. 209 – 233.
- CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Letras Contemporâneas, 2010.
- CARVALHO, J. J. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar, 2005.
- FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREYRE, G. **Casa-Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1994.
- GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, 2003.
- HALL, S. **Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- HANNERZ, U. Cosmopolitas e locais na cultura global. In: FEATHERSTONE, M. (org.) **Cultura Global: nacionalismo, globalização e modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- IPEA. Atlas da violência. Rio de Janeiro, 2017.
- MC CAROL e KAROL CONKÁ, **100% Feminista**. Produção: Leo Justi & Tropkillaz (single), 2016.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. Porque ensinar a África na escola brasileira. **Conferência proferida no teatro da Casa do Saber de Camaçari**, na ocasião da comemoração do dia da África, em 30 de maio de 2008.

PASSOS, J. C. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. In: _____. **Juventude negra na EJA**: os desafios de uma política pública. Tese de Doutorado em Educação – UFSC, 2010.

PRETA RARA. **Audácia**. OQ Produções, 2015.

QUIJANO, A. **¡Que tal raza!**. In _____. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RATTS, A. Os lugares da gente Negra: temas geográficos no pensamento de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzales. In: SANTOS, R. E. **Questões Urbanas e Racismo**. Coleção negras e negros: pesquisas e debates. Rio de Janeiro / Brasília: ABPN, 2012.

RATTS, A.; RIOS, F.; GONZALEZ, L. **Retratos do Brasil Negro**. Selo Negro, 2010.

ROMÃO, J. M. **A África está em nós** - História e Cultura Afro-brasileira - Africanidades Catarinenses. João Pessoa: Grafset, 2010.

SEGATO, R. L. **La nación y sus otros**: Raza, etnicidad y diversidad religiosa em tiempos de políticas de la identidad. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

_____. **Cotas**: Porque reagimos? Revista USP, n.68. São Paulo, USP. 2005-06. p.76-87.

SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. S. (orgs.) **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996.

SANTOS, R. E. (Org.) **Questões urbanas e racismo**. Coleção Negras e Negros: pesquisas e debates. Petrópolis, RJ: ABPN: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, 2012.

SCHWARTZ, L. M. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOUZA, A. M. A caminhada é longa e O chão está liso: o movimento hip hop em Florianópolis e Lisboa. São Leopoldo, RS: Trajetos Editorial, 2016.

_____. Musicalidades Afro-latino Americanas entre Fronteiras. In: MARSAL, M. H.; DINIZ, A. G.; CUSTÓDIO, R. C.F. **Estéticas migrantes**. Niterói, RJ: Comunidade, 2013.

SOUZA, A. M.; SANTANA, J. J.; SILVA, R. Rap na fronteira: Narrativas poéticas do Movimento hip hop. **Revista Tomo** (UFS), v. 25, p. 9-26-26, 2014.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**. Porto Alegre, n. 16, ano 8, jul-dez 2006.

YZALU. **Mulheres negras**. DVD Promo, 2012.