

**ESTADO,  
POLÍTICA E  
SOCIEDADE:  
ESTÁ O MUNDO DE  
PONTA-CABEÇA?**



TECHNOPOLITIK

**José Rubens Mascarenhas de Almeida  
Luci Mara Bertoni**

**(Organizadores)**

JOSÉ RUBENS MASCARENHAS DE ALMEIDA

LUCI MARA BERTONI

(ORGANIZADORES)

# Estado, política e sociedade: está o mundo de Ponta-Cabeça?

Brasília

2019



PDF

ISBN 978-85-92918-34-7



---

# Technopolitik - Conselho Editorial

Ana Lúcia Galinkin - Universidade de Brasília

Antonio Nery Filho - Faculdade de Medicina/Universidade Federal da Bahia

Claudiene Santos - Universidade Federal de Sergipe

Eroy Aparecida da Silva - Afip/Universidade Federal de São Paulo

Marco Antônio Sperb Leite - Universidade Federal de Goiás

Maria Alves Toledo Burns - Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto

Maria Fátima Olivier Sudbrack – Universidade de Brasília

Maria Inês Gandolfo Conceição – Universidade de Brasília

Maria das Graças Torres da Paz - Universidade de Brasília

Raquel Barros - ONG Lua Nova

Telmo Ronzani – Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Revisão: Maurício Galinkin/Technopolitik

Capa: Paulo Roberto Pereira Pinto/Ars Ventura Imagem & Comunicação

Projeto gráfico e diagramação: Maurício Galinkin/Technopolitik

Ficha catalográfica elaborada por Iza Antunes Araujo CRB1-079

---

E79 Estado, política e sociedade: está o mundo de ponta-cabeça? / Organização

José Rubens Mascarenhas de Almeida, Luci Mara Bertoni,--Brasília, DF :

Technopolitik, 2019.

306 p. : il.

Inclui bibliografia.

Possui versões impressa e em ePub.

**ISBN 978-85-92918-34-7**

1. Economia mundial. 2. Ciência e relações sociais. 3. Internacionalização do conhecimento. 4. Política mundial. 5. Políticas públicas. 5. Envelhecimento e globalização. Participação social. I. Almeida, José Rubens Mascarenhas de (Org.) II. Bertoni, Luci Mara (Org.).

CDU 316.722

---

**Versão impressa: ISBN 978-85-92918-32-3; Versão digital ePub: ISBN 978-85-92918-33-0**

**© das autoras e autores**

É permitida a reprodução para fins didáticos, desde que solicitada prévia autorização junto aos organizadores.

**Os artigos expressam o ponto de vista e opinião dos autores, não sendo, necessariamente, os da editora.**

**Maurício Galinkin/Technopolitik (MEI)**

**CNPJ 25.211.009/0001-72 ISBN 92918**

Tel: (61) 98407-8262. Correio eletrônico: editor@technopolitik.com

Sítios eletrônicos na internet: <http://www.technopolitik.com.br> e <http://www.technopolitik.com>

---

# APRESENTAÇÃO

A coletânea de textos que o leitor tem em mãos é uma obra oriunda das ponderações dos Colóquios do Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), mais precisamente dos XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional, realizados em setembro de 2017 nas dependências da Uesb, campus de Vitória da Conquista, Bahia, cujas reflexões giraram em torno da conjuntura e estrutura do mundo atual, nos seus vários aspectos e esferas: Estado, Política e Sociedade, sinalizando sempre para a questão candente “**estaria o mundo de ponta-cabeça**”?

O principal objetivo da problemática levantada foi conjecturar sobre a realidade então vivida no âmbito das relações sociais naquele – que ainda é atual – contexto, marcado por eventos expressivos – muitos deles inusitados – e que, no ambiente do primeiro quartel do século XXI, apontaram/apontam para imprevisibilidades históricas, trazendo consigo medos e incertezas de um presente e futuro assolados por “fantasmas” que antes já assombraram a Humanidade e que agora retornam com preocupante força. Por isto, a renitente pergunta a transversalizar a maioria dos trabalhos aqui apresentados: **estaria o mundo de ponta-cabeça**?

Ao historicizar esse processo, vemos que desde os idos da II Guerra Mundial uma onda de saudosismo político foi impulsionada por ultraliberais que, no decurso da reestruturação capitalista ocorrida no pós-guerra, coroou uma nova configuração imperialista de escala planetária, que substituiu a sanha imperial inglesa pela estadunidense. A partir dos anos de 1970, o sistema capitalista viu-se frente à sua mais longa crise econômica (e social). Buscando responder ao quadro de retração acumulativa sistêmica, as classes dominantes articularam, em escala global, uma ordem mundial marcada pela monetarização e financeirização, que reestruturou sua esfera produtiva (novos padrões de desenvolvimento tecnológico – robotização, informatização e automação – e novo regime de



produção), esprou a ideologia do “Estado Mínimo”, preconizou a quebra das fronteiras nacionais para tecnologias, mercadorias e fluxo de capitais. Para tudo isto constituiu novos aparatos jurídicos institucionais de caráter transnacional e ao processo nominou “globalização”.

Toda essa parafernália, ao contrário do que prometia (uma nova ordem mundial pacífica e próspera para a Humanidade), acabou por aprofundar o processo de concentração de renda, espriamento da pobreza e da miséria por grande parte do planeta. O panorama que se desvelou, a partir dos últimos trinta anos do século XX, dominado pela liberal-democracia e pelo capital financeiro, impôs à sociedade humana um caótico quadro socioeconômico e político, permeado pela cultura do consumismo.

Nesse contexto, ao pensarmos a temática do citado Colóquio do Museu Pedagógico, sentimos a necessidade de evocar a História para analisar o conjunto da obra como forma de aproximação ao entendimento do momento então vivido, e à mente sobreveio o título de uma das obras de Christopher Hill: **O Mundo de Ponta-Cabeça (The World is Upside Down)**, que historiciza o contexto revolucionário inglês do século XVII, mais precisamente dos anos 40 daquele século. Não que os tempos atuais lembrem a radicalidade e dinâmica daquela conjuntura, mas pelo quadro de valores, práticas, retrocessos e desesperança que o hoje evoca. Assim, ficamos apenas com o título da obra como ponto de partida para refletirmos sobre a atualidade: **estaria o mundo atual de ponta-cabeça?**

Buscando responder a esta questão, que consideramos central, os textos aqui apresentados, cada um à sua maneira, constroem suas análises e interpretações, trazem observações, preocupações, reflexões pertinentes a sujeitos estratégicos no âmbito social planetário – assim também como locais – fazendo coro a essa indagação. Nesse sentido, um artigo escrito por dois autores internacionalmente conhecidos – sendo que um deles fez a conferência inaugural do evento – abre esse compêndio “coloquial”. Trata-se do texto intitulado **Estruturas e dinâmicas da grande economia capitalista-gerencial neoliberal sob hegemonia anglo-saxônica**, de autoria de Gérard Duménil e Dominique Lévy, dois dos mais influentes pesquisadores do neoliberalismo hoje. Ao analisarem a atual estrutura do sistema capitalista, a partir de uma visão histórica, tomando por base a “grande economia”, os autores entendem que o rigor das tendências da

produção capitalista, tal como a tendência de queda na taxa de lucro e a multiplicação das crises, encontra-se bastante reduzido embora dominando o mundo através de um sistema de corporações transnacionais pertencentes e controladas por um núcleo de instituições financeiras postas nas mãos de altos executivos que exercem o poder “como uma forma alternativa de governo”. Como a perguntar para onde vai o capitalismo, afirmam que não é mais possível conceber as economias e sociedades atuais como entidades meramente capitalistas e que se processa, atualmente, uma transição para um novo modo de produção, o qual intitulam de “gerencialismo” e que, nesse processo, está se constituindo uma nova classe dominante. E, no quadro analítico que constroem, renovam os termos nos quais são definidas as potencialidades das lutas de classe e anti-imperialistas. Agradecemos a gentileza da tradução do artigo original, em francês, feita pelo Prof. Dr. Roberto Lauxen, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Ainda no campo de análise sistêmica, Ana Elizabeth Santos Alves e Fábio Mansano, em artigo também escrito em parceria, intitulado **O Banco Mundial e as memórias acerca da mercantilização do ensino superior**, apresentam as diretrizes da agência voltadas para este ensino, apontando críticas a elas direcionadas por intelectuais. Partindo da premissa de que o Banco Mundial (BM) engendra e reproduz a ideologia capitalista e sua lógica mercadológica, evidenciam as contradições desse processo, que entendem como de mercantilização do ensino superior e que, como consequência, precariza o trabalho docente, cada vez mais limitado à sala de aula, pressionado pelo produtivismo e muito distante de sua função precípua de atuar no ensino, pesquisa e extensão, evidenciando os limites da relação entre educação e mercado, tão valorizada pela agência multilateral. Ao fim, selam suas análises afirmando que, sob as diretrizes do BM para a educação superior brasileira funda-se um novo *éthos* acadêmico, segundo o qual a lógica do mercado é o principal parâmetro.

Contraopondo-se aos paradigmas da sociedade produtora de mercadorias, Lia Tiriba apresenta o artigo **Reprodução ampliada da vida: o que ela não é, parece ser e pode vir a ser**. A autora afirma que, no capitalismo, produção de riqueza e produção de pobreza caminham de mãos dadas, constituindo-se um par dialético. Assim, considerando os “espaços/tempo do trabalho de produzir a vida associativamente” que persistem ao longo da



história, o texto reúne alguns parâmetros de qualidade de vida que possam se aproximar do conceito/noção de reprodução ampliada da vida. Para a autora, um conceito não pode ser construído como afirmação daquilo que ele “não é” ou “parece ser”. Como fruto das condições históricas, os conceitos representam abstrações, carregando consigo algo que são e, ao mesmo tempo, algo que “podem vir a ser”. Assim, mesmo não existindo uma definição precisa de reprodução ampliada da vida, é possível indicar princípios ético-políticos que a anunciam. Em uma perspectiva thompsoniana, afirma que todo cuidado é pouco para não aprisionar a realidade humano-social em um modelo rígido, pré-estabelecido, desconsiderando as determinações e mediações históricas, cujas evidências devem ser interrogadas.

Refletindo acerca do Brasil no contexto mais geral do sistema do capital, no texto **O mundo de ponta-cabeça? Perspectivas políticas, sociais, educacionais e científicas**, Maria Ciavatta afirma vivermos “um momento surrealista de inversão dos valores e da ordem política, depois de 30 anos de esforços para constituir um país democrático, com liberdade de expressão, de respeito e convivência com as diferentes formas culturais, étnicas, políticas, religiosas, de gênero, dos brasileiros”. À guisa da questão central dos Colóquios, Ciavatta destaca situações vividas que denotam estar “**o mundo de ponta-cabeça**”. Em sua construção textual, destaca a percepção do nosso lugar social como povo ou como público, no curso dos acontecimentos políticos no Brasil.

Em **Ciência e relações sociais: estaria de ponta-cabeça a produção científica atual?**, José Rubens Mascarenhas de Almeida questiona, também à maneira do eixo dos Colóquios se, no atual contexto de relações sociais, estaria a produção científica de ponta-cabeça. Ao desenvolver o texto, o autor afirma que a produção científica, como toda e qualquer relação social dada no âmbito da lógica sistêmica, dialeticamente subsume-se aos desígnios do capital, adquirindo uma racionalidade típica à do processo mais geral da produção capitalista (marcado pela separação entre produtor e produto), traçando sua interpelação a partir do horizonte da contradição geral deste sistema (relação capital/trabalho). Nesse sentido, questiona o pressuposto ideológico positivista-funcionalista preconizador da neutralidade valorativa (axiológica) do conhecimento científico, ressaltando o papel da dialética na produção científica, mas discordando, evidentemente, de que

estaria de “ponta-cabeça”, uma vez que atende às perspectivas teóricas e práticas inerentes ao sistema capitalista.

Lívia Diana Rocha Magalhães e Tânia Cristina Gusmão, no texto intitulado **Internacionalização do conhecimento: políticas e experiências vividas**, apresentam a discussão realizada durante o Colóquio Nacional e Internacional do Museu Pedagógico, edição do ano de 2017, na qual as autoras revisitam dados resultantes das políticas de internacionalização no Brasil e aventam que as experiências sociais e acadêmicas propiciadas a professores, pesquisadores, alunos em processo de formação ou consolidação acadêmica, possivelmente tenham contribuído significativamente para memórias construtivas acerca do conhecimento em rede e de pesquisa internacionais, sendo essa uma das variáveis pouco consideradas na avaliação dos impactos da internacionalização. Discutem a predominância do incentivo a demandas técnico-científicas pragmáticas, baseadas na concorrência e hegemonia de conhecimentos produzidos principalmente em determinadas áreas e países, e pouco tem sido observado o processo de construção desenvolvido ao longo do tempo pelas relações sociais e científicas, que se entrecruzam e recuperam memórias das políticas vividas em prol de redes de trabalho duradouras.

Ao feitiço do eixo dos colóquios no qual se deram as produções aqui publicadas, Héctor Santiago Odetti, em uma perspectiva científico-filosófica, escreve **Os obstáculos epistemológicos em Ciências Exatas e da Natureza**, traçando, como evoca o título, um quadro de obstáculos epistemológicos das citadas ciências a partir da leitura de Bachelard, problematizando questões antigas e atuais na produção de ciência. Partindo de problemas especificamente científicos (se é que se pode isolar tal produção) até os que envolvem diretamente sua relação com a sociedade geral, a exemplo do domínio do conhecimento e sua conexão político-social, ressalta as relações de poder entre pesquisadores, agências financiadoras, objeto de pesquisa, necessidades da população etc., para perguntar, ao modo dos colóquios: **"o mundo não está de ponta cabeça?"**. A partir de suas considerações, reflete a respeito daquilo que se denomina por “concepção tradicional da Ciência”, que inibe questões problemáticas vinculadas à sua fundamentação e sua filosofia.



Também à guisa da temática geral dos colóquios, a professora da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, Rita Radl Philipp, evoca o contexto temático enfocando questões epistemológicas com vistas ao conhecimento do mundo numa perspectiva específica: a da epistemologia do conhecimento feminista, de gênero e das mulheres, uma problemática que aponta um eixo central do complexo temático citado – a perspectiva científica. Em **Perspectivas epistemológicas científicas atuais no campo das teorias feministas**, a autora afirma que a problemática de fundo que dá significado específico ao tema epistemológico é a ligação do próprio sujeito humano com o conhecimento, numa perspectiva em sentido próprio, um paradigma científico epistêmico crítico ideológico, um novo modelo epistêmico no qual o binômio sexo/gênero é ultrapassado, enquanto definido rigidamente, estereotipado e de exclusão. Os diversos enfoques teóricos feministas podem fornecer, epistemologicamente falando, uma ótica inovadora para as ciências atuais em geral, especialmente a partir do ângulo de uma visão crítica que conecta o conhecimento com experiências práticas das pessoas, podendo suplantar as estruturas androcêntricas e patriarcais.

Em **O fazer-se contraditório do espaço geográfico e suas vinculações com a memória social na contemporaneidade**, Geisa Flores e Sônia de Souza Mendonça Menezes desvendam o constante e contraditório processo de construção do espaço geográfico e tecem sua relação com a memória social contemporânea, em dinâmica consonância, de forma que não se pode entendê-la como eminentemente subjetiva, posto que se expressa também em condições objetivas da construção socioespacial.

Prosseguindo com o enfoque que ressalta a centralidade das contradições postas nas relações sociais contemporâneas, Jesús Jorge Pérez Garcia, Caridad Pérez García e Royiana Paredes Díaz, em **Grupo comunitario de educación ambiental y participación popular en Cuba**, analisam a experiência do trabalho comunitário naquele país, tendo como ponto de partida o triunfo revolucionário de 1959, onde aconteceu um processo de educação continuada que propiciou às pessoas em comunidades se organizarem, se inteirarem e buscarem soluções para seus problemas socioambientais. Afirmam, à luz da experiência vivida, que esta forma de participação e construção coletiva garantiu o empoderamento das pessoas e, ao mesmo tempo, salvaguardou a continuidade do processo revolucionário. Ao

fim, concluem que a experiência comunitária, com aportes da educação popular, é a chave para os processos de transformação social a partir dos "de baixo".

Na mesma perspectiva, **Movilización estudiantil y represión en Santa Fe durante la Dictadura de la Revolución Argentina**, Natalia Vega aborda o movimento estudantil universitário da cidade de Santa Fe, Argentina, durante a primeira fase da ditadura autodenominada "Revolución Argentina", no período correspondente ao governo do General Juan Carlos Onganía (de 28 de junho de 1966 a 8 de junho de 1970). O texto está organizado em duas partes: a primeira delas tece uma breve caracterização da ditadura e sua política universitária; a segunda centra sua análise na ascensão do estudantado santafesino no marco do ciclo de protestos abertos a partir da decisão do governo ditatorial de intervir nas universidades nacionais (intervenção que supunha a perda da autonomia universitária), identificadas pelos ditadores de plantão como "cidadelas da indisciplina e subversão".

Não se entenderia o mundo contemporâneo sem se refletir acerca do fato objetivo Revolução Russa, sua contemporaneidade, seus problemas, suas contradições, sua história. Sem compreender este fato histórico, cuja abrangência e impactos atingiu todas as esferas da sociedade contemporânea e que, no momento dos colóquios do Museu Pedagógico de 2017 seu processo completara 100 anos, deixaria uma lacuna irreparável, visto que se tratou de um evento histórico que, realmente, colocou o mundo (capitalista) de ponta-cabeça. Em **Centenário da Revolução Russa (1917–2017): rupturas e desdobramentos históricos**, Paulino José Orso analisa o significado da Revolução Russa tomando-a como centro da história do século XX, reflexionando sobre as condições e as razões profundas que a desencadearam, assim como também as tentativas de aniquilamento da União Soviética (URRS) e mais, de eliminação mesmo da ideia de Revolução, resultado do cerco imperialista/capitalista.

Em **Estado e Igreja na condução do poder**, Ana Palmira Bittencourt S. Casimiro, Maria Cleidiana Oliveira de Almeida, Camila Nunes Duarte Silveira e Ruy Hermann Araújo Medeiros, os autores apresentam aspectos da carta do Cardeal Roberto Belarmino (1542-1621), endereçada ao Provincial dos Carmelitas da Província da Calábria, o padre Paolo Antônio Foscarini, em 12 de abril de 1615, e tentam compreender a natureza da sua influência na



mentalidade religiosa da época em foco. O Cardeal Belarmino, eminente jesuíta, teólogo, professor do Colégio Romano e figura de proa no Concílio de Trento, foi uma das vozes que mais se levantaram em defesa da ortodoxia e da unidade da Igreja, do conservadorismo da fé, e da luta contra as ‘heresias’, em detrimento do desenvolvimento científico e da razão, como demonstra sua carta. A partir de uma concepção metodológica que compreende a história em sua teia de relações sincrônicas e diacrônicas, os autores do texto fazem sua análise a partir de referenciais encontrados em Bangert, Vilela, Martins e LLorca, e Villoslada, vistos como importantes para a compreensão do ambiente onde surgiu o documento e da posição da Igreja Católica, nas circunstâncias da Contra-Reforma.

Propondo-se a refletir acerca do que, no campo disciplinar da Bioética se conhece como “duplo padrão moral” ou “duplo padrão ético”, os professores-pesquisadores María Eugenia Chartier e Alejandro Raúl Trombert, em **Metáfora del doble estándar en investigaciones en salud con seres humanos**, sustentam o argumento da necessidade de constituição de um padrão ético universal (único) para as pesquisas com seres humanos. Assim, propõem uma reflexão ética que, na busca de um fundamento, possa também desmascarar o que denominam “metáfora do duplo padrão”. Nesse sentido, não poupam fôlego na realização de uma leitura crítica e problematizadora que permita encontrar chaves para fundamentar suas hipóteses e defesa de suas posições.

Traçando um percurso no campo da saúde mental, Livia Botelho Félix e Maria de Fátima de Souza Santos, em **Políticas públicas para quem? (In)Visibilidades no campo da saúde mental infanto-juvenil**, tecem reflexões acerca da produção de políticas públicas voltadas para o cuidado na saúde mental infantojuvenil, fundadas na seguinte questão: como, quando e onde a “criança” emerge na legislação que estabelece a atenção em saúde mental no Brasil? Para tanto, realizaram estudo com o objetivo de perscrutar o lugar da criança na legislação em saúde mental proposta desde a criação do SUS (Sistema Único de Saúde) aos dias atuais, analisando os principais conteúdos e processos psicossociais subjacentes à construção desses marcos legais. Os resultados apontam invisibilidades e fragmentações nas políticas de saúde mental voltadas para a infância, cuja construção é atravessada por

consensos e dissensos, processos políticos, sócio-históricos. As autoras concluem com uma advertência: urge o tempo de desvelar e visibilizar.

Com o intuito de contrastar os debates acerca da Reforma do Ensino Médio com a juventude excluída da escola, mesmo dentro dela, e/ou envolvida nas tramas da violência e do tráfico de drogas, Zizelda Lima Fernandes e Luci Mara Bertoni, no capítulo intitulado **Juventude e escola de ensino médio: o que está de ponta-cabeça?**, discutem a atual Reforma Curricular (Lei n. 13.415, de 2017). O texto escrito por elas é fruto de pesquisa que teve como objetivo central compreender as relações que os jovens constroem com a escola, considerando o seu território de residência e a condição de gênero; as relações estabelecidas com a família e o trabalho e, principalmente, as sociabilidades por eles praticadas no contexto escolar nas redes interativas. Preocupadas com a falta de garantias do direito à educação para a maioria dos jovens brasileiros, as pesquisadoras se depararam com a peça fundamental desse quebra-cabeça, pouco levada em conta: os sujeitos sociais que frequentam ou deixaram de frequentar essa escola. O texto desenvolve reflexões críticas em torno da escola pública de ensino médio brasileira e da juventude que a frequenta, com ênfase na atual reforma curricular.

Entendendo que vivemos tempos incertos, Ângela Viana Machado Fernandes e Silvia Regina Marques Jardim elaboraram o texto intitulado **Envelhecimento e globalização: qual o lugar do idoso?**, questionando o lugar do idoso na sociedade contemporânea, buscando responder à problemática formulada, mapeando produções que se debruçam no pensar o idoso como categoria social, vislumbrando as diferenças que compõem o envelhecimento. Com os dados colhidos, traçaram o perfil desse idoso contemplado nas pesquisas atuais, buscando entender o envelhecimento populacional como um dado da realidade sem desconsiderar a renda, gênero, classe social, cultura ou o contexto em que vive o idoso.

Os textos aqui apresentados em capítulos caracterizam-se, no conjunto da obra, pela transposição das fronteiras epistêmicas das ciências formais, quebrando os seus limites. Esta característica nos permite visualizar, refletir e aprofundar os fenômenos analisados, abrangendo e enriquecendo suas explicações, adensando trocas entre as diversas áreas do saber. Por sua vez, sua aparente diversidade temática pode confundir ou enganar o leitor desatento, mas com atenção se perceberá que o conjunto de suas



reflexões/inquietações exprime questões que, por candentes que continuam a ser, provocativas sempre, incitam a continuidade dos debates iniciados no XII Colóquio Nacional e do V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico a perguntar, renitentemente: **estaria o mundo de ponta-cabeça?**

Ao pensar o tempo em que vivemos, no qual somos, ao mesmo tempo, protagonistas e sujeitos (no duplo sentido de agentes e de assujeitados), não é exagero nos referirmos a ele como se parte fosse de nossa autobiografia. Assim, a impressão que temos, organizadores desta obra, é que os retrocessos, os resultados pernósticos, a involução sofrida pela sociedade atual não se trata de anomalia no seio da sociedade geral, por constituir a face concreta, real, da lógica do mundo em que vivemos. Talvez seja o caso de, realmente, virarmos tal mundo de “ponta-cabeça”.

Vitória da Conquista, BA, agosto de 2019

José Rubens Mascarenhas de Almeida

Luci Mara Bertoni

Organizadores

---

# SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	iii
	SOBRE ORGANIZADORES, AUTORAS E AUTORES	xv
1	ESTRUTURAS E DINÂMICAS DA GRANDE ECONOMIA CAPITALISTA-GERENCIAL NEOLIBERAL SOB HEGEMONIA ANGLO-SAXÔNICA	23
	por Gérard Duménil e Dominique Lévy	
2	O BANCO MUNDIAL E AS MEMÓRIAS ACERCA DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	57
	por Fábio Mansano de Mello e Ana Elizabeth Santos Alves	
3	REPRODUÇÃO AMPLIADA DA VIDA: O QUE ELA NÃO É, PARECE SER E PODE VIR A SER	69
	por LIA TIRIBA	
4	O MUNDO DE PONTA-CABEÇA? PERSPECTIVAS POLÍTICAS, SOCIAIS, EDUCACIONAIS E CIENTÍFICAS	91
	por MARIA CIAVATTA	
5	CIÊNCIA E RELAÇÕES SOCIAIS: ESTARIA DE PONTA-CABEÇA A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ATUAL?	111
	por JOSÉ RUBENS MASCARENHAS DE ALMEIDA	
6	INTERNACIONALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: POLÍTICAS E A EXPERIÊNCIA VIVIDA	129
	por LÍVIA DIANA ROCHA MAGALHÃES e TÂNIA CRISTINA ROCHA SILVA GUSMÃO	
7	OS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS EM CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA	151
	por HÉCTOR SANTIAGO ODETTI	
8	PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS CIENTÍFICAS ATUAIS NO CAMPO DAS TEORIAS FEMINISTAS	169
	por RITA RADL PHILIPP	



---

9	<b>O FAZER-SE CONTRADITÓRIO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO E SUAS VINCULAÇÕES COM A MEMÓRIA SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE</b>	<b>185</b>
	por Geisa Flores Mendes e Sônia de Souza Mendonça Menezes	
10	<b>GRUPO COMUNITARIO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y PARTICIPACIÓN POPULAR EN CUBA</b>	<b>199</b>
	por Jesús Jorge Pérez Garcia, Caridad Pérez García y Royiana Paredes Díaz	
11	<b>MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL Y REPRESIÓN EN SANTA FE DURANTE LA DICTADURA DE LA REVOLUCIÓN ARGENTINA</b>	<b>213</b>
	por Natalia Vega	
12	<b>CENTENÁRIO DA REVOLUÇÃO RUSSA (1917–2017): RUPTURAS E DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS</b>	<b>225</b>
	por Paulino José Orso	
13	<b>Estado e Igreja na condução do poder</b>	<b>239</b>
	por Ana Palmira Bittencourt S. Casimiro, Maria Cleidiana Oliveira de Almeida, Camila Nunes Duarte Silveira e Ruy Hermann Araujo Medeiros	
14	<b>METÁFORA DEL DOBLE ESTÁNDAR EN INVESTIGACIONES EN SALUD CON SERES HUMANOS</b>	<b>251</b>
	por María Eugenia Chartier e Alejandro Raúl Trombert	
15	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS PARA QUEM? (IN)VISIBILIDADES NO CAMPO DA SAÚDE MENTAL INFANTOJUVENIL</b>	<b>265</b>
	por Lívia Botelho Félix e Maria de Fátima de Souza Santos	
16	<b>JUVENTUDE E ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: O QUE ESTÁ DE PONTA-CABEÇA?</b>	<b>279</b>
	por Zizelda Lima Fernandes e Luci Mara Bertoni	
17	<b>ENVELHECIMENTO E GLOBALIZAÇÃO: QUAL O LUGAR DO IDOSO?</b>	<b>295</b>
	por Angela Viana Machado Fernandes e Silvia Regina Marques Jardim	

---

# SOBRE ORGANIZADORES, AUTORAS E AUTORES

## ORGANIZADORES

**JOSÉ RUBENS MASCARENHAS DE ALMEIDA** –Doutor em Ciências Sociais (Relações Internacionais) e Mestre em Política pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é Professor Titular do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Pesquisador do Neils (Núcleo de Estudos de Ideologia e Lutas Sociais – PUC-SP) e líder do Grupo de Estudos de Ideologia e Lutas de Classe (GEILC)/Uesb/CNPq). Compõe o Comitê Editorial da Uesb desde 10/10/2016, representando a Área de Ciências Humanas. Participa também dos Conselhos Editoriais das revistas Lutas Sociais (Neils) e RBBA (Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências), sendo o Editor Responsável desta última até a presente data. Tem diversas publicações em periódicos especializados nas áreas acadêmico-científica e cultural, além de organização de diversos livros. Atualmente pesquisa temas relacionados à História da América, Memória, Ideologia, Movimentos Sociais, Imperialismo/Transnacionalização/Globalização e produção de conhecimento. ***E-mail:*** **rubens.mascarenhas@uesb.edu.br**

**LUCI MARA BERTONI** – Doutora em Educação Escolar (Unesp) com pós-doutorado pela Universidade de Brasília (UnB) e pela Universidade de Santiago de Compostela (USC). Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS/Uesb) Líder do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Políticas, Álcool e Drogas – GePAD/MP/Uesb. ***E-mail:*** **profaluci@uesb.edu.br**

## AUTORAS E AUTORES

**ALEJANDRO RAÚL TROMBERT** – Bioquímico (Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas –FBCB, Universidad Nacional del Litoral – UNL, 2002). Doutor em



Tecnología Química (Facultad de Ingeniería Química, UNL, 2008). Especialista em Docência Universitária (Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL, 2010). Cursa o Mestrado em Bioética na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Argentina). É docente-pesquisador Categoria III do Programa de Incentivos (2009) na área de Ciencias Exactas y Naturales (Química, Bioquímica y Farmacia). ***E-mail: atrombert@fcb.unl.edu.ar***

**ANA ELIZABETH SANTOS ALVES** – Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade (PPGMLS), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Coordenadora do grupo de estudos História, Trabalho e Educação do Museu Pedagógico da Uesb. Autora de publicações sobre a temática Trabalho-Educação. Afiliada ao Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (Histedbr). ***E-mail: ana\_alves183@hotmail.com***

**ANA PALMIRA BITTENCOURT S. CASIMIRO** – Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2002). Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp. Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. ***E-mail: anapalmira32@gmail.com***

**ANGELA VIANA MACHADO FERNANDES** – Doutora em Educação (Unicamp) com pós-doutorado pela Universidade de Salamanca em Educação Social; docente colaboradora do Programa em Memória: Linguagem e Sociedade da Uesb - Vitória da Conquista na área de Memória, representações sociais, gênero, álcool e drogas. Pesquisadora em políticas públicas, álcool e drogas. Professora aposentada da Unesp-FCL/CAR. ***E-mail: angelavmf@gmail.com***

**CAMILA NUNES DUARTE SILVEIRA** – Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2018). Atualmente é professora EBTT do Quadro de Pessoal Permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - *campus* Itapetinga/BA. Membro do grupo de Pesquisa Fundamentos em Memória, Religião, Imagem e Educação - Museu Pedagógico/Uesb. ***E-mail: mila-ped@hotmail.com.br***

**CARIDAD PÉREZ GARCÍA** – Doutora em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Moscou (Rússia). Docente na Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor Alfredo Pineda Zaldivar”, Cuba. Presidenta da Comisión Científica Departamental del Departamento de Formación Pedagógica General de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor Alfredo Pineda Zaldivar” (1986-2002 até 2014). Professora de Talleres de Tesis e participou de diversas bancas de defesa em cursos de mestrado e doutorado em universidades cubanas, brasileiras, africanas, entre outras. Conferencista em atividades de pós-doutorado em várias universidades cubanas. **E-mail:** [karys45@yahoo.es](mailto:karys45@yahoo.es)

**DOMINIQUE LÉVY** – Economista heterodoxa francesa e pesquisadora do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS francês). Juntamente com Gérard Duménil, pesquisa o capitalismo em sua fase neoliberal há cerca de vinte anos. Juntos publicaram diversos livros e artigos sobre esse tema e influenciaram grande parte da bibliografia internacional. **Contato:** <http://www.jourdan.ens.fr/levy/1>

**FÁBIO MANSANO** – Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Unesp (2000), mestrado em Ciências Sociais pela UEL (2003) e doutorado em Memória: linguagem e sociedade pela Uesb (2019). Membro do Grupo de Pesquisa “História, trabalho e educação”, do Museu Pedagógico da Uesb. Professor do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Uesb, *campus* de Jequié. **E-mail:** [fmmello@yahoo.com.br](mailto:fmmello@yahoo.com.br)

**GEÍSA FLORES MENDES** – Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1991), mestrado em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2001) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (2009). Atualmente é professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **E-mail:** [geisauesb@yahoo.com.br](mailto:geisauesb@yahoo.com.br)

**GÉRARD DUMÉNIL** – Economista francês, é hoje um reconhecido estudioso sobre o neoliberalismo no mundo. Membro do Conselho Editorial do *Actuel Marx*, e co-presidente, com Jacques Bidet, do *Congrès Marx International*, foi diretor de pesquisa do *Centre National de la Recherche Scientifique*, na Universidade de



Paris X, Nanterre, onde atualmente leciona. ***E-mail:***  
**gerard.dumenil@u-paris10.fr**

**HÉCTOR ODETTI** – Bioquímico. Doutor em Ciências Biológicas na Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) – Universidad Nacional del Litoral (UNL). Professor Titular Exclusiva do Departamento de Qca General e Inorgánica da FBCB-UNL. Desenvolve atividade científica em duas linhas de pesquisa: uma disciplinar na área de Adsorción en Superficies e outra, em Investigación Educativa en Ciencias Experimentales, particularmente em Química. Ambas presentes em diversos Projetos de Pesquisa. Foi Coordenador Argentino do Programa de Fortalecimento de Programas de Pós-Graduação Brasil – Argentina (Capes/SPU). Atualmente, é Diretor do Mestrado em Didáctica de las Ciencias Experimentales; Diretor do Doutorado em Educación en Cs Experimentales; Diretor do Programa de Enseñanza Pre-Universitario da Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe – Argentina). ***E-mail:***  
**hodetti@fcb.unl.edu.ar**

**JESÚS JORGE PÉREZ GARCIA** – Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas (La Habana - Cuba). É membro do grupo de pesquisa Trabalho e Educação - Neddade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. ***E-mail:***  
**jesuspuc@puc-rio.br**

**LIA TIRIBA** – Doutora em Ciências Políticas e Sociologia pela Universidade Complutense de Madrid (UCM/Espanha). Realizou estudos de Pós-Doutoramento na Universidade de Lisboa (UL), na área de Formação e Educação de Adultos. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação - Neddade (UFF), do qual foi coordenadora entre 2012 e 2016. ***Email:***  
**liatiriba@gmail.com**

**LÍVIA BOTELHO FÉLIX** – Professora Adjunta do Curso de Psicologia do Instituto Multidisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia (Ufba), *campus* Anísio Teixeira - Vitória da Conquista. Docente do Mestrado Profissional em Psicologia da Saúde (IMS/CAT - Ufba). Doutora e Mestra em Psicologia pelo

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (Ufpe), como bolsista Capes. Graduada em Psicologia pela Ufpe. ***E-mail: livia.felix@ufba.br***

**LÍVIA DIANA ROCHA MAGALHÃES** – Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999), com estágio na Universidade Complutense de Madri, Pós-Doutorado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) com estágio na Universidade Complutense de Madri. Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, coordenadora do Museu Pedagógico e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Professora convidada do Cifex/USC (Espanha) desde 2005. ***E-mail: lrochamagalhaes@gmail.com***

**MARIA CIAVATTA** – Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1990). Fez pós-doutorado em Sociologia do Trabalho no El Colegio de México (1994-95), na Università degli Studi di Bologna, Itália (1995-96) e no Departamento de Filosofia da La Sapienza Università di Roma, Itália (2017). Professora titular em Trabalho e Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente, associada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Federal Fluminense e foi professora visitante na Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008 a 2013). É pesquisadora 1A pelo CNPq. ***E-mail: maria.ciavatta@gmail.com***

**MARIA CLEIDIANA OLIVEIRA DE ALMEIDA** – Mestre em Memória, Linguagem e Sociedade, pela Uesb (2014). Em estudo do doutorado em Memória, Linguagem e Sociedade, pela UESB (2015-2018). Membro do Grupo de Pesquisa: Fundamentos em Memória, Religião, Imagem e Educação - Museu Pedagógico (Uesb). Atualmente é professora efetiva do ensino médio, técnico e tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. ***E-mail: cleidinha.prof@yahoo.com.br***

**MARÍA EUGENIA CHARTIER** – Professora Mestre pela Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, da Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina), em Filosofía (UCSF) e em Bioética (Uncuyo). Professora Titular de Ética Profesional, na Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNL) e de Bioética,



na Facultad de Ingeniería da Universidad Nacional de Entre Ríos. Integra o Comité Asesor de Ética y Seguridad de la Investigación, na Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (UNL). Pesquisadora do Programa de Incentivo a Docentes Investigadores. ***E-mail: mechartier@ingenieria.uner.edu.ar***

**MARIA DE FÁTIMA DE SOUZA SANTOS** – Doutora em Psicologia pela Université Toulouse le Mirail. Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco, no Departamento de Psicologia. Membro da Comissão de Avaliação dos Programas de Pós-graduação da Capes durante dois triênios. Atua no curso de graduação e no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Ufpe. Realiza pesquisa nas áreas de Psicologia Social e Psicologia do Desenvolvimento, com ênfase em Representação Social, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria das representações sociais, violência, adolescência, velhice, saúde e práticas sociais. ***E-mail: fatimasan@uol.com.br***

**NATALIA VEGA** – Professora de História pela UNL. Doutora em Ciências Sociais pela Uner e docente-pesquisadora em ambas universidades da República Argentina; nas cátedras de História y de Teoria Social. É integrante do Centro de Estudios Sociales Interdisciplinarios del Litoral (FHUC-UNL) e do Centro Interdisciplinario de Estudios Sociales y Políticos (FTS-Uner). Desenvolve pesquisas relacionadas à ação coletiva e à mobilização social, particularmente, estuda o movimento estudantil santafesino dos anos de 1960. ***E-mail: nataliavegarodriguez@hotmail.com***

**PAULINO JOSÉ ORSO** – Possui graduação em Filosofia pelo Centro Universitário La Salle (1989), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e Pós-doutorado em Educação pela Uerj. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, história, sociedade e educação, filosofia e educação, relação educação e sociedade, história, historiografia e educação. Foi bolsista produtividade da Fundação Araucária. ***E-mail: paulinorso@uol.com.br***

**RITA RADL PHILIPP** – Professora Titular Catedrática de Sociologia. Fundadora e diretora do *Centro Interdisciplinario de Investigacións Feministas e de*

*Estudios de Xénero (Cifex)* da Universidade de Santiago de Compostela. Coordena o “*Grupo interdisciplinar de los Estudios de las Mujeres*” dessa Universidade. Foi pioneira na pesquisa e docência de educação e gênero. Impulsora e diretora do programa de pós-graduação em “*Educación, Género e Igualdad*”, da USC, desde o ano 1999 e presidenta do comitê de pesquisa: *Sociología del Género* da Federación Española de Sociología (FES). É professora da Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt e de diversos mestrados e doutorados, em múltiplas universidades internacionais como na Uesb e autora de muitas publicações destacadas (livros, artigos científicos etc.) no contexto internacional da temática: Mulheres, Feminismo e Gênero, Teoria Crítica, Epistemologia, Sociologia da Educação, Socialização Familiar e Interacionismo Simbólico. ***E-mail: ritam.radl@usc.es***

**ROYIANA PAREDES DÍAZ** – Licenciada en Educación. Especialidad Primaria. Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente. Pinar del Río. **Cuba.**  
***E-mail: rparedes@uct.vega.inf.cu***

**RUY HERMANN ARAÚJO MEDEIROS** – Doutor e Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela Uesb. Possui graduação em Direito pela Universidade Católica do Salvador (1971). Cursou Especialização em Direito: Novos Direitos e Direitos Emergentes; pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb. Atualmente é professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb e membro do Museu Pedagógico da Uesb. ***E-mail: ruy-medeiros@uol.com.br***

**SILVIA REGINA MARQUES JARDIM** – sempre estudou em escola pública; formou-se em Letras, pela Universidade Estadual Paulista, Unesp – FCLAr/Araraquara, em 2000. Em 2001, ingressou no Mestrado em Educação, na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Em 2011, conclui seu doutorado em Educação na mesma universidade em que graduou-se: Unesp, Araraquara-SP. É professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb, em Vitória da Conquista, BA, desde 2004 e, a partir de 2012, passa a ser membro de GePAD – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Políticas, Álcool e Drogas, vinculado ao Museu Pedagógico, da Uesb, *campus* de Vitória da Conquista - BA. ***E-mail: silvia.jardim@hotmail.com***



**SÔNIA DE SOUZA MENDONÇA MENEZES** – Professora Associada do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Sergipe e do PPGEQ. Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGEQ. Coordenadora do Grupam: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alimentos e Manifestações Tradicionais. Orienta pesquisas nas áreas de Geografia dos Alimentos; Rural, Cultural e Ensino de Geografia. Atuou como coordenadora do Programa de Iniciação à Docência (2011-2018) e do Programa Residência Pedagógica em (2018-2019). ***E-mail: soniamendoncamenezes@gmail.com***

**TÂNIA CRISTINA ROCHA SILVA GUSMÃO** – Doutora em Didática da Matemática pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha (2006), com Estágio Doutoral na Universidade de Lisboa, Portugal (2005), obtendo ainda o Doutorado Europeu (2006). Realizou Pós-Doutorado com bolsa Capes - Programa Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-Graduação/Cafp-BA, Projeto: 14/2009, no Programa de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Santa Fe, Argentina (2011). Especialista em Estatística e Investigação Operativa (2003) e em Metodologia do Ensino da Matemática (1996). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn/Uesb) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP/Uesb). Participa como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educación en Ciencias y en Didáctica de las Ciencias Experimentales da UNL, Santa Fe - Argentina e do Programa de Didática das Ciências Experimentais e da Matemática da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. ***E-mail: professorataniagusmao@gmail.com***

**ZIZELDA LIMA FERNANDES** – Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2017). É docente do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia. Tem sua trajetória profissional marcada pela atuação na escola pública, especialmente no Ensino Médio. Desenvolve pesquisas no Museu Pedagógico da Uesb. ***E-mail: zizafernandes@yahoo.com.br***

# 1

# ESTRUTURAS E DINÂMICAS DA GRANDE ECONOMIA CAPITALISTA-GERENCIAL NEOLIBERAL SOB HEGEMONIA ANGLO-SAXÔNICA<sup>1</sup>

1- Tradução do francês por Roberto Roque Lauxen, Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

Gérard Duménil e Dominique Lévy

## 1. Introdução

Este estudo é dedicado às estruturas e dinâmicas históricas do que pode ser chamado de grande economia capitalista-gerencial neoliberal sob hegemonia anglo-saxônica, cujo tecido é o sistema das grandes corporações transnacionais e, seu núcleo, um pequeno número de instituições financeiras. É uma entidade transnacional (ela não cobre o conjunto do mundo, mas se estende a ele) e não de um país particular, mesmo que tenha seu centro de gravidade nos Estados Unidos. É formada principalmente de um tecido econômico, mas sua importância política está crescendo.

Todas as questões tradicionalmente levantadas relativas a um país – a natureza das relações de produção, classes, instituições, tendências de mudanças técnica e da distribuição de renda, crescimento etc. – podem ser estabelecidas no quadro da “grande economia” mundial. Na ausência de informações exaustivas, nos concentraremos na economia e na sociedade norte-americanas, que continua sendo a mais



avançada. Estudando suas transformações lançaremos a hipótese de que essas características podem ser generalizadas para a grande economia, sobretudo porque, atualmente, dispomos de estudos que permitem traçar os contornos dessa entidade transnacional e, assim, compreender sua configuração. Simultaneamente, um melhor conhecimento da grande economia nos esclarece sobre a economia dos Estados Unidos.

A primeira grande tese a ser apresentada é o surgimento de novas relações de produção que serão chamadas de “gerencial”. As economias e, de modo geral, as sociedades contemporâneas dos países avançados são “capitalismos gerenciais” nos quais os poderes e os lucros são dominados pelas classes de capitalistas e executivos. Essa transformação das relações de produção é muito mais avançada do que geralmente se imagina, sobretudo nos Estados Unidos; a transformação é menor, ou com formas diferentes e híbridas, desde que se considere os países que costumamos designar de “periféricos”, nos quais coexistem antigos e novos relacionamentos, mas seu campo por excelência é a grande economia.

A este primeiro conjunto de aspectos é acrescentado um segundo, relativo não às estruturas das relações de produção e de classes, mas às hierarquias de poder entre essas classes. O capitalismo gerencial das primeiras décadas do pós-guerra, na Europa ou nos Estados Unidos, era sensivelmente diferente do “capitalismo gerencial neoliberal” que o substituiu em meados da década de 1970. Eles compartilham apenas o papel crescente dos executivos em relação às classes capitalistas, mas as orientações políticas desde os anos setenta, em favor das classes mais favorecidas, mudaram a situação de maneira, sem dúvida, espetacular. A grande economia é, simultaneamente, o produto da transformação das relações de produção e da sucessão dessas configurações de poder. Ela é o campo privilegiado do atual capitalismo gerencial neoliberal.

À medida que essas referências analíticas são postas, pode-se abordar a questão chave – também as grandes incertezas –, a saber, as dinâmicas próprias a essa grande economia, onde passado, presente e futuro estão em jogo. Quais têm sido, pelo menos durante as últimas décadas, as tendências dessa grande economia, em termos de relações de produção (gerenciais-capitalistas), das hierarquias sociais (poderes e desigualdades), economia, mudanças da técnica e da distribuição (produtividades do trabalho e do capital, salários, lucratividade) e das hegemonias internacionais?

Uma das grandes incógnitas se situa, evidentemente, na China, cujo PIB agora ultrapassa o dos Estados Unidos. A China é um país capitalista-gerencial em uma configuração muito específica, que delega um papel importante ao Partido Comunista, cujas regras não são neoliberais. As incertezas são maiores. Este estudo não é dedicado às dinâmicas da sociedade e da economia chinesas, mas à análise da grande economia sob hegemonia norte-americana e apresenta sugestões sobre novas maneiras de abordar as vias nas quais esse país está envolvido.

A primeira seção é dedicada às relações de produção, classes e relações de classes (em torno das noções centrais do capitalismo gerencial e do neoliberalismo), na qual a sociedade norte-americana é o campo de observação; a segunda seção é consagrada à grande economia capitalista-gerencial sob a hegemonia anglo-saxônica (seus contornos, mecanismos de operação, ancoragens nacionais e hierarquias de poder); e a terceira é reservada às perspectivas.

É óbvio que este novo quadro analítico renova os termos nos quais se definem as potencialidades das lutas de classes populares e anti-imperialistas, cuja discussão, no entanto, ultrapassa a ambição do presente estudo.

## **2. Relações de produção e ordens sociais: o capitalismo gerencial neoliberal**

No nível da generalidade no qual nos situamos, a apreensão das transformações históricas deve ser feita em duas escalas cronológicas muito distintas:

(1) Uma primeira escala cronológica é a da metamorfose das relações de produção e das classes, tal como se manifesta na sucessão dos modos de produção, que não pode ser separada da dinâmica histórica das forças produtivas.

(2) Em uma segunda escala cronológica, muito mais curta, faremos referência à cadeia das “ordens sociais”, na qual não se trata mais das estruturas de classes, mas das hierarquias de poderes e alianças entre classes no seio dessas estruturas. A duração dessas ordens é de algumas décadas, elas são pontuadas pela ocorrência de grandes crises estruturais.



Eis o objeto de uma primeira subseção de alcance ao mesmo tempo metodológico e histórico. As outras subseções usam o instrumento das estatísticas de renda, revelando o caráter, sem dúvida espetacular, dessas transformações, a tal ponto que a extensão das visões marxistas tradicionais – capitalistas versus assalariados – é, a nosso ver, parte da cegueira. Três aspectos dessas transformações são discutidas: (i) a importância generalizada dos salários no topo da pirâmide da renda, lá onde se esperaria a dominação incontestável dos ganhos de capital (isto é, dividendos, juros e ganhos recebidos), (ii) a questão do tamanho do grupo superior e (iii) o papel-chave do aumento dos altos salários no crescimento das desigualdades de renda desde a década de 1970.

A dupla assimilação dos “altos salários” aos salários executivos e os ganhos de capital à renda das classes capitalistas é obviamente uma simplificação empírica. Camadas de baixa renda podem arrecadar marginalmente ganhos de capital. Da mesma forma, processos de fusão-hibridização estão em andamento no topo das hierarquias.

### 2.1 *Relações de produção, estruturas de classes, hierarquias e alianças de classe*

Em muitos trabalhos, antigos e recentes, destacamos a ascensão histórica das relações gerenciais, cujas principais manifestações são o papel crescente desempenhado por executivos em comparação com as funções assumidas pelos capitalistas ainda ativos, e o envolvimento dos executivos nas instituições estatais. A tese da chegada de um novo modo de produção, o “gerencialismo”, ou “lideranças executivas” (“*cadrisme*”), concretizava-se necessariamente, embora nem sempre de maneira muito explícita. Esta tese é o eixo central do nosso novo livro **O Capitalismo gerencial: propriedade, gestão e a chegada do novo modo de produção**, publicado em março de 2018<sup>2</sup>.

2- DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. **Managerial capitalism**: Ownership, management, and the coming new mode of production. London: Pluto Press, 2018. Podemos consultar também: DUMÉNIL, G. e LÉVY, D. **La grande bifurcation**. En finir avec le néolibéralisme. Paris: La Découverte, 2014a. (Coll. L’horizon des Possibles).

Assim como no capitalismo o fundamental antagonismo de classes coloca os capitalistas contra o proletariado, a contradição que estrutura o **modo de produção gerencial** opõe os executivos, como nova classe dominante, à população “enquadrada” (à exceção das classes intermediárias como, por exemplo, os pequenos produtores). O

**capitalismo gerencial** é uma formação social híbrida, uma expressão da transição entre os dois modos, onde prevalece a estrutura tripolar capitalistas-executivos-classes populares (as classes populares reagrupando os trabalhadores e empregados subalternos). Dependendo do grau de avanço, os executivos estão em transição do *status* de classe intermediária para o de uma nova classe dominante.

No estudo do surgimento do novo modo de produção, devemos nos inspirar na transição anterior entre o feudalismo e o capitalismo. Essa transição foi um processo de longa duração, designado na França pela referência ao Antigo Regime, ou seja, um período de dois séculos (um quadro analítico similar pode ser aplicado à Inglaterra), seguido da entrada no capitalismo industrial. Na verdade, é importante distinguir aí entre dois estágios: (a) prevalência em primeiro lugar de um capitalismo agrário, de maior ou menor propriedade e arrendamento, ao qual se deve acrescentar a agiotagem (*l'usure*) e as relações comerciais dominadas por “comerciantes”; (b) depois veio (considerando várias recuperações e diversidades geográficas) um capitalismo de grandes manufaturas e fábricas, propriamente industrial.

A transição do capitalismo para o gerencialismo não parece ter sido mais rápida ou mais simples, e ele próprio passou por diversos estágios que anteciparam seu futuro. Na Europa, o crescimento das empresas foi acompanhado muito cedo pela delegação das tarefas de gestão aos funcionários<sup>3</sup>. Essas práticas foram exportadas e continuaram seu avanço nos Estados Unidos mas, neste país, esse processo constituiu o objeto de uma súbita aceleração no final do século XIX e início do século XX. Três grandes revoluções foram então realizadas: a das **empresas** de ações, a do setor **financeiro** (com o aparecimento dos grandes bancos) e a da *gestão*.

Esta última, a revolução gerencial, nos interessa aqui em particular, para marcar a constituição dos principais estados-maiores da gestão. Assim, amplifica-se a separação entre a propriedade em sentido estrito (ou jurídico) e a gestão. Essas tendências continuaram inseparáveis do curso geral da mudança técnico-organizacional na unidade de produção (como no taylorismo e o trabalho encadeado), nas grandes lojas etc., e tendo em vista o progresso das técnicas em matéria de informação e comunicação.

3- POLLARD, S. **The Genesis of Modern Management**. A Study of the Industrial Revolution in Great Britain. London: Edward Arnold, 1965.



Essas transformações que apoiam o avanço dos executivos, também se manifestaram nas administrações, e podemos falar de uma verdadeira revolução estatal, com os Estados Unidos dando um salto à frente durante o *New Deal*<sup>4</sup>. Hoje os gastos públicos totais neste país (gastos federais, estaduais e locais)

4- N. T. “O ‘*New Deal*’ (em português, novo acordo ou novo trato) foi o nome dado à série de programas implementados nos Estados Unidos entre 1933 e 1937, sob o governo do presidente Franklin Delano Roosevelt, com o objetivo de recuperar e reformar a economia norte-americana, e assistir os prejudicados pela Grande Depressão” (Wikipedia).].

representam 40% do PIB em média (desde 2000), o que é considerável, sabendo que enormes gastos, como as pensões do setor privado, não pertencem a ele ou que o seguro de saúde público é incipiente. Também não pode ser atribuído somente aos gastos militares (4,6% do PIB, em média, desde o ano 2000).

A essas revoluções se acrescenta o controle central da macroeconomia, muitas vezes chamado de “revolução keynesiana”, outra revolução gerencial, porque submete a dinâmica da produção total ao controle de instituições nas quais se ativam quadros de especialistas assistidos por funcionários. Os mecanismos para controlar a atividade e, sobretudo, administrar as consequências das crises já haviam sido gradualmente introduzidos no século XIX. Eles levaram à criação do Sistema de Reserva Federal nos Estados Unidos, em 1913. Uma mudança radical foi feita durante o *New Deal*, e esses mecanismos encontraram seu regime de estabilidade após a Segunda Guerra Mundial, e continuaram no estabelecimento de regulamentações internacionais (incluindo as regras de Bâle<sup>5</sup>), de acordo com um processo inacabado e inacabável.

5- N. T. Os acordos de Bâle (Suíça) I (1988), II (2004-2008), III (2010) são acordos de regulamentação bancárias que garantem solidez financeira aos bancos como, por exemplo, um mínimo de capital próprio, entre outras regras.

A segunda escala cronológica na qual essas dinâmicas históricas devem ser apreendidas é a das “ordens sociais”. Aqui consideramos como dada a estrutura tripolar própria do capitalismo gerencial. As ordens sociais são configurações de dominações e alianças de classe. Começando no início do século XX, distinguimos três delas:

(1) **A primeira hegemonia financeira do início do século XX até a crise de 1929.** Dadas as mudanças mencionadas acima, as relações de classe eram dominadas pelos grandes capitalistas financeiros (os Morgans, Rockefellers etc.), na liderança do novo setor bancário. A propriedade das grandes corporações era materializada pela posse de

títulos, e os poderes concentrados nas instituições financeiras, por isso estamos nos referindo a uma “hegemonia financeira”. Os capitalistas tradicionais sobreviveram até certo ponto a essas transformações, protegidos por leis antitruste. Os executivos, em plena ascensão na esteira da revolução gerencial, permaneceram dominados.

**(2) O compromisso pós-crise de 1929 e o pós-Segunda Guerra, ou compromisso social-democrata.** A crise de 1929 e a Segunda Guerra Mundial desestabilizaram a ordem social anterior, com um declínio muito forte do poder dos grandes capitalistas. Executivos do setor público foram os arquitetos do *New Deal* e da economia de guerra, enquanto, ao mesmo tempo, executivos de empresas privadas obtiveram considerável autonomia gerencial. A crise foi atribuída a mecanismos financeiros e seguiu-se daí uma “repressão financeira”. Isto determinou fortes regulamentações e o formidável declínio das desigualdades de renda, incluindo a tributação drástica de altos rendimentos. Essa ordem social era a expressão de uma aliança de “esquerda” entre executivos e classes populares, assumindo novas formas após a guerra. Com exceção das tendências produtivistas e imperialistas, foi um período de progresso social (em termos de poder de compra, educação, saúde etc.).

**(3) A segunda hegemonia financeira ou neoliberalismo.** O compromisso social da era do pós-guerra foi desestabilizado pela luta vitoriosa das classes altas – capitalistas e executivos de alto escalão – aproveitando a crise estrutural (ou “grande crise”) da década de 1970. A união entre as classes capitalista e executivos (formada apenas de frações superiores) define uma aliança “à direita”, simétrica à anterior, embora a luta das classes superiores tenha sido contínua desde antes da Segunda Guerra Mundial<sup>6</sup>. O neoliberalismo não é, acima de tudo, a vitória do “mercado” sobre o “Estado” ou uma “autolimitação” do poder do governo (como argumentou Michel Foucault), mas uma reconfiguração dos poderes de classe na qual a conquista do poder estatal desempenha um papel decisivo.

6- Recordamos o Colóquio Lippmann de Paris, em 1938, e a ascensão da corrente “neoliberal” por trás de algumas personalidades como Friedrich Hayek (MIROWSKI, P.; PLEHWE, D. Editores. **The Road to Mont Pèlerin**. Cambridge, MA, London, England: Harvard University Press, 2009).



As práticas de gestão foram orientadas na dire o de formas de “rentabilidade” em sentido amplo, incluindo lucros em sentido estrito e superávits que permitiram a alta remunera o dos executivos, em particular no topo das hierarquias; as políticas e reformas das estruturas institucionais foram redefinidas com os mesmos objetivos. Dois pilares da nova ordem social foram a **financeiriza o**, que fortaleceu o poder das institui es financeiras (e, portanto, os executivos financeiros) e a **globaliza o**, liberando as rela es comerciais e os fluxos de capital em plano mundial (colocando todos os trabalhadores em uma posi o competitiva entre si). Esses dois conjuntos de mecanismos foram combinados e culminaram no que podemos chamar de **globaliza o financeira**. Esses vários aspectos – globaliza o, financeiriza o, globaliza o financeira – foram tr s dos principais pilares do grande templo da “grande economia” capitalista gerencial neoliberal, conforme será descrito na se o 3.

## 2.2 A forma o de uma classe alta principalmente assalariada

Não entraremos aqui na discussão dos critérios teóricos da defini o de uma classe e de sua tradu o empírica<sup>7</sup>. Um dos aspectos fundamentais disso   a extra o de um excedente de trabalho por uma minoria, cujas expressões estatísticas são **tipo** de renda (como a distin o lucro-salário) e seu **nível**. A novidade do gerencialismo   que a extra o desse excedente de trabalho ocorre por meio do estabelecimento de uma hierarquia salarial distorcida em benefício de salários muito altos. Os executivos recebem formalmente salários como os da maioria da popula o, mas os mecanismos cobertos por essa rela o salarial diferem profundamente<sup>8</sup>.

Uma tendência histórica significativa, cuja importância continua amplamente subestimada,   a transforma o da composi o dos altos lucros em benefício de altos salários. Recorde-se que um percentil<sup>9</sup> em uma hierarquia

7- *Op. cit.* na nota 2, **Managerial capitalism**, capítulos 2 e 3.

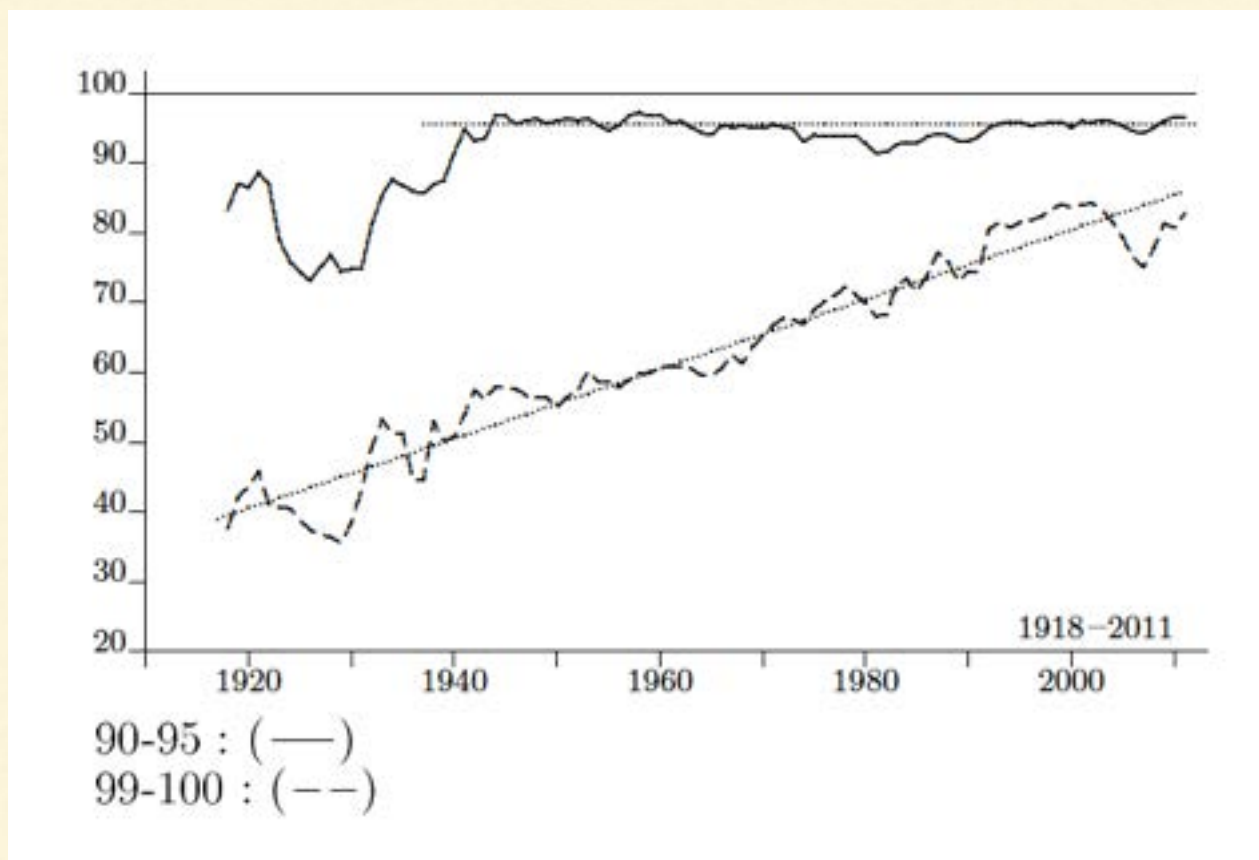
8- *Ibidem*. O capítulo 2 mostra como o perfil das hierarquias salariais se modifica profundamente quando se entra na classe alta. Passamos de uma lei de distribu o exponencial para uma lei de poder.

9- **N. T.** Percentil – “Em estatística descritiva, os percentis são medidos que dividem a amostra ordenada (por ordem crescente dos dados) em 100 partes, cada uma com uma percentagem de dados aproximadamente igual. O k-ésimo percentil  $P_k$    o valor  $x$  ( $x_k$ ) que corresponde   frequência cumulativa de  $N.k/100$ , onde  $N$    o tamanho amostral. Portanto: o 1  percentil determina o 1% menor dos dados; e o 98  percentil determina os 98% menores dos dados. O 25  percentil   o primeiro quartil; o 50  percentil   a mediana. De igual forma, o 10  percentil   o primeiro decil e o 80  percentil   o oitavo decil”. (Fonte: Wikipédia).

quantitativa qualquer – aqui de renda – é um grupo definido por um percentual inferior e superior, por exemplo, o 10% superior é a fração da população cuja renda é mais alta, entre 90% e 100%, o que faz com que seja referido como o percentil 90-100. Mas podemos falar sobre o percentil 80-90 ou qualquer outro. Um percentil na hierarquia de rendimento é normalmente caracterizado pelo rendimento médio dos seus membros (ou os rendimentos mínimos ou máximos no grupo). Consideraremos abaixo duas disjunções percentis, (i) entre 90% e 95% na pirâmide de renda e (ii) o famoso “1%” superior, dentro da população de “domicílios” (na verdade, unidades fiscais) dos Estados Unidos. O objeto desta investigação não é o estudo das desigualdades, mas o da composição dos rendimentos de acordo com a distinção entre salários e rendas de capital. Os salários incluem todas as vantagens; os rendimentos de capital é a soma dos dividendos, juros e aluguéis. Todas essas receitas são consideradas antes do imposto, porque os dados após o impostos não estão disponíveis. A variável considerada é a participação dos salários no rendimento total dos dois componentes para cada percentil no período 1918-2011. A figura exclui os rendimentos dos trabalhadores autônomos, cuja importância se manteve bastante constante.

O percentil 90-95, já alto na hierarquia da renda, define uma população de assalariados, com um percentual estável de salários desde o final da década de 1930, em torno de 95%. Essa porcentagem se formou na esteira da crise de 1929 como resultado da eliminação de uma fração de pequenos capitalistas que sobreviveram à revolução das grandes corporações. Muito mais desconcertante parece ser a porcentagem relativa ao 1% mais alta. Na década de 1920 ou 1930, somente cerca de 40% das rendas desse percentil eram formados de salários, portanto, 60% da renda originava-se do capital: podia-se falar, sem muita ambiguidade, de uma classe capitalista. No outro extremo da tendência mostrada na figura abaixo, os salários atingiram 80% da renda total do grupo. E a evolução de uma situação para outra foi progressiva e regular. Daí a grande conclusão: desde a Segunda Guerra Mundial, os salários tornaram-se o principal canal de geração de renda dos 1% superiores.





**Figura 1 - Participação dos salários no total de salários e rendas do capital nos percentis 90-95 e 99-100 nos Estados Unidos (%).**

Fonte: PIKETTY, T.; SAEZ, E. Income inequality in the United States, 1913-1998. *The Quarterly Journal of Economics*, v. CXVIII, n. 1, p. 1-39, 2003. Tabelas e figuras atualizadas para 2015. Disponível em: <http://eml.berkeley.edu/~saez/TabFig2015prel.xls>.

Os dados usados para calcular as variáveis desta figura e da Figura 2 foram extraídos de Thomas Piketty e Emmanuel Saez. É evidente que a apresentação e as interpretações são nossas.

É necessário tomar consciência das características da população assim localizada no topo da pirâmide da renda. Em 2015, a renda anual mínima de um agregado familiar pertencente a 1% superior era de 443.000 dólares. Uma família de renda média, no mesmo grupo, recebia 543.000 dólares, incluindo 437.000 dólares em salários e 106.000 dólares em renda de capital<sup>10</sup>. Essa receita de capital pode ser considerada impressionante, mas hoje o 1% deve primeiro ser caracterizado como uma classe de assalariados superiores.

**10-** Por uma questão de clareza, pode-se salientar que, se fosse um casal de duas pessoas ativas, o salário médio mensal de cada um dos seus membros seria de 18.200 dólares.

### 2.3 A questão das fronteiras

O 1% do topo da hierarquia de renda nos Estados Unidos é apenas a fração mais elevada das classes superiores (gerentes, capitalistas e executivos capitalistas), cuja dimensão é mais extensa. A localização de uma fronteira separando grupos mais amplos, que podem ser designados como “classes superiores”, do resto da população, parece estar dentro de uma faixa entre 1% da população (de pequenas classes altas) e 3 % (das classes de maior abrangência) . A questão dos grupos de transição é no mínimo tão difícil quanto no capitalismo (um pequeno comerciante ou artesão pertence às classes capitalistas?).<sup>11</sup>

Mantendo a cifra de 3%, a população que marca essa fronteira é majoritariamente “assalariada”, com salários entre três a cinco vezes o salário médio do grupo inferior (as rendas de capital ainda são muito menores do que o 1% do topo da hierarquia). De acordo com o estudo citado na nota 10, o rendimento total (principalmente salários) de um domicílio localizado na transição (na base de 3%) se situava, em 2001, em torno de 130.000 dólares por ano, o que equivaleria, dado os aumentos de preços (de acordo com o índice de preços ao consumidor), a 200.000 dólares em 2017, ou 16.600 dólares por mês. Deve-se ter em mente que, nos Estados Unidos, uma grande parte das contribuições para a aposentadoria ou a saúde continua sendo responsabilidade do empregado e que as comparações com a Europa são bem difíceis.

11- SILVA, A.; YAKOVENKO, V. Temporal evolution of the “thermal” and “superthermal” income classes in the USA during 1983-2001. **Europhysics Letters**, v. 69, n. 2, p. 304-310, 2005.

Portanto, estamos falando aqui sobre camadas de assalariados de alto escalão – que garantem funções de organização, de conhecimentos especializados, de autoridade superiores – com altos salários, nos Estados Unidos, que corresponde a cerca de 3,6 milhões de domicílios (não se trata obviamente de um *status* administrativo de executivos muito mais abrangente, tal como o definido na França). Apesar da incerteza em torno dessas estimativas, seus resultados são bastante intuitivos. A sociologia dessas relações (como as de trabalho, estilos de vida, cultura etc.) precisa ser realizada, uma vez que se tenha derrubado a muralha da resistência.<sup>12</sup>

12- Mesmo Pierre Bourdieu, tendo identificado um “capital cultural”, não fazia dos executivos uma classe (e, além disso, não considerava as empresas como um “âmbito”). Ele chamava os altos funcionários de “nobreza de Estado”. Ver LE TEXIER, T. **La rationalité managériale, de l'administration domestique à la gouvernance**, 2011. Universidade de Nice Sophia-Antipolis. (Tese de doutorado).

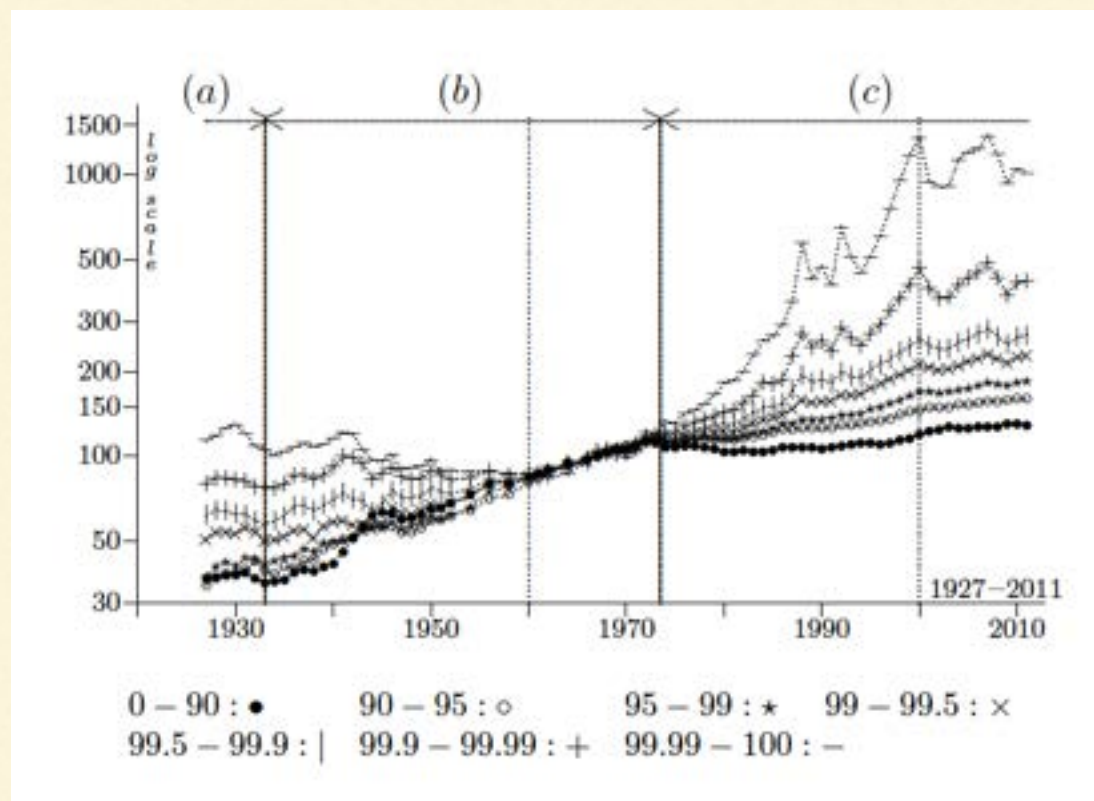


## 2.4 *Executivos como uma nova classe dominante na vanguarda da crescente desigualdade*

O aumento da desigualdade coincide com a chegada do capitalismo gerencial em sua fase neoliberal. Podemos até ver nesse aumento o primeiro dos objetivos neoliberais: era uma questão de restaurar a renda do capital e de acentuar o aumento dos altos salários. Pode-se recordar, a propósito, que esse aumento da desigualdade foi muito forte nos Estados Unidos e no Reino Unido, enquanto ela se encontra apenas em vias de afirmação na Europa continental.

Este aumento deve ser entendido em relação à sucessão de ordens sociais introduzidas anteriormente. Três grandes fases podem ser distinguidas: (a) primeiramente, as desigualdades foram mantidas em um nível muito alto, característico da configuração da sociedade capitalista tal como descrita durante a primeira ordem social; (b) em seguida, elas diminuíram drasticamente, antes de se estabilizarem por volta de 1960; (c) finalmente, elas se multiplicaram com o neoliberalismo.

A Figura 2 descreve essa sequência de forma muito clara. Sete percentis, cuja lista é dada sob a figura, são considerados. Para cada percentil, a variável é o poder de compra médio de um domicílio no percentil, corrigido pela alta de preços. Cada uma dessas séries foi padronizada para 100 na média do período 1960-1973, durante o qual os poderes de compra evoluíram paralelamente. Não devemos ver nesta figura uma medida das desigualdades, mas a imagem de suas **variações**.



**Figura 2 - Índices de poder de compra dos salários médios recebidos por sete percentis da hierarquia dos salários nos Estados Unidos (1960-1973 = 100, 1927-2011).**

Fonte: PIKETTY, T.; SAEZ, E. Income inequality in the United States, 1913-1998. *The Quarterly Journal of Economics*, v. CXVIII, n. 1, p. 1-39, 2003. Tabela A7. Tabelas e figuras atualizadas para 2015. Disponível em: <http://eml.berkeley.edu/~saez/TabFig2015prel.xls>.

Os sete percentis, sem sobreposição, são listados sob a figura. As variáveis são índices do poder de compra dos salários (salários anuais divididos pelo índice de preços do PIB), normalizados em 100 sobre a média dos anos 1960-1973. Duas linhas verticais contínuas foram traçadas em 1933 e 1974, separando as três fases principais e pontuadas em 1960 e 2000. A fonte é a mesma da Figura 1.

O ponto crucial aqui é que as rendas consideradas são limitadas aos salários, excluindo outras rendas, em particular a renda de capital. Dois fatos importantes devem ser enfatizados:

(1) O aumento da desigualdade salarial foi prodigioso durante as décadas neoliberais (período (c) na figura), pelo menos até o ano 2000. Este aumento aparece ainda mais acentuado à medida que nos aproximamos do topo da pirâmide dos salários, e isso com uma progressividade impressionante. Já os assalariados do terceiro percentil da lista, o percentil 95-99, viram seu poder de compra aumentar em cerca de 50% durante as décadas neoliberais; a do percentil 99,99-100, ou seja, um agregado de 10.000 famílias (hoje 16.000 famílias com rendimentos muito elevados) foi multiplicado por um fator 9 (isto



é, um crescimento superior a 800%), enquanto o poder de compra dos salários da grande massa dos empregados conhecia uma quase-estagnação desde meados da década de 1970:

**Tabela 1 - Taxa de crescimento do poder de compra dos salários nos sete percentis da Figura 2, entre 1973 e 2000.**

Percentis:	0-90,	90,-95,	95,-99,	99,-99,5	99,5-99,9	99,9-99,99	99,99-100,
Crescimento:	13%	33%	53%	85%	120%	260%	828%

(2) Computamos apenas os salários porque eles foram os principais vetores do aumento das desigualdades (como já mostramos em outros estudos<sup>13</sup>). Como o título desta seção destaca, os executivos, aproveitando seu *status* de nova classe dominante e sua liderança cada vez mais marcante no núcleo da aliança com o topo, souberam impor uma dinâmica salarial a seu favor, de uma maneira ainda mais favorável que as classes capitalistas, elas mesmas se engajando nessa dinâmica salarial.

13- DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. Neoliberal Managerial Capitalism: Another Reading of Piketty's, Saez's, and Zucman's Data. *International Journal of Political Economy*, p. 71-89, 2014b.

A Figura 2 também ilustra as tendências inerentes às duas ordens sociais anteriores (períodos (a) e (b)). Observamos, em particular, a redução formidável das desigualdades durante a segunda ordem social, o período (b), até 1960, depois de sua estabilização.

### 3. A grande economia

Esta seção define primeiro os contornos da “grande economia” capitalista-gerencial neoliberal e descreve seus modos de operação. Em seguida, a análise é estendida à dimensão internacional dessas estruturas da economia contemporânea e à dominação anglo-saxônica, que é seu personagem principal no nível internacional. O poder inerente ao centro financeiro da grande economia é tal que somos levados a considerá-lo como uma forma alternativa de governo. Uma última subseção recapitula os principais resultados obtidos na seção precedente e na presente seção.

### 3.1 A rede transnacional e o seu núcleo financeiro-gerencial

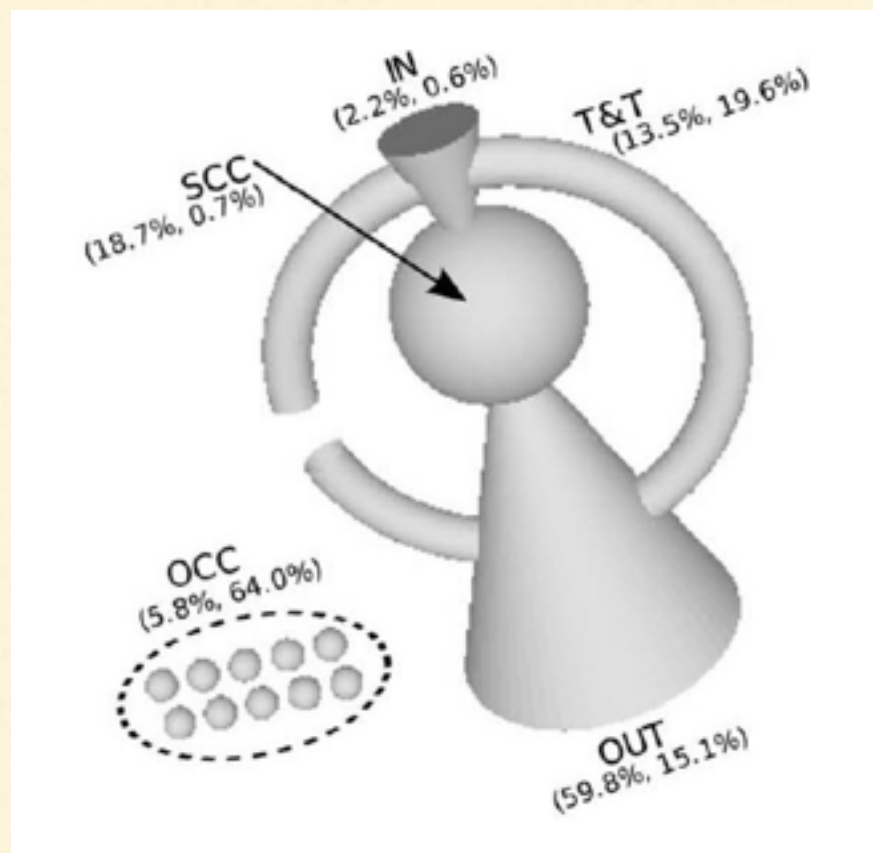
A principal fonte empírica é o banco de dados Orbis 2007 e os trabalhos de um grupo de economistas-físicos<sup>14</sup> que se apoiam nesses dados<sup>15</sup>, combinado com vários estudos que fornecem informações complementares úteis. Esses dados muito sofisticados dizem respeito ao ano de 2007. Infelizmente, não conhecemos nenhuma atualização deles.

O ponto de partida é a identificação de todas as corporações transnacionais (de acordo com os critérios dos autores), ou seja, 43.000 empresas localizadas em 116 países diferentes. Essas corporações estão associadas a outros 500.000 e 77.000 acionistas individuais, com os quais as empresas transnacionais possuem relações de propriedade direta ou indireta, um agente que **detém** a propriedade total ou que **administra** as ações de outra (geralmente denominada “propriedade”). Tão importante quanto a noção de propriedade é a de controle. O controle é considerado completo quando um agente ou grupo de agentes detém mais de 50% das ações de uma empresa. A estrutura assim apresentada é altamente reveladora das novas estruturas de poder no capitalismo gerencial. Vamos resumir as linhas principais descritas com mais detalhes nos livros fornecidos como referência na segunda nota de rodapé.

**14- Nota do Editor:** eles utilizam a “A Econofísica (que) é o campo de estudo, em desenvolvimento, que busca relacionar ou explicar fenômenos econômicos com auxílio de técnicas da Física.” (fonte: Wikipédia).

**15- VITALI, S.; GLATTFELDER, J.; BATTISTON, S.** The network of global corporate control. **PLOS ONE**, v. 6, n. 10, p. 1-6, 2011a. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0025995>; e VITALI, S.; GLATTFELDER, J.; BATTISTON, S. Supporting information: The network of global corporate control. **PLOS ONE**, v. 6, n. 10, p. 1-19, 2011b. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0025995.s001>.





**Figura 3 – A rede da propriedade e do controle: A *Maior componente conectada* e os *Outros componentes conectados*.**

Fonte: op. cit., nota 15, 2011a, figura 2, B

Os vários elementos são os seguintes:

(a) A grande estrutura à direita do diagrama é chamada *Maior Componente Conectada*, cuja sigla inglesa seria LCC (*Largest Connected Component*), mas esta sigla não aparece no diagrama;

(b) Esta é, por sua vez, composta de quatro elementos, a saber, (i) o Componente fortemente conectado ao centro, com a sigla inglesa SCC (*Strongly Connected Component*), (ii) o IN e (iii) o OUT, cujo significado é evidente, (iv) o que chamamos de "alças", com a sigla T&T (*Tubes and Tendrils*);

(c) Finalmente, os *Outros Componentes Conectados*, no canto inferior esquerdo, com a sigla OCC (*Other Connected Components*).

Fonte: op. cit., nota 15, 2011a, Figura 2, b.

O diagrama da Figura 3 mostra a configuração geral dessa grande economia. As massas circuladas designam conjuntos de agentes possuidores e possuídos, determinados de acordo com a densidade das relações de propriedade. A disjunção de dois conjuntos atesta a ausência de ligações ou seu caráter muito tênue.

Primeiro observamos a existência de uma grande rede, chamada de “Maior componente conectada” (LCC), cuja arquitetura será analisada abaixo. Na parte inferior esquerda do diagrama vemos um conjunto de pequenas entidades (com número simbólico de 10). Eles são chamados de “Outras componentes conectadas”, conhecidas como OCC (*Other Connected Components*).

A “Maior componente conectada” (LCC) é formado por quatro entidades: (i) o núcleo da rede, ou “Componente fortemente conectado”, SCC (*Strongly Connected Component*) no diagrama, onde se concentram as grandes instituições financeiras, (ii) o OUT, que contém o grande sistema das corporações transnacionais e suas filiais, e (iii) o IN, que é formado por indivíduos ricos e instituições financeiras que não são de propriedade de corporações de SCC. A isso podemos adicionar (iv) as duas “alças”, uma das quais mostra as relações de propriedade entre o IN e o OUT que não passam pelo SCC. A direção das relações de propriedade é importante. Dentro da “Maior componente conectada” (LCC), as relações de propriedade vão principalmente de um elemento a outro para baixo: de IN para SCC ou OUT, de SCC para OUT. Mas também existem relacionamentos internos para cada componente.

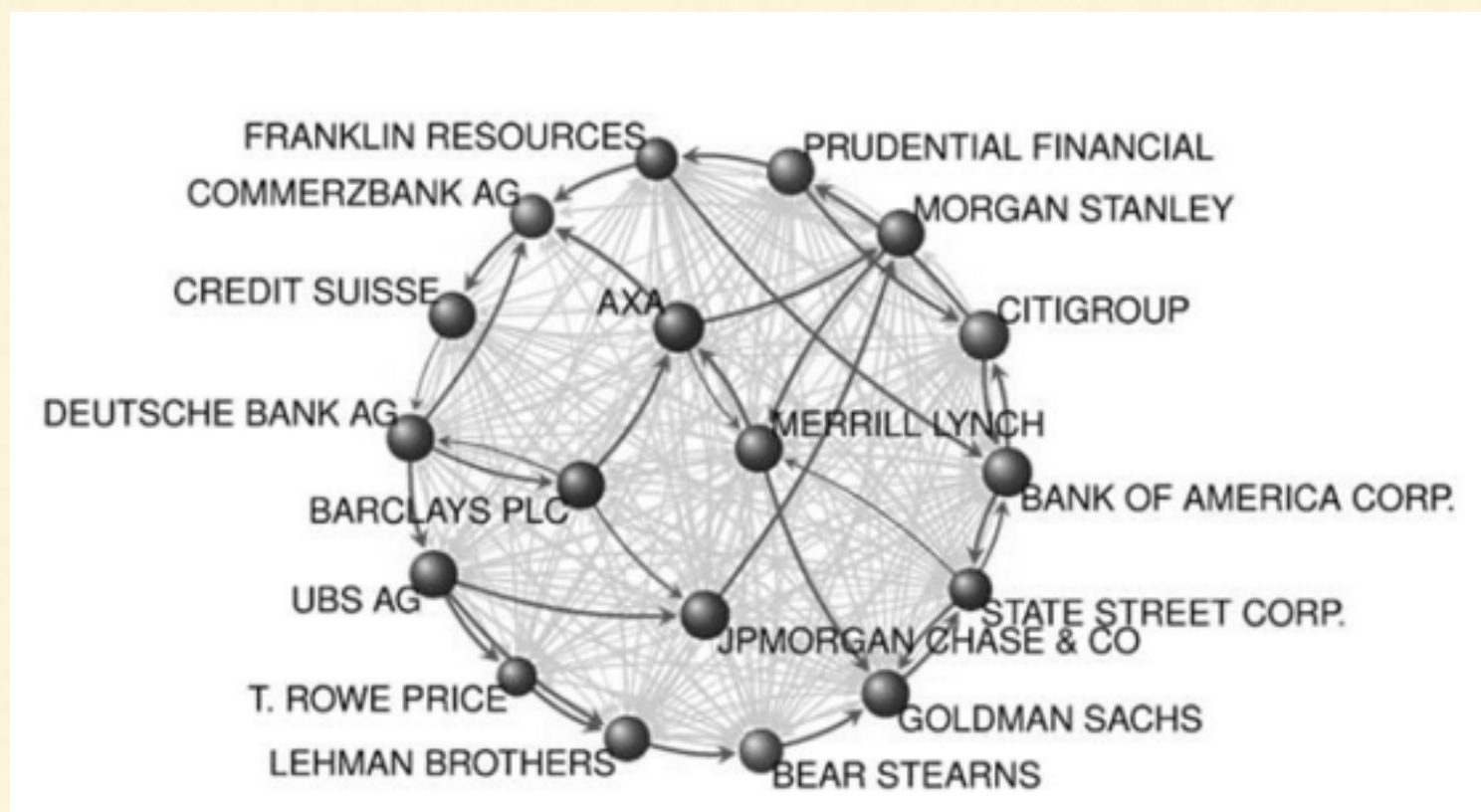
Pares de porcentagens são fornecidos. O percentual da direita é a proporção de corporações transnacionais pertencentes à componente (por exemplo, 15,1% das corporações transnacionais globais para o OUT); a cifra da esquerda é a porcentagem dos lucros (os resultados operacionais) de todas as corporações transnacionais, que é realizado na componente (por exemplo, o OUT alcança 59,8% de todos os lucros das corporações transnacionais listadas no estudo). Os seguintes resultados relevantes são destacados:

**(1) A concentração de lucros na “Maior componente conectada” (LCC).** Os números informados acima na apresentação geral do diagrama ilustram ao mesmo tempo o tamanho das corporações LCC e a concentração de lucros em suas mãos: as grandes corporações transnacionais da OUT, enquanto representam apenas 15,1% do número total dessas empresas em todo o mundo, realizam 59,8% de todos os seus lucros. Mas a isso devem ser somados, por um lado, os 18,7% dos lucros auferidos pela SCC do centro, contendo, no entanto, apenas 0,7% de todas as corporações transnacionais; e, por outro lado, nas duas alças, os 19,6% das empresas transnacionais obtêm 13,5% dos lucros. A LCC gera, assim, 94,2% dos lucros das corporações transnacionais, conforme identificado no estudo, embora represente apenas 36% dessas corporações.



(2) A “pobreza” das “Outras componentes conectadas” (OCC). O contraste é impressionante com os OCC, que representam 64% das corporações transnacionais, mas realizam apenas 5,8% dos lucros.

(3) A “Componente fortemente conectada” (SCC) no núcleo da rede. Este núcleo é constituído por 1.318 corporações, incluindo 295 corporações transnacionais, isto é, uma pequena minoria. É, em particular, composta de grandes instituições financeiras. Uma de suas características essenciais é que essas instituições formam uma rede quase exclusiva de propriedade mútua: elas se pertencem mutuamente<sup>16</sup>. Encontramos uma foto delas na Figura 4. As setas mais acentuadas representam as ligações mais fortes entre as instituições cujos nomes são familiares (a situação mudou um pouco desde 2007).



**Figura 4 - O núcleo financeiro da rede em 2007 (SCC).**

Fonte: *Ibidem* e Figura 2, D.

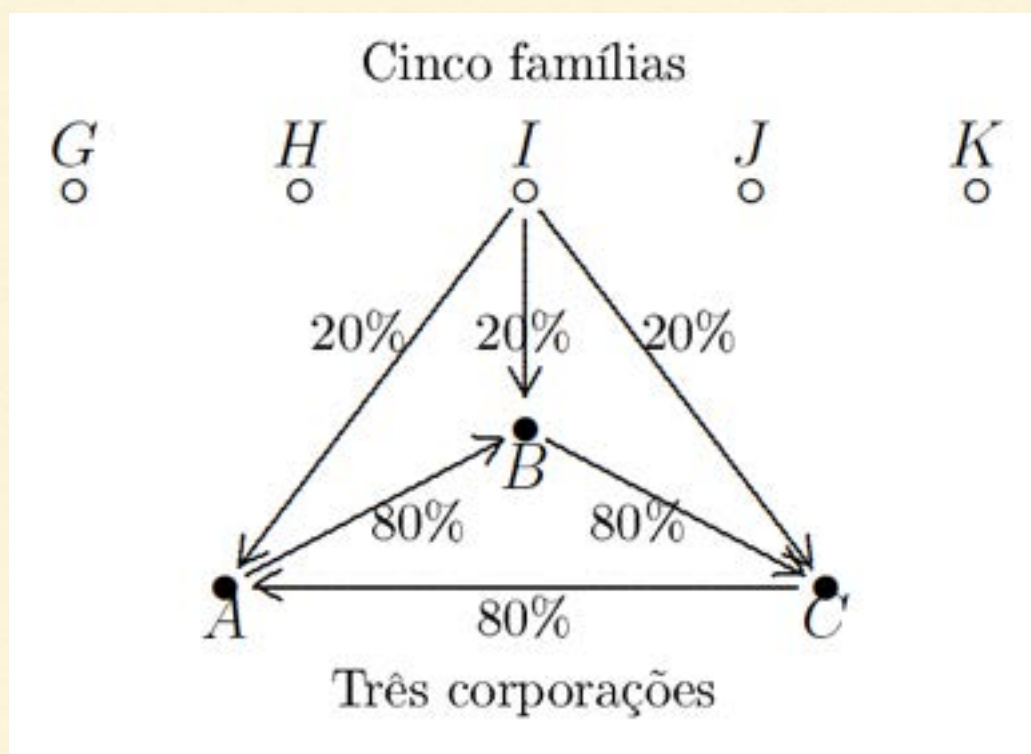
Os números para controle (que devem ser distinguidos da mera participação acionária) não são menos impressionantes: (a) 737 corporações ou pessoas (pertencentes ou não à SCC) controlam 80% do valor econômico das corporações transnacionais em todo o mundo; (b) uma “superentidade” de 147 corporações financeiras pertencente à SCC controla 40% do valor das

16- *Op. cit.*, nota 12.

corporações transnacionais. Daí a afirmação dos autores: “Isso significa que a rede de controles é distribuída de maneira muito mais desigual do que a da riqueza”<sup>17</sup>. Os autores também afirmam que “as pessoas não costumam aparecer como detentoras de poderes transnacionais”<sup>18</sup>.

17- *Ibid.*, p. 4

18- *Ibid.*, p. 19.



**Figura 5 - Rede esquemática de propriedade recíproca de três corporações e de um acionista, concentrando toda a propriedade. As três empresas são classificadas como A, B e C. I representam um capitalista individual.**

Estes resultados parecem contradizer a ideia de que a concentração espetacular das riquezas nas mãos de um pequeno grupo de bilionários lhes assegura um grande controle sobre a economia. Há duas razões pelas quais esse relacionamento direto riqueza-controle é bastante precipitado. Primeiro, é verdade que em 2016, os 100 bilionários mais ricos do mundo possuíam riqueza



igual à da metade mais pobre da humanidade – uma descoberta extremamente chocante – mas essa riqueza era “apenas” 1% da riqueza mundial<sup>19</sup>. A segunda razão é que a propriedade não assegura necessariamente o controle: mesmo se os bilionários possuísem toda a riqueza de todas as famílias, eles poderiam ser excluídos do controle. O sistema de propriedade recíproca das corporações financeiras confere enorme poder a essas corporações.

19- As fontes são: (a) **Wealth of the top 100 billionaires**. Disponível em: <https://www.forbes.com/billionaires/list/>; (b) **Wealth of the poorest half of the world population: Credit Suisse (2016). Global wealth report 2016.** Rapport technique, Research Institute. Disponível em: <https://www.creditsuisse.com/corporate/en/research/research-institute/global-wealth-report.html>.

O diagrama da Figura 5 é uma ilustração esquemática da relação entre o IN e o SCC. Ele mostra que a propriedade não garante o controle. Existem cinco famílias e três corporações. Entre as famílias, há um único capitalista, observe I, que possui todas as ações e, portanto, é o único

membro da IN; o SCC é reduzido a três corporações, A, B, C. O acionista possui 20% das ações de cada empresa. Os outros 80% das ações A, B e C são mantidas dentro da SCC. Nas três empresas, o capitalista “monopolista” da propriedade da economia se confronta com os executivos em uma posição muito minoritária; Os executivos A controlam B, os executivos B controlam C e os executivos C controlam A. Apesar da propriedade de toda a riqueza, o controle do único acionista é nulo: são os executivos dirigentes das três corporações que se controlam mutuamente, isto é, que exercem coletivamente um controle absoluto sobre as corporações (se as três empresas se fundirem, a conclusão seria inversa porque o único acionista desta única corporação seria o capitalista, que exerceria assim um controle completo sobre a economia).

Apesar de sua extrema simplicidade, este diagrama ilustra a transformação das relações sociais no capitalismo gerencial, com a passagem de uma propriedade capitalista individual – já há bom tempo – para a mão coletiva da nova classe alta de executivos sobre os meios de produção característico do gerencialismo. O poder dos proprietários no sentido jurídico estrito é contornado.

A grande economia é, em sua formulação, capitalista, porque baseada na participação acionária, mas o controle efetivo das corporações está em grande parte nas mãos dos altos executivos das instituições financeiras, numa relação de “cooperação e dominação” com aquelas corporações não financeiras, como veremos.

### 3.2 *A interface entre propriedade-controle e a gestão*

O poder dos altos executivos é expresso ao mesmo tempo em termos de propriedade, de controle e de gestão. A estrutura é piramidal, com altos executivos financeiros no topo, altos executivos de corporações não financeiras e uma hierarquia de outros executivos de menor grau. A atividade de todos esses agentes é apoiada pela de funcionários subordinados que nós classificamos entre as classes populares.

Uma vez que a propriedade das instituições financeiras da grande economia está fechada sobre si mesma, os primeiros mestres do jogo são os executivos das instituições financeiras. Existem, é claro, mecanismos de interação direta entre altos executivos através do sistema de sedes cruzadas nos conselhos de administração, mas essas redes estão agora nas mãos dos executivos das instituições financeiras<sup>20</sup>. E deve ser lembrado que a implementação dessas instituições foi realizada à custa da destruição das redes anteriores, tais como a interação direta entre os membros dos conselhos de administração das corporações não financeiras ou a ação coordenadora dos Estados.

O poder das instituições financeiras sobre as corporações não financeiras é exercido através de três tipos principais de processos: (a) As instituições financeiras compram ou vendem as ações das corporações de acordo com critérios de lucratividade, sancionando assim a atividade dos altos executivos das corporações não financeiras; (b) os fundos especulativos especializados desempenham o papel de “acionistas ativos” (uma função policial financeira); c) os altos executivos das instituições financeiras participam nos conselhos de administração das sociedades não financeiras (as grandes corporações transnacionais).

Referimo-nos a essas instituições como a “interface” entre propriedade-controle e a gestão pelos altos executivos das instituições financeiras e das corporações não financeiras.

20- LENGER, A.; SCHNEICKERT, C.; Schumacher, F. National elites. **Transcience Journal**, v. 1, n. 2, p. 85-100, 2010; HARTMANN, M. Internationalisation et spécificités nationales des élites économiques. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 5, n. 190, p. 10-23, 2011; BURRIS, V.; STAPLES, C. In search of a transnational capitalist class: Alternative methods for comparing director interlocks within and between nations and regions. **International Journal of Comparative Sociology**, v. 53, n. 4, p. 323-342, 2012.



### 3.3 A hegemonia anglo-saxônica

As redes sendo globais, surge a questão dos enraizamentos nacionais de seus diferentes componentes, especialmente no que diz respeito   “Componente fortemente conectada” (SCC) onde os poderes são concentrados. A se o anterior deliberadamente ignorou qualquer considera o das rela es internacionais de poder. O papel desigual desempenhado pelos diferentes países dentro da rede da Figura 3  , no entanto, muito evidente.

O estudo no qual as análises precedentes se baseiam fornece informa es valiosas sobre a nacionalidade dos 50 maiores detentores do controle<sup>21</sup>. A “Maior componente conectada” (LCC)   dominada, sem ambiguidade, pelas finanças anglo-sax nicas: existem 24 corpora es financeiras norte-americanas e oito corpora es do Reino Unido. Outros estudos recorrem a uma no o de “comunidade”, isto  , de agentes interconectados em uma rede de rela es de propriedade que são mais densas do que a média<sup>22</sup>. Três resultados são assim destacados: (a) trata-se de comunidades geográficas por país (e não comunidades por filiais); (b) são as institui es financeiras que consolidam principalmente a filia o a uma mesma comunidade; e (c) os capitalistas individuais desempenham um papel pequeno nelas.

Um diagrama das oito comunidades mais importantes   apresentado<sup>23</sup>. A comunidade norte-americana domina inegavelmente, de forma bastante próxima e reciprocamente ligada   do Reino Unido. As outras seis

comunidades são países da Europa continental. A estreiteza da rela o entre os dois países dominantes   impressionante. Essa rede anglo-saxônica da propriedade e do controle   muito estreita e centrada nos Estados Unidos e no Reino Unido. A grande economia   uma entidade do Atlântico Norte cujos braços se estendem por todo o mundo. A primeira comunidade asiática

21- *Op. cit.* nota 15, 2011b, Tabela S1.

22- VITALI, S.; BATTISTON, S. The community structure of the global corporate network. **PLOS ONE**, v. 9, n. 8, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0104655>. Com rela o   Europa podemos citar também VITALI, S.; BATTISTON, S. Geography versus topology in the European ownership network. **New Journal of Physics**, n. 13, p. 1-18, 2011.

23- VITALI, S.; BATTISTON, S. The community structure of the global corporate network. **PLOS ONE**, v. 9, n. 8, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0104655>, Figura 5. Esta figura   apresentada e comentada no capítulo 11 de nosso livro *Managerial capitalism* que fizemos referência na nota 2

está em décimo segundo lugar, sabendo que o Japão é uma parte integrante da LCC (3.562 corporações transnacionais japonesas em relação a 4.744 que pertencem à comunidade norte-americana).

Também devemos questionar as nacionalidades dos altos executivos. A principal observação é que o CEO<sup>24</sup> das corporações geralmente vêm de países correspondentes à nacionalidade das corporações. No topo da pirâmide desses altos executivos, uma elite gerencial tem um caráter mais internacional, mas ainda é dominada pelos países do Atlântico Norte<sup>25</sup>: “Mas talvez a coisa mais impressionante sobre a distribuição da elite mundial é a sua centralização Euro-Norte-Americana”<sup>26</sup>.

O tema da formação de uma classe dominante global está sendo debatido hoje<sup>27</sup>. Podemos falar de uma classe dominante mundial? A resposta é necessariamente incerta. Entretanto, duvidamos que seja possível chegar a conclusões convincentes sobre este tema fora do problema da transição entre o capitalismo tradicional e o capitalismo gerencial, com exceção do surgimento de novas instituições e do acesso de executivos na posição de nova classe dominante. Pode-se argumentar que tal unificação mundial parece operar “até certo ponto” por trás de um país líder, os Estados Unidos, segundo um processo que evoca diretamente a formação dos estados-nação do século XIX na Europa (por exemplo, Alemanha em torno da Prússia).

**24- N. T.** CEO – Chefe Executivo de Ofício. Trata-se do diretor geral. No original francês se utiliza a sigla PDG – *président-directeur général*;

**25-** CARROLL, W. Transnationalists and national networkers in the global corporate elite. **Global Networks**, v. 9, n. 3, p. 289-314, 2009;

**26-** *Ibid*, p. 294-295;

**27-** Ver o número especial: **Actuel Marx. Vol. 60, Une classe dominante mondiale?** Dossier préparé par Gérard Duménil. Paris: Presses Universitaires de France, 2016.

### 3.4 A dualidade das estruturas estatais

Atualmente os poderes que desfrutam os executivos nas instituições financeiras da “Componente fortemente conectada” (SCC) e nos conselhos de administração são consideráveis, competindo com os dos altos servidores públicos nas instituições estatais. Distinguimos, assim, um “centro político de governo” e um “centro econômico de governo”, ambos colocados sob liderança



gerencial<sup>28</sup>. O segundo centro constitui a economia das estruturas tradicionais ditas democrática (mais rigorosamente, pode-se argumentar que os caracteres de classe das “democracias” se expressam aí sem maquiagem).

**28-** DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. **La grande bifurcation.** En finir avec le néolibéralisme. Paris: La Découverte, 2014a. (Coll. L’horizon des Possibles), p. 40.

As categorias de executivos nos controles dos dois centros assim definidos – econômico e político – compartilham muitos traços sociológicos comuns (em termos de estudos, estilos de vida etc.). Suas percepções de eventos podem, no entanto, diferir substancialmente por causa de suas filiações institucionais práticas. É, no entanto, uma divisão entre frações da mesma classe. Os papéis históricos dos agentes em ambos os centros são fortemente influenciados pelas circunstâncias. Durante os períodos de crise estrutural ou guerra, a ação dos executivos do centro político torna-se preponderante. Uma das condições que levou à imposição do neoliberalismo foi que os vários grupos finalmente se reuniram nessas circunstâncias, incluindo executivos do setor público.

No plano internacional, essas diferentes frações das classes dominantes se encontram em grandes instituições, como a ONU ou o FMI, e diversas reuniões. O Fórum Econômico de Davos é a instituição mais diretamente representativa dos poderes inerentes à grande economia (reunindo altos funcionários, economistas, jornalistas em torno dos grandes diretores do mundo dos negócios). As funções “governamentais” deste órgão são hoje explicitamente reivindicadas em campos que vão além da economia no sentido estrito.

### *3.5 Proposta de etapas para concluir as seções 2 e 3*

As observações feitas acima devem ser combinadas com as da seção 2, sendo as abordagens mutuamente esclarecedoras. Vamos nos ater aos aspectos principais:

- (1) Existe no mundo uma grande economia cujo peso é esmagador.
- (2) Ela é constituída pelo sistema das grandes corporações não financeiras mantidas e controladas por um núcleo de grandes instituições financeiras.
- (3) Seu centro está localizado nos Estados Unidos em relação ao Reino Unido, e se irradia para a Europa continental e o resto do mundo.

(4) Seu caráter capitalista se manifesta em sua estrutura de rede de propriedade acionária e na centralidade do critério de lucratividade (mediante reservas feitas sobre altos salários).

(5) Mas o caráter gerencial, agora dominante, é expresso no papel chave dos altos executivos, em contraste com o papel agora secundário das classes capitalistas. Esta transformação ecoa a grande importância dos salários na formação de rendimentos muito elevados.

(6) A coexistência desses dois últimos traços é característica da forma particular das trajetórias peculiares à transição entre capitalismo e gerencialismo no capitalismo gerencial. No neoliberalismo, que marca uma etapa dessa transição (após o compromisso do pós-guerra), essa transição é regida pela aliança entre as velhas e novas classes dominantes – a aliança de direita que define o neoliberalismo.

(7) A grande corporação na qual a grande economia é banhada é cada vez mais dirigida por um centro econômico de governo, duplicando as estruturas estatais políticas nacionais e as grandes instituições internacionais tradicionais, cuja influência tende a transbordar o campo estritamente econômico.

#### **4. Dinâmica histórica: para onde vai a grande economia?**

A nova estrutura analítica na qual as relações sociais predominantes nas sociedades contemporâneas foram abordadas nas seções anteriores renova fundamentalmente nossa compreensão das dinâmicas contemporâneas e nossa apreciação das perspectivas históricas. Esta seção apreende esses mecanismos pelo menos em dois novos pontos de vista, a saber: (i) as principais tendências de mudança técnica e distribuição de renda que governam o futuro da grande economia e (ii) a configuração das relações de força a nível internacional, no que diz respeito, em primeiro lugar, à ascensão da China.

##### *4.1 Principais tendências da mudança técnica e da distribuição*

Qual será o futuro dessas novas configurações? Na ausência de dados específicos sobre a grande economia, não há muitas escolhas a não ser considerar os Estados Unidos como o arquétipo das novas tendências (muitas



das quais são comuns em outras economias avançadas, mas que também possuem suas especificidades nos Estados Unidos):

(1) **O que o estudo da economia dos Estados Unidos nos diz sobre a grande economia.** A dinâmica que Marx e Engels tinham apresentado no **Manifesto** – e, de forma mais rigorosa, por Marx em **O Capital** – foi profundamente alterada pelo aumento das relações gerenciais<sup>29</sup>. As características da mudança técnica que regem a tendência de queda na taxa de lucro (ou seja, o custo da mecanização que permite remediar os aumentos salariais em relação aos ganhos de produtividade do trabalho) foram revertidas

**29-** Encontramos um resumo simples da análise desses mecanismos por Marx et Engels em DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. **Économie marxiste du capitalisme**. Paris: La Découverte, 2003, (Coll. “Repères”), e na terceira parte de DUMÉNIL, G.; LÖWY, M.; RENAULT, E. **Lire Marx**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

na primeira metade do século XX pela transformação radical da tecnologia e da organização na fábrica e a revolução da gestão empresarial em geral (às vezes chamada de gestão científica). As capacidades organizativas e gerenciais dos executivos foram sua força motriz. A aplicação à gestão das empresas da revolução das técnicas de informação e comunicação é a forma atual das mudanças técnico-organizacionais (o comércio *on-line* substituindo os supermercados que, por sua vez, substituíram os pequenos negócios). Mas, ao contrário da revolução gerencial efetiva, as novas tecnologias de informação e comunicação não resultam

da mudanças da estrutura de classes (mas uma reconfiguração das frações das classes de executivos).

Outra conquista fundamental dos executivos foi a revolução macroeconômica mencionada, que permitiu evitar o surgimento de crises tão profundas como as de 1929, mas não conseguiu suprimir a repetição do ciclo conjuntural (superaquecimento e recessões), nem a ocorrência de crises estruturais, como a evidenciada pela década de 1970 ou a crise de 2007-8.

Os ganhos espetaculares devido ao curso favorável da mudança técnico-organizacional provocada pela revolução gerencial foram esgotados durante a segunda metade da década de 1960, mas a taxa de lucro que afetava diretamente a operação das empresas foi preservada por vários mecanismos (principalmente a revolução das técnicas de informação e comunicação, substituindo as tendências técnico-organizacionais anteriores, e a redução da tributação das empresas).

Em suma, a atual transição do capitalismo para o gerencialismo teve paradoxalmente uma importância decisiva na continuação da dominação das classes capitalistas, apesar das tendências à autodestruição (queda da taxa de lucro, repetição de crises) inerentes às relações de produção capitalistas. O preço disso foi, no entanto, o surgimento de uma nova classe, a dos executivos, prometida ao *status* de classe dominante. Mais precisamente: (a) essa transição põe em perigo, a longo prazo, a dominação das classes capitalistas, que estão em processo de perder sua hegemonia e devem passar por uma transformação estrutural que nega sua especificidade<sup>30</sup>; (b) ela permite sua sobrevivência em um curto prazo. As revoluções gerenciais impediram a multiplicação e o aprofundamento das crises do capitalismo, que ameaçaram sua perpetuação e eram suscetíveis a dar curso a gerencialismos como os que se desenvolveram nos países do autoproclamado socialismo. Os executivos foram os arquitetos de uma transição sem ruptura radical, em que os capitalistas encontram o tempo e os meios para se adaptar ao novo modo de produção gerencial.

30- Como os segmentos da nobreza que tiveram que se juntar às fileiras das classes capitalistas durante o que é chamado na França de Antigo Regime.

(2) **Uma dinâmica própria da grande economia?** As grandes tendências contrárias que acabamos de descrever estão obviamente concentradas na grande economia, comprometida, além disso, com o gigantesco processo de globalização em suas dimensões reais e financeiras. Pode-se lembrar que nossa análise dos fatores da crise de 1929 enfatiza claramente o importante papel desempenhado pelos fenômenos da “heterogeneidade” (a distinção entre grupos de empresas que diferem em termos institucionais e técnico-organizacionais)<sup>31</sup>. Durante a década de 1920, o destino favorável das grandes corporações em plena expansão não impediu a ocorrência da crise, mas a eliminação do setor menos avançado no caminho da mudança capitalista-gerencial acelerará a transição para a grande economia.

31- DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. **The Crisis of Neoliberalism**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2011 (Parte VIII).

Falta-nos dados (pelo menos mais pesquisas seriam necessárias) para sustentar a tese de que, nas economias contemporâneas, a dualidade entre a grande economia e os setores pouco envolvidos nessas transformações está na origem das tendências similares àquelas que prevaleceram no início do século XX e



portadoras das mesmas ameaças. Elas não estavam, no entanto, na raiz da crise de 2007-8, fortemente ancorada na gestão macroeconômica dos Estados Unidos, mas argumentamos aqui a respeito de horizontes ainda mais vastos<sup>32</sup>.

**32-** Em relação à crise de 2007-8, especificamente a combinação de mecanismos neoliberais globais e desequilíbrios na economia dos Estados Unidos, podemos consultar DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. **The Crisis of Neoliberalism**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2011.

Quais são as tendências de lucratividade no seio da grande economia sob a hegemonia anglo-saxônica? Quais serão as consequências do abismo que ainda separa os governos nacionais das novas formas de poder inerentes às estruturas institucionais dessa grande economia? Seria preciso determinar em qual medida o novo governo econômico

transnacional está envolvido em preocupações sobre a “macroeconomia global” (ele mostrou que estava, numa medida impossível de determinar, na gestão da crise de 2007-2008).

A dualidade **Grande economia/Economia norte-americana** poderia explicar a coexistência de dois tipos de avaliação da situação atual: (i) o pessimismo das teorias da “longa estagnação” nos Estados Unidos (no território deste país), que contribuímos involuntariamente para seu início<sup>33</sup>, e (ii) o otimismo (e lucros) das grandes instituições financeiras e corporações transnacionais.

**33-** Ver DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. (2016). **The historical trends of technology and distribution in the U.S. economy**. Data and figures (since 1869). Disponível em: <http://www.cepremap.fr/membres/dlevy/die2016e.pdf>, “Introductory comment” (4), nota 9.

As economias dos Estados Unidos e a grande economia sob o domínio anglo-saxão parecem refletir realidades cada vez mais distintas, mesmo se o enraizamento norte-americano permaneça profundo; e essa divergência se manifesta de maneira crescente entre o governo

dos Estados Unidos e a grande economia. A eleição de Donald Trump aumentou essa divisão, reforçando o caráter nacionalista do novo governo, enquanto Hillary Clinton podia ser vista como porta-voz das altas esferas da grande economia.

Essa dualidade se introduz diretamente na discussão da hegemonia internacional norte-americana.

#### 4.2 *As relações de força no plano internacional: I – hegemonia mundial e relações de produção*

É redundante dizer que a economia chinesa progride e a economia dos Estados Unidos, comparativamente, está em declínio. No entanto, é difícil mensurar a amplitude do processo. Enquanto em 1980 o PIB chinês na paridade do poder de compra representava pouco mais de 2% do PIB mundial contra 22% dos Estados Unidos, em 2010 o PIB chinês se alinhou com o dos Estados Unidos (cada país com 16% do PIB global) e agora o superou. A produção de carros da China agora representa 34% da produção mundial contra 5,5% dos Estados Unidos. A evolução do número de patentes a favor da China é ainda mais espetacular<sup>34</sup>.

Há um vínculo seguro entre o progresso de um país na mutação histórica das relações de produção e sua capacidade de se colocar em uma posição de hegemonia internacional. Os fundamentos da hegemonia norte-americana no século XX devem ser buscados no progresso que este país fez nas três revoluções anteriormente apresentadas. No final do século XIX, os Estados Unidos embarcaram na corrida das potências coloniais, mas essa via foi rapidamente abandonada, abrindo o caminho de um imperialismo informal (o que, obviamente, não significa “não-violento”)<sup>35</sup>. Alfred Chandler imputou, de maneira muito convincente, o fracasso do Reino Unido à incapacidade de transformar suas próprias instituições de propriedade e administração nos caminhos do capitalismo gerencial, como fizeram os Estados Unidos<sup>36</sup>.

O fato de os Estados Unidos, como centro da grande economia, ser o país mais avançado na transformação das relações de produção lhe confere, portanto, um enorme potencial para a manutenção de sua hegemonia global. Mas existem alguns sintomas de perda dessa centralidade. A dinâmica combinada de globalização e financeirização é arriscada. Acima de tudo, não está claro qual será a capacidade da China para inovar nessa área.

**34-** As fontes são as seguintes: **(a)** IMF - **World Economic Outlook Database**, October 2017, <https://imf.org/external/pubs/ft/weo/2017/02/weodata/index.aspx>; **(b)** **Organisation Internationale des Constructeurs d'Automobiles (OICA)**, <http://www.oica.net/category/production-statistics/>

**35-** STEPHANSON, A. **Manifest Destiny**. American Expansion and the Empire of Right. New York: Hill and Wang, 1995;

**36-** CHANDLER, A. **Organisation et performance des entreprises**. Paris: Editions d'Organisation, 1992.



#### 4.3 *As Rela es de força no plano internacional: II – O futuro da “Maior componente conectada” (LCC)*

As estruturas descritas na se o 3.3 são muito reveladoras. Em particular, observamos aí as formas de integra o (ou falta de integra o) própria da Europa continental. Os estudos mostram que não há comunidade reunindo os países do continente europeu. Os vínculos irradiam do centro (os Estados Unidos retransmitido pelo Reino Unido) a estes vários países. Esta observa o deve ser vinculada àquela feita na se o 3.1 (especialmente no ponto (4) que descreve a SCC) de que o cora o financeiro cont m importantes institui es financeiras nesses países do continente. Este aspecto financeiro confirma o fato de que a Europa continental segue uma trajetória de integra o nas estruturas fundamentais da LCC, de acordo com o modelo padrão, ou seja, uma integra o muito hierárquica, cujos componentes são mal articulados com o topo nas grandes institui es financeiras. Nenhuma estrutura rival foi desenvolvida em paralelo em uma base continental europeia. Esta   uma grande vitória para a grande economia capitalista gerencial neoliberal sob a hegemonia anglo-saxônica e, portanto, indiretamente, para os países que formam seu centro. Isto deve ser visto como uma consequência das tendências criadas pelo primado do livre comércio (*libre  change*) e pela livre circula o de capital a nível global, mesmo antes de tal integra o ser alcançada a nível europeu (tendências que culminaram em Maastricht<sup>37</sup>), em paralelo com a dinâmica que levou   cria o do Euro, que   difícil de sustentar na ausência desta integra o. Em suma, a Europa continental, quer queira quer não, fundiu-se na grande economia, desprezando sua própria integra o, seguindo um itinerário que poderia ser comparado ao do Japão.

A continua o segue por conta própria. A Ásia, com seu centro na China, será capaz de trazer as “Outras componentes conectadas” (OCC) para uma nova grande estrutura que possa competir com a “Maior componente conectada” (LCC)? Esta   a questão fundamental. Em caso afirmativo: tal estrutura duplicaria a da LCC com seu centro financeiro? A mudança da China para o capitalismo gerencial neoliberal   também uma das incertezas

37- N. T. Maastricht designa a cidade onde foi assinado formalmente o Tratado da União Europeia (TUE) em 7 de fevereiro de 1992 pelos membros da Comunidade Europeia.

fundamentais do problema. Deve-se notar que o **banco de dados Orbis 2007**, como o nome informa, data de 2007. O crescimento da economia chinesa acelerou na última década. Quando os dados do **Orbis 2007** foram coletados, a produção industrial da China chegava a 60% da produção industrial dos EUA; agora é mais de 130%<sup>38</sup>.

Para concluir, três opções devem ser consideradas:

(1) Um primeiro caminho seria a integração da China na LCC, ou seja, a grande economia anglo-saxônica já existente, portanto, neoliberal. A rivalidade entre os países seria então expressa em posições relativas no seio da hierarquia, sempre única, assim constituída, como fez a Europa.

(2) Um segundo caminho seria a construção de uma rede independente de configuração similar, o que implicaria uma orientação igualmente neoliberal. A rivalidade seria expressa entre grandes estruturas sob hegemonia nacionais distintas.

(3) Finalmente, podemos vislumbrar a criação de outra grande economia capitalista-gerencial com estruturas não neoliberais, características de uma via chinesa em direção a um capitalismo gerencial específico (não em direção ao socialismo)<sup>39</sup>. A questão surgiria assim da eficiência das novas estruturas que comandariam a hegemonia de uma ou outra região do mundo a muito mais longo prazo. Os recursos da nova configuração serão, talvez, esboçados em um futuro **banco de dados Orbis 2050**.

**38** - Fonte: National Accounts of the United Nations. Disponível em: <https://unstats.un.org/unsd/nationalaccount/>.

**39** - A transição secular para o capitalismo gerencial pode levar à formação de sociedades e economias muito diferentes, conforme destacado no capítulo 17 de nosso livro, **Managerial capitalism** (Capitalismo gerencial, referido na nota 2).



## Referências

- ACTUEL MARX. **Une classe dominante mondiale?** Dossier pr par  par Gérard Duménil. Vol. 60. Paris: Presses Universitaires de France, 2016.
- BURRIS, V.; STAPLES, C. In search of a transnational capitalist class: Alternative methods for comparing director interlocks within and between nations and regions. **International Journal of Comparative Sociology**, v.53, n. 4, p. 323-42, 2012.
- CARROLL, W. Transnationalists and national networkers in the global corporate elite. **Global Networks**, v. 9, n. 3, p. 289-314, 2009.
- CHANDLER, A. **Organisation et performance des entreprises**. Paris: Editions d'Organisation, 1992.
- CREDIT SUISSE (2016). **Global wealth report 2016**. Rapport technique, Research Institute. Disponível em: <https://www.creditsuisse.com/corporate/en/research/research-institute/global-wealthreport.html>.
- DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. ** conomie marxiste du capitalisme**. Paris: La Découverte, 2003, (Coll. Repères).
- \_\_\_\_\_. **The Crisis of Neoliberalism**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2011.
- \_\_\_\_\_. **La grande bifurcation**. En finir avec Le néolibéralisme. Paris: La Découverte, 2014a (Coll. L'horizon des Possibles).
- \_\_\_\_\_. Neoliberal Managerial Capitalism: Another Reading of Piketty's, Saez's, and Zucman's Data. **International Journal of Political Economy**, p. 71-89, 2014b.
- \_\_\_\_\_. **The historical trends of technology and distribution in the U.S. economy**. Data and figures (since 1869), 2016. Disponível em: <http://www.cepremap.fr/membres/dlevy/dle2016e.pdf>.
- \_\_\_\_\_. **Managerial capitalism: Ownership, management, and the coming new mode of production**. London: Pluto Press, 2018.
- \_\_\_\_\_; L WY, M.; RENAULT, E. **Lire Marx**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

- HARTMANN, M. Internationalisation et spécificités nationales des élites économiques. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 5, n. 190, p. 10-23, 2011.
- IMF - International Monetary Fund. **World Economic Outlook Database**, October 2017. Disponível em: <https://imf.org/external/pubs/ft/weo/2017/02/weodata/index.aspx>
- LE TEXIER, T. **La rationalité managériale, de l'administration domestique à la gouvernance** (thèse de doctorat). Université de Nice Sophia-Antipolis, 2011.
- LENGER, A.; SCHNEICKERT, C.; SCHUMACHER, F. National elites. **Transcience Journal**, v. 1, n. 2, p. 85-100, 2010.
- MIROWSKI, P.; PLEHWE, D., (éditeurs). **The Road to Mont Pèlerin**. Cambridge, MA, London, England: Harvard University Press, 2009.
- OICA - Organisation Internationale des Constructeurs d'Automobiles. **Production Estatistics**. Disponível em: <http://www.oica.net/category/production-estatistics/>
- PIKETTY, T.; SAEZ, E. Income inequality in the United States, 1913-1998. **The Quarterly Journal of Economics**, v. CXVIII, n. 1, p. 1-39, 2003.
- POLLARD, S. **The Genesis of Modern Management**. A Study of the Industrial Revolution in Great Britain. London: Edward Arnold, 1965.
- SILVA, A.; YAKOVENKO, V. Temporal evolution of the “thermal” and “superthermal” income classes in the USA during 1983-2001. **Europhysics Letters**, v. 69, n. 2, p. 304-310, 2005.
- STEPHANSON, A. **Manifest Destiny**. American Expansion and the Empire of Right. New York: Hill and Wang, 1995.
- UNITED NATIONS - **National Accounts of the United Nations**. Disponível em: <https://unstats.un.org/unsd/nationalaccount/>.
- VITALI, S.; BATTISTON, S. Geography versus topology in the European ownership network. **New Journal of Physics**, v. 13, p. 1-18, 2011.
- \_\_\_\_\_. The community structure of the global corporate network. **PLOS ONE**, v. 9, n. 8, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0104655>.



VITALI, S.; GLATTFELDER, J.; BATTISTON, S. The network of global corporate control. **PLOS ONE**, v. 6, n. 10, p. 1-6, 2011a. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0025995>.

\_\_\_\_\_. Supporting information: The network of global corporate control. **PLOS ONE**, v. 6, n. 10, p. 1-19, 2011b. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0025995.s001>.

# 2 O BANCO MUNDIAL E AS MEMÓRIAS ACERCA DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR<sup>1</sup>

1- O presente artigo é resultado de nossas análises no projeto de tese desenvolvido no Programa de Memória, Linguagem e Sociedade da Uesb, no qual investigamos as memórias acerca da mercantilização do ensino superior no período entre 1995-2010.

Fábio Mansano de Mello e Ana Elizabeth Santos Alves

## Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar as diretrizes do Banco Mundial (BM), agência financeira internacional, para o ensino superior, no relatório *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), bem como apontar as críticas realizadas por intelectuais ao modelo de ensino superior preconizado por essa agência. Partimos da premissa de que o BM engendra e reproduz a ideologia capitalista e a lógica que lhe são imanentes. Portanto, o propósito é explanar as contradições que emergem da processualidade histórica da mercantilização do ensino superior e da precarização do trabalho docente.

Para atingirmos nosso escopo, analisaremos as memórias de textos que criticam o BM e apontam limites para a relação entre educação e mercado, tão valorizada pela agência multilateral. A memória, nesse caso, aparece conectada ao conceito de ideologia. Além de expressar a ideologia da realidade social, as memórias analisadas revelam um embate no terreno das



lutas de classe, uma vez que indicam contradições no movimento de expansão do capital sobre o ensino superior.

## O Banco Mundial e a reforma do ensino superior

O Banco Mundial (BM)<sup>2</sup> tem um papel decisivo na condição de agente financiador dos ajustes econômicos aos quais se submeteram os “países em desenvolvimento” (espalhados pela América Latina, África e Ásia Central), durante o processo de reestruturação produtiva. Em meados da década de 1980, diante do endividamento e, conseqüentemente, da crise dos referidos países, esse órgão e outras agências multilaterais se transformaram exclusivamente em

2- Essa agência multilateral foi criada na Conferência de Bretton Woods, em 1944, e tinha por objetivo financiar a reconstrução dos países destruídos pela 2ª Grande Guerra. Em um segundo momento, o Banco Mundial dirigiu seus empréstimos aos países em desenvolvimento, orientando suas políticas econômicas, ao lado do Fundo Monetário Internacional (FMI).

instituições de financiamento, já que os bancos privados interromperam as operações com as nações em questão. Com isso, o Banco Mundial ganha força e impõe condicionalidades às políticas internas desses territórios, tais como corte de gastos públicos, liberalização da economia, privatização de empresas e desregulamentação do mercado (ARRUDA 2009; SOARES 2009).

No que tange à educação superior, um importante documento é o relatório “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*” (1995), que apresenta a visão do BM sobre a importância desse nível de ensino e traz sugestões para que os países reformem seus sistemas educacionais, com o propósito de melhorar a qualidade destes e potencializar as chances de retorno da formação universitária à sociedade.

A proposta desse documento é destacar e difundir experiências exitosas do ensino superior em diversos países, tendo como base resultados de reformas locais ou relatórios e determinações de membros dessa agência multilateral. As análises do relatório revelam que a funcionalidade do ensino superior, bem como sua “missão civilizadora”, pode ser compreendida por meio de quatro conceitos que nortearam o texto, e que, do ponto de vista de seus significados práticos, coadunam com o ideário neoliberal: trata-se das palavras **crise** (citada 53 vezes em 11 páginas), **reforma** (mencionada 89 vezes em 34 páginas), **financiamento** (citada 108 vezes em 52 páginas) e

**mercado** (citada 53 vezes em 31 páginas). Se as três primeiras fundamentam as mudanças preconizadas pela agência, a última aparece como pano de fundo para as ações da reforma universitária.

De acordo com o BM, a solução da crise do ensino superior passa pelas restrições ao seu financiamento, em um momento em que tanto os países industrializados quanto os “países em desenvolvimento” buscam saídas para enfrentar o dilema de conservar a qualidade do ensino e limitar os gastos por estudante. Além disso, a redução orçamentária estaria atrelada ao uso ineficiente dos recursos. Exemplo disso, do ponto de vista interno, se materializa, segundo o BM, na fraca relação entre discentes e docentes, na subutilização dos serviços acadêmicos, nos altos índices de desistência e de repetência e no elevado percentual do orçamento destinado a gastos considerados não educacionais, que incluem moradia estudantil, auxílio alimentação, entre outros serviços prestados aos estudantes (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 22).

Conforme o documento, as experiências dos países que fizeram reformas denominadas exitosas no setor apontam para quatro pilares: I) fomentar a crescente diferenciação entre as instituições, inclusive entre os estabelecimentos privados; II) incentivar a diversificação dos financiamentos; III) redefinir o papel do governo no ensino superior; IV) adotar políticas que garantam a qualidade e a equidade desse nível de ensino. Vejamos cada um desses fundamentos.

No que tange à diferenciação entre as instituições, as orientações da agência vão em direção ao mercado, não apenas por afirmar que o modelo europeu de universidade de pesquisa não é apropriado para atender a determinadas demandas econômicas e sociais, mas também por incentivar a educação a distância, a criação e o desenvolvimento de instituições não universitárias e instituições privadas. Trata-se, portanto, de adequar a formação educacional ao mercado de trabalho. No entendimento do BM, são instituições não universitárias os institutos politécnicos e profissionais – os modelos variam a depender do país – que oferecem cursos de curta duração, com baixos custos e menor taxa de desistência. Esses estabelecimentos apresentam um perfil mais adequado às necessidades do regime de acumulação flexível. Outra forma de escolarização que desafoga o ensino superior é a educação a distância, por atender a um aluno que já pode estar no mercado de trabalho mas, sobretudo, pelo custo inferior, se comparado ao das instituições com cursos presenciais. No entanto, a ênfase na diferenciação entre as instituições está na iniciativa privada.



A questão do atendimento ao mercado e a possibilidade de desafogar o sistema público são o mote para a ampliação desse setor:

*Los gobiernos pueden fomentar el desarrollo de la enseñanza superior privada para complementar las instituciones estatales como medio de controlar los costos del aumento de la matrícula en este nivel, incrementar la diversidad de los programas de capacitación y ampliar la participación social en este subsector. En varios países, la mayoría de los estudiantes están matriculados en instituciones privadas: ocurre así, por ejemplo, en Filipinas (86%), Corea (75%) y Bangladesh, Brasil, Colombia e Indonesia (60% en cada uno). En estos países, el acceso a la enseñanza postsecundaria se hay ampliado considerablemente sin que esto represente una carga financiera insostenible para el presupuesto gubernamental. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 37)*

Para que essa contribuição da iniciativa privada se efetive, a agência orienta os governos a determinar diretrizes para regulamentar e desenvolver esse setor, estabelecendo mecanismos de abertura de instituições e avaliação dos cursos, aprovação de incentivos fiscais e criação de programas de bolsas para o alunado.

O segundo pilar refere-se à diversificação do financiamento das instituições estatais. A orientação é para que os governos promovam reformas para melhor captar e utilizar os recursos. O primeiro passo dessa ação consiste em usar recursos privados, obtidos com a cobrança de matrícula dos estudantes, ou com a eliminação de subsídios, como moradia, alimentação e outros benefícios do programa de assistência estudantil. Outra sugestão do órgão internacional são as doações financeiras vindas de ex-alunos e parcerias com a iniciativa privada (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 47). Além dessas, outra forma de captação é a execução de atividades que gerem rendimentos, tais quais cursos rápidos de formação profissional, contratos de pesquisa firmados com indústrias e prestação de serviços de consultoria. O segundo passo rumo à diversificação preconizada pelo BM é relativo ao apoio financeiro a estudantes de baixa renda. Aplicada em diversos países, essa modalidade de ajuda de custo carece de ajustes, pois a experiência do programa de financiamento, em que os beneficiários começam a pagar depois de formados, consoante a

agência, não é positiva. O terceiro passo é distribuir o orçamento e utilizar mais eficientemente os recursos. O órgão destaca a necessidade de estabelecer diferentes critérios para a transferência do orçamento para o setor, uma vez que a distribuição igualitária atende à demanda de igualdade política, mas não privilegia a qualidade ou a eficiência das instituições.

O terceiro pilar a que a reforma se refere é a redefinição do papel do governo em relação ao ensino superior. Conforme aponta o documento, com a crise da educação superior, os governos devem avaliar e reorganizar as suas estratégias de investimentos no setor. Novamente amparado pelo discurso da eficiência, o relatório assevera que os governos, em vez de manterem o controle direto sobre o ensino superior, se empenhem em promover políticas favoráveis às esferas pública e privada: “[...] *y de emplear el efecto multiplicador de los recursos públicos a fin de estimular a estas instituciones a que satisfagan las necesidades nacionales de enseñanza e investigación*” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 62). Logo, a gestão pública precisa nortear as reformas mediante: a) elaboração de políticas públicas específicas para o setor; b) incentivos para ampliação das políticas e c) maior autonomia das instituições públicas.

O quarto e último pilar das orientações do Banco Mundial diz respeito à ênfase na qualidade do ensino e da pesquisa, à adaptabilidade do ensino superior ao mercado de trabalho e à equidade no ingresso dos estudantes. Na parte final do documento, o Banco Mundial reforça a ideia de que o êxito das reformas educacionais depende de uma participação maior do setor privado, com a liberação de recursos para que os países invistam mais na educação primária e secundária.

### **Um olhar crítico sobre as determinações do Banco Mundial para o ensino superior**

As memórias sobre a mercantilização do ensino superior, extraídas dos debates dos intelectuais, nos textos analisados, revelam a ideologia do documento do BM. Portanto, estudaremos essas memórias à luz do conceito de ideologia apresentado por Marx (1999).

Embora esse autor não tenha trabalhado explicitamente a memória, destacamos duas das suas reflexões. “A produção de ideias, de representações,



da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens [...]” (MARX, 1999, p. 36). Inicialmente, o autor dialoga com o idealismo hegeliano e deduz que as ideias são produtos da conduta material da humanidade. Em um segundo momento, condiciona a produção ideológica de uma época à classe dominante correspondente:

As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as ideias de sua dominação. (MARX, 1999, p.72)

Se as ideias dominantes de uma época têm reflexo direto das classes dominantes, estas se apropriam da memória para perpetuar seu domínio por meio da reprodução ideológica. A memória, portanto, deve ser compreendida no terreno das lutas de classe, em um cenário marcado por relações sociais conflituosas. “Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas” (LE GOFF, 1994, p. 426).

Vejam agora algumas memórias produzidas sobre as determinações do BM sobre o ensino superior. Sguissardi (2000, p. 67) mostra-nos que essa agência defende os princípios liberais da economia mediante as seguintes ações: priorizando os financiamentos de projetos privados em detrimento dos projetos públicos; controlando totalmente a gestão dos créditos e impondo as premissas do livre mercado para acessar os créditos da agência. Guessier (2003, p. 51) destaca a lógica mercantil das agências multilaterais: “Não doam recursos, fabricam dívidas. Além do mais, são atores econômicos. Atuam dentro de mecanismos atuais de reprodução do capital a serviço dos mais fortes”.

No que concerne ao financiamento do BM, Fonseca (2001, p. 15) explicita que os empréstimos concedidos à educação brasileira seguem as diretrizes de qualquer contrato comercial, ou seja, integram a dívida externa da nação aos organismos multilaterais. A autora informa que o modelo de empréstimo adotado é o cofinanciamento, em que a agência participa com cinquenta por cento dos recursos e o Brasil com a outra metade. Porém, na prática, a

contrapartida brasileira é maior do que o crédito disponibilizado. O documento comprova, ainda, que o BM atuou na condição de financiador e, também, de consultor de projetos educacionais, com apoio técnico para os países signatários dos empréstimos.

No que tange aos quatro pilares fundamentais para a reforma universitária, preconizada pelo BM, conforme Sguissardi (2000, p. 69), as determinações gerais são: o ajuste econômico e fiscal dos “países em desenvolvimento”; a relação custo e benefício dos investimentos e a atenção aos sinais do mercado; a importância do conhecimento como bem privado. Para comprovar a inclusão desses elementos no ensino superior brasileiro, o autor traz os seguintes dados: a) o montante dos gastos do governo federal com as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) decresceu em relação aos gastos com a educação pública. Foram R\$ 6.627 milhões (21,9%) em 1995 e R\$ 5.478 milhões (17,6%) em 1999. Segundo ele, embora o investimento tenha diminuído, as matrículas aumentaram em torno de 12%; b) em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), houve uma redução em termos absolutos de investimentos nas IFES: 0,79% em 1995 para 0,61 em 1999; c) no período de 1994 a 1998, o corpo discente aumentou 36% nas IES privadas, contra apenas 12,4% nas Ifes, corroborando a ideia da privatização do ensino superior (SGUISSARDI, 2000, p. 71).

Leher destaca a preponderância do ensino sobre a pesquisa e a supremacia do mercado e enfatiza que, diferentemente do modelo europeu, o Banco Mundial deseja impor aos países latino-americanos uma educação pautada na reforma curricular, na avaliação centralizada, no uso maciço de tecnologias educacionais etc. Dessa forma,

O ensino preconizado é carregado de ideologias do tipo: não existe desemprego para aqueles que se qualificarem conforme as demandas do mercado. Considerando a tese das “vantagens comparativas” adotada pelos países da região e, conseqüentemente, a separação do mercado de trabalho/conhecimento dos países periféricos em relação ao mercado dos países centrais, a chamada “adaptação da educação às demandas do livre mercado” tem-se configurado como um verdadeiro apartheid educacional planetário. (LEHER, 2001, p. 52).



A perspectiva de privatização e mercantilização do ensino superior é demarcada na análise de Lima (2003), segundo a qual os discursos e as orientações do Banco Mundial para a educação superior nos “países em desenvolvimento” garantiriam uma forma “democrática” de acesso a esse nível de ensino, materializada, sobretudo, em duas maneiras: a) expansão das IES privadas, mediante a liberalização dos serviços educacionais; b) direcionamento das IES públicas para a esfera privada por meio das fundações de direito privado, com cobranças de taxas e mensalidades, corte de vagas para docentes e de verbas para infraestrutura (LIMA, 2003, p. 146). A autora demonstra o caráter contraditório desse fenômeno de mercantilização e afirma “o processo crescente de privatização da educação superior é entendido pelo BM como “democratização” deste nível de ensino, numa ruptura com a lógica da universalidade ao acesso da educação” (LIMA, 2003, p. 147).

Em face dos depoimentos sobre as propostas do BM e de seu corolário, entendemos que, em relação ao ensino superior, nos países da América Latina, a exposição de Lima (2003) consegue traduzir o fundamento da atuação daquela agência no papel de incentivadora da desnacionalização e da privatização da educação. Para a autora, o Banco Mundial age:

Em primeiro lugar, pela globalização dos sistemas educacionais, via formação de parcerias entre empresas educacionais com sede nos Estados Unidos e Europa, além de polos espalhados por várias regiões de interesse do capital [...]. Neste movimento, a educação como serviço forma uma cultura empresarial, permitindo o aprofundamento do processo de empresariamento deste setor, ao mesmo tempo em que se torna fundamental para padronizar conhecimentos, uniformizando conteúdos através de currículos flexibilizados.

Uma segunda forma de evidência deste movimento encontra-se na expansão das universidades corporativas criadas pelas empresas para formação e (re) qualificação dos trabalhadores em seus locais de trabalho e com um conhecimento dirigido para os interesses imediatos das empresas.

A terceira, por sua vez, torna-se clarividente na articulação e um mercado educativo global, especialmente através das universidades da América Latina. Uma das principais estratégias para viabilizar

este processo é a utilização da educação à distância, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais parceiras de universidades norte-americanas e europeias. (LIMA, 2003, p. 151).

Maués (2008) declara que as consequências da mercantilização do ensino superior podem ser vistas na precarização do trabalho docente. Ressalta, além disso, que o produtivismo acadêmico e a privatização do conhecimento são fenômenos decorrentes da nova ordem educacional imposta pelos organismos internacionais, que têm como referência a globalização e o interesse de reformular as diretrizes educacionais, sobretudo, as concernentes ao ensino superior. Conforme as palavras da autora, o produtivismo diz respeito à racionalidade técnica e pragmática do conhecimento científico, demarcado em um contexto de retração do investimento estatal e de primazia do mercado nessa área. “Dessa forma, o vínculo entre quem produz conhecimento (a universidade) e quem o consome, a partir das demandas postas (do mercado), se fortalece ainda mais” (MAUÉS, 2008, p. 27). As consequências dessa influência do mercado podem ser compreendidas mediante a privatização do conhecimento, materializado nas “parcerias público-privado, fruto das regulações estabelecidas, que têm em algumas políticas, como a de inovação tecnológica, o incentivo necessário para a concretização desse escopo” (MAUÉS, 2008, p. 27).

Ao analisar o modelo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, implementado pela Capes, Bianchetti (2008) identifica três fatores que apontam para a desqualificação e a precarização do trabalho docente. O primeiro tem relação com a importância atribuída à quantidade, em detrimento da qualidade das publicações. O autor ressalta que, em meados da década de 1990, as publicações da área de Educação eram numericamente pequenas. Nesse período, a preocupação da pós-graduação era a formação de professores, de modo que “para a maioria dos formados, os textos finais (teses e dissertações) da pós-graduação *stricto sensu* eram os primeiros e os últimos trabalhos escritos” (BIANCHETTI, 2008, p. 152). Com as mudanças ocorridas no seio da Capes, o foco volta-se para a formação de pesquisadores. Ademais, uma nova diretriz acerca da avaliação influencia decisivamente a publicação científica. “Passou a predominar, aqui, o que paradigmaticamente havia



ocorrido nos *campi* norte americanos, na década de 60 do século passado: ‘*Publish or perish*’” (BIANCHETTI, 2008, p. 152).

O segundo ponto que Bianchetti (2008) destaca acerca do produtivismo acadêmico, considerado uma forma de precarização do trabalho docente, é a expansão desenfreada de eventos científicos, a partir da década de 1990. Na sua linha de raciocínio, da mesma forma que ocorreu uma pressão externa (da Capes) para a publicação de trabalhos acadêmicos, ocorreu também um aumento no número de congressos e seminários para que essas produções fossem apresentadas e publicadas nos cadernos de resumo/anais de evento. O autor assegura que a natureza dos eventos sofreu uma radical transformação. Não raro existem mais expositores que ouvintes, com um tempo cada vez mais reduzido para apresentação, conseqüentemente, comprometendo o tempo para debates e discussões sobre os temas.

O terceiro ponto é a discrepância existente entre o crescimento do número de IES e a qualificação do corpo docente. Para corroborar essa proposição, Bianchetti (2008) apresenta dados oficiais do período. Em 2008, dos 260 mil professores do ensino superior, 20% possuíam doutorado e 30% mestrado. E acrescenta: “Além disso, predominam contratos por hora-aula, evidenciando uma situação de precariedade empregatícia e de más condições de trabalho. Como esperar que, de um quadro como este, resulte uma educação de qualidade?” (BIANCHETTI, 2008, p. 154). Conforme o autor denuncia, a expansão do ensino superior deve ser entendida como uma “rendição ao mercado”, isto é, a transformação da educação em mercadoria. Assim sendo, na perspectiva da lógica dominante, a formação e o nível do corpo docente na estrutura acadêmica não constituem prioridade.

### **Considerações finais**

Neste artigo, exploramos a articulação entre memória e ideologia para analisar os textos dos autores que criticam o documento do Banco Mundial com as diretrizes para o ensino superior. Assim, a memória aparece, ao mesmo tempo, como uma conquista e um objeto de poder. Entendemos que essas relações se materializam no documento do BM, pois ele reflete a imposição do Banco aos países em desenvolvimento. Por meio dos empréstimos concedidos, são determinadas condicionalidades, o que expressa o ideário neoliberal

centrado no ajustamento econômico, na privatização das empresas estatais e na desregulamentação do mercado.

As “orientações” contidas no relatório apresentam um modelo de ensino superior capaz de atender às emergentes demandas políticas, econômicas e sociais – em uma sociedade que vê o Estado se desonerar do papel de financiador de políticas públicas. O documento reproduz uma ideologia cujo escopo é naturalizar/negar as relações conflituosas entre as classes sociais, cimentando o estratagema utilizado para mostrar que o acesso ao ensino superior seria a mola propulsora para a superação das desigualdades sociais.

As memórias trazidas pelos autores que criticam o BM revelam indícios do caráter contraditório do movimento de expansão do capital. O principal deles é a influência da agência multilateral sobre os Estados nacionais, cujo intuito é promover as reformas necessárias para potencializar a acumulação capitalista. O papel do Estado é fundamental, tanto na condição de mediador das relações econômicas quanto para garantir a manutenção do sistema. No caso em tela, o Estado “optou” por controlar o ensino superior. Mediante novas formas de avaliação, reduziu investimentos nas IES públicas e potencializou a expansão das IES particulares.

Constatamos que uma das consequências da mercantilização do ensino superior é a precarização do trabalho docente, cada vez mais limitado à sala de aula, pressionado pelo produtivismo e muito distante de sua função precípua de atuar no ensino, na pesquisa e na extensão. A influência do BM sobre a educação superior brasileira revela-se, portanto, fundadora de um novo *ethos* acadêmico, segundo o qual a lógica do mercado é o principal parâmetro.

## Referências

- ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1995. Disponível em <http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>. Acesso em 02 mai. 2016.



- BIANCHETTI, L. Pós-graduação: processo e resultados de uma “indução voluntária”. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XVII, nº 41, janeiro de 2008.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a justiça social no terceiro mundo. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano X, nº 23, fevereiro de 2001.
- GUESSER, A. H. Bancos multilaterais: inteligência artificial e reformas neoliberais. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XIII, nº 31, outubro de 2003.
- LE GOFF, J. Memória. In: **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.
- LEHER, R. Unesco, Banco Mundial e educação nos países periféricos. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XI, nº 25, dezembro de 2001.
- LIMA, K. R. de S. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XIII, nº 31, outubro de 2003.
- MARX, K. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1999.
- MAUÉS, O. O produtivismo acadêmico e o trabalho docente. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano XVII, nº 41, janeiro de 2008.
- SGUISSARDI, W. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, ano X, nº 22, 2000.
- SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

# 3

## REPRODUÇÃO AMPLIADA DA VIDA: O QUE ELA NÃO É, PARECE SER E PODE VIR A SER<sup>1</sup>

1- O texto tem como referência o projeto de pesquisa “**Reprodução ampliada da vida: dimensões educativas, econômicas e culturais do trabalho de produzir a vida associativamente**” por mim coordenado. Agradeço as contribuições de Sandra Butschkau (Faperj) e de Thayná de Oliveira Coelho (Pibic UFF), bolsistas de Iniciação Científica e também à carinhosa consultoria da Profa. Dra. Dora Henrique da Costa (UFF).

Lia Tiriba

**De cada um, segundo sua capacidade;  
a cada um, segundo suas necessidades!**

(MARX, 1979, p. 18).

Fundamentado no materialismo histórico e de cunho teórico-metodológico, o objetivo deste artigo é reunir parâmetros de qualidade de vida que nos aproximem do conceito/noção de reprodução ampliada da vida. Contrapomo-nos à perspectiva de reprodução ampliada do capital e questionamos sistemas de indicadores sociais como o Produto Interno Bruto (PIB), o Índice de Gini e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Seguindo a trilha do método da lógica histórica de E. P. Thompson (1981) e considerando a dialética presente/passado/ futuro, enfatizamos a importância de um conceito elástico de reprodução ampliada da vida que resulte do permanente diálogo entre conceito e evidência interrogada. Como campo de pesquisa e de ação política, indicamos os “espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente” que, embora submersos e subsumidos ao modo de produção



capitalista, persistem ao longo da história, carregando elementos das culturas do trabalho associado. Em outras palavras, nossas referências empíricas são espaços/tempos em que um grupo social, uma comunidade, ou mesmo uma sociedade inteira insistem em afirmar modos de vida distintos de os do capital. Indicamos a necessidade de uma agenda de pesquisa que interroge e problematize as bases materiais e simbólicas dos processos de reprodução ampliada da vida, destacando que a metodologia da Teoria do Desenvolvimento Humano, de Max-Neff (1998), pode contribuir para apreensão das expectativas de homens e mulheres quanto a parâmetros de qualidade de vida distintos daqueles apregoados pela sociedade produtora de mercadorias. Ao longo do texto, para nos aproximar da noção de reprodução ampliada da vida, atrevemo-nos a dizer “o que ela não é, parece ser e pode vir a ser”.

### **Reprodução social e reprodução ampliada do capital**

No capitalismo, produção de riqueza e produção de pobreza caminham de mãos dadas. Como expressão do darwinismo social, as políticas neoliberais têm promovido a precarização das condições de vida em todas as suas esferas: trabalho, saúde, educação, moradia, transporte, alimentação, entre outras. De acordo com pesquisa da Oxfam, em 2015, a riqueza acumulada pelo 1% mais abastado da população mundial equivalia à riqueza dos 99% restantes. O que dizer em relação às guerras, à repressão aos imigrantes, à violência no campo e na cidade, à matança de indígenas, negros, mulheres e crianças? O que dizer do neoextrativismo e do agronegócio que contaminam mares, rios e florestas? Com o golpe parlamentar e jurídico que, em agosto de 2016, afastou a presidenta Dilma Rousseff da presidência da República, agudizaram-se as contradições do capital, ameaçando, sobremaneira, a democracia e os direitos sociais assegurados na Constituição Brasileira de 1988. Como nos calar diante da “PEC do fim do mundo” (PEC 55/2016), que congela, por 20 anos, os recursos públicos para saúde e educação? Como nos calar diante das formas de intervenção imperialista norte-americana na América Latina e em outros países do mundo? Em uma rua da La Habana, um *outdoor* denuncia que o boicote econômico a Cuba representa um dos maiores genocídios da humanidade. O mesmo é possível afirmar em relação aos embargos dos Estados Unidos à Venezuela, que contribuem para destruir o setor petrolífero e para provocar a fome e a pobreza naquele país, ademais de ameaçar a soberania nacional.

Historicamente, as sanções econômicas do império norte-americano objetivam a desestabilização e, de preferência, a quebra da economia do país, criando uma situação tal que justifique ações de “intervenção humanitária”.

Para István Mészáros (2006), a expansão do sistema sociometabólico do capital tem um fim em si mesma e não a crescente satisfação das necessidades humanas. Na verdade, não estamos diante de mais uma crise cíclica do capitalismo, mas de uma crise estrutural, profunda do próprio sistema do capital. No livro “17 contradições e o fim do capitalismo”, indo ao encontro do pensamento de Marx, David Harvey (2016, p. 9) afirma que “as crises são essenciais para a reprodução do capitalismo. É no desenrolar das crises que as instabilidades capitalistas são confrontadas, remodeladas e reformuladas para criar uma nova versão daquilo em que consiste o capitalismo”.

Harvey (2016) nos diz que as contradições fundamentais entre valor de uso e valor de troca, capital e trabalho, propriedade privada e Estado capitalista, apropriação privada e riqueza comum, entre outras, desdobram-se e articulam-se com contradições mutáveis e perigosas, entre elas, as contradições entre capital e natureza, desenvolvimento tecnológico e descartabilidade humana, produção do espaço e desenvolvimentos geográficos desiguais, liberdade e dominação. E que, por ser impossível o crescimento infinito do capital, as contradições são óbvias e desmedidas, atingindo fortemente os países do capitalismo periférico, mas não apenas. O autor lembra que, em 2012, na cidade de Nova Iorque, um dos centros nevrálgicos do capital e, ao mesmo tempo, uma das cidades mais desiguais do mundo, “a renda média do 1% mais rico foi de US\$ 3,57 milhões naquele ano, ao passo que a renda de metade da população da cidade [...] não chegou a US\$ 30 mil no ano” (Harvey, 2016, p. 153). Sobre a disparidade entre renda e riqueza, assinala que, desde o início da história do capitalismo, tem sido contínua a luta pela distribuição da riqueza. Não por acaso, ainda que arrefecida, a luta de classes permanece viva, ganhando novas formas de expressão.

Com o esgotamento do Estado do bem-estar social e o advento do neoliberalismo, repassar à população o máximo possível dos custos de reprodução social tem sido uma das principais medidas para propiciar o aumento da taxa de lucro do capital. Nessa perspectiva, o Estado se isenta dos direitos até então assegurados aos cidadãos. Segundo Harvey (2016), a questão do direito à educação é exemplar para perceber o momento de retrocesso das conquistas sociais frente à



nova regulação da questão social. Para refletir sobre a contradição entre reprodução social da força de trabalho e reprodução do capital, lembra que “o investimento em educação e no treinamento é condição *sine qua non* para a competitividade do capital”. O investimento maciço – como o feito por China, Singapura e outros países da Ásia Oriental – é um indicativo “de que a lucratividade do capital se encontra cada vez mais na produtividade crescente de uma mão de obra cada vez mais qualificada” (HARVEY, 2016, p. 171).

No horizonte da reprodução ampliada do capital, a chamada teoria do capital humano, cujas origens remontam a Adam Smith, tem servido para justificar a transferência para a classe trabalhadora dos custos de sua qualificação:

A invasão assombrosa da privatização e o pagamento de taxas para uma educação que tradicionalmente era pública e gratuita impuseram encargos financeiros à população, fazendo com que aqueles que desejam estudar tenham de pagar por esse aspecto fundamental da reprodução social. (HARVEY, 2016, p. 171).

A educação se tornou um grande negócio! Daí que para a população que deixa de contar com grande parte da remuneração indireta recebida por meio de recursos públicos e encontra-se em condições precarizadas de trabalho, a conquista de uma possível “qualidade de vida” passa a depender da capacidade das famílias absorverem os custos da reprodução social, cabendo, historicamente, às mulheres a realização do trabalho não remunerado. A comunidade também assume um papel importante para a sobrevivência das unidades domésticas, graças à promoção de intercâmbios não monetários de ajuda mútua. Referindo-se a bairros de classe média nos Estados Unidos, Harvey (2016, p. 177) indica que “o compartilhamento de automóveis, o cuidado dos filhos, a organização de eventos coletivos como piqueniques no parque, feiras e festas de rua fazem parte da vida cotidiana”. De cunho comunitário, tais ações envolvem associações que “podem constituir a base para movimentos sociais maiores, e é dela que vem boa parte das inspirações de que outra vida é possível” (Harvey, 2016, p. 176), ou seja, outro mundo é possível.

Ressaltamos que embora o autor não utilize o termo “economia popular” para fazer referência a estratégias familiares de reprodução social, acreditamos que, principalmente nos países da América Latina, mesmo permanecendo no

mercado (assalariado) de trabalho, uma grande parcela da classe trabalhadora desenvolve, de forma subordinada à economia capitalista, outras práticas econômico-sociais calcadas nos valores de comensalidade, reciprocidade e cooperação para tentar melhorar a qualidade de vida. Não apenas, mas principalmente no contexto de transição do regime fordista para o regime de acumulação flexível, em que a reprodução social requer a criação de estratégias coletivas de trabalho e de sobrevivência, entram em cena os diversificados mundos da “economia popular” e da “economia solidária”, com um expressivo número de grupos de produção comunitária, cooperativas populares, associações, além de fábricas ocupadas e recuperadas pelos trabalhadores. Ademais das iniciativas cujo objetivo imediato é a geração de renda por meio da obtenção de excedentes que possam ser trocados no mercado, as atividades da “economia popular” se estendem à saúde, à moradia, à socialização do saber e da cultura etc. para satisfação, ainda que precariamente, das necessidades humanas que o Estado minimiza ou retira sua responsabilidade (ICAZA; TIRIBA, 2009).

Para o capital, como sugere Virgínia Fontes (2005), trata-se de garantir formas de inclusão forçada. Para os/as trabalhadores/as, trata-se de garantir não apenas a reprodução simples ou a reprodução biológica mas, fundamentalmente, a reprodução ampliada da vida, o que, contraditoriamente, pressupõe colocar à venda a mercadoria força de trabalho e penetrar no circuito econômico-cultural de mercantilização das relações sociais.

### **Qualidade de vida: o que indicam os “indicadores sociais”?**

De acordo com a lógica do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2006), quais são os parâmetros de qualidade de vida? Entendemos que para analisar a qualidade de vida, em qualquer formação social, é necessário nos perguntar se as necessidades humanas são infinitas e quais são as formas de satisfazê-las. O que entendemos por qualidade de vida? Qualidade para quem? Em que sociedade? Em que espaço/tempo histórico?

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 1948, apregoa o direito à vida, à liberdade, à segurança pessoal, à participação política, à propriedade, à diferença, ao acesso à justiça, a uma nacionalidade, à seguridade social, às garantias das leis trabalhistas, à livre sindicalização e à educação. Por sua vez, a Constituição



Brasileira de 1988 assegura direito a educação, saúde, alimentação, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, além de direitos relacionados ao trabalho. Sendo impossível a existência de direitos iguais em uma sociedade estruturada em classes, fundada na propriedade privada e no direito à exploração do trabalho alheio, torna-se imprescindível a luta pela redistribuição da riqueza social a altura da “linha de dignidade” (COSTA, 2000) e que supere a cruel lógica dos “mínimos sociais” (POTYARA, 2002).

Nesse mar de contradições em que “a unidade contraditória entre reprodução social e reprodução do capital se cristaliza como uma contradição mutável de singular interesse ao longo da história do capital” (HARVEY, 2016, p.175), diversas têm sido as metodologias para medir a qualidade de vida da população mundial, considerada como manifestação do grau de desenvolvimento de uma sociedade. Partindo-se do pressuposto de que o **único** modo de produção da existência humana é o capitalismo, a referência de vida plena dos cidadãos não poderia ser outra a não ser a vivida nos países centrais do capitalismo, ainda que tal pressuposto pareça ignorar as profundas contradições existentes nesses mesmos países.

Um dos indicadores sociais do sistema do capital é o PIB (Produto Interno Bruto). De caráter macroeconômico, representa a soma, em valores monetários, de todos os bens e serviços produzidos por uma região ou país. É considerado sob a ótica da despesa, da oferta e do rendimento. Pouco importa o que se produz: quinquilharias ou artigos de primeira necessidade para população; alimentos saudáveis ou geneticamente modificados e produzidos com agrotóxico e outros venenos; se oriundo do agronegócio, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) ou de cooperativas de trabalhadores agroecológicos. Obtendo-se o valor do PIB, ele é dividido pelo número de habitantes, chegando-se ao PIB *per capita*, que não considera critérios de distribuição da riqueza. Assim, em 2017, enquanto a renda *per capita* de 207,7 milhões de brasileiros foi de R\$ 31.587,00, um relatório da Oxfam, organização não governamental inglesa, revelou que, nesse mesmo ano, cinco bilionários brasileiros possuíam um patrimônio equivalente ao que possuía a metade mais pobre da população do Brasil: Os empresários Jorge Paulo Lemann (3G Capital), Joseph Safra (Banco Safra), Marcel Herrmann Telles (G3 Capital), Carlos Alberto Sicupira (3G Capital) e Eduardo Saverin (*Facebook*) têm,

juntos, o mesmo que cerca de 100 milhões de brasileiros<sup>2</sup>. Afinal, o que (não) indicam os indicadores sociais?

Criado pelo estatístico italiano Conrado Gini, em 1912, o Coeficiente de Gini tem sido utilizado para medir os níveis de desigualdade social existentes em determinadas regiões e países, tendo em conta os índices de concentração e de distribuição de renda entre as pessoas. Sua medida é de 0 a 1, de maneira que 0 (zero) corresponde à completa igualdade e 1 (um) corresponde à extrema desigualdade. Em 2017, no *ranking* do Índice de Gini, o Brasil foi considerado o 10<sup>o</sup> país mais desigual do mundo, “perdendo” para Guiné Bissau, Ruanda e Congo, entre outros. No entanto, importa perguntar o que leva à existência de tamanha desigualdade nos países que se situam nas franjas do capitalismo dependente. Além disso, vale perguntar se numa sociedade de classes seria possível existir completa igualdade (0 – zero), recebendo a população **inteira** a mesma renda. Por ironia, não seria esse o paradigma marxiano de uma sociedade dos produtores livremente associados (MARX, 1984)?

2 - Disponível em <https://www.bbs.com/portuguese/brasil-42768082>. Acesso em 22 de janeiro de 2018.

Seguindo a lógica dos extremos, também devemos nos perguntar se estamos próximos de uma situação de completa desigualdade (1 – um), ou seja, a um ponto tal que apenas **uma** pessoa receba todo o rendimento e as demais nada recebam. Na trilha do que o historiador marxista E. P. Thompson (1981) chama de evidência interrogada, é importante sublinhar que o Relatório Oxfam revela que, em 2015, apenas 62 pessoas detinham uma riqueza coletiva equivalente à de 3,6 bilhões de outras pessoas do planeta, riqueza essa que aumentou em meio bilhão de dólares nos últimos cinco anos. O aumento das desigualdades entre os mais ricos e os mais pobres se dá, entre outros motivos, pela especulação financeira em detrimento da atividade produtiva, pela não taxaço das grandes fortunas, pela sonegação de impostos, pela existência de uma rede de paraísos fiscais que permite que os “homens de negócio” e os “mamíferos de luxo” fiquem isentos do pagamento de impostos no valor de cerca de 7,6 trilhões de dólares. Em síntese, podemos dizer metaforicamente que se existe apenas uma **pessoa** que se apropria da riqueza, ela tem sobrenome: o sistema do capital (MÉSZÁROS, 2006).

Por sua vez, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi concebido pela ONU, em 1990, com base em três pilares do desenvolvimento humano, a



saber: a) Educação (acesso ao conhecimento; média de anos de estudo); b) Saúde (vida longa e saudável) e c) Renda (padrão de vida decente, com base na Paridade do Poder de Compra – PPC por habitante). Esse sistema de indicadores carrega uma concepção de um tipo de desenvolvimento humano que poderia ser universalizado à humanidade. Desconsidera as mediações e as particularidades históricas que conformam os tecidos econômicos e culturais dos povos e das nações, como também as formas de dependência dos países periféricos em relação aos países centrais do capitalismo, por meio da superexploração da força de trabalho (MARINI, 2000).

Em relação ao acesso ao conhecimento e à média de anos de estudo, o que isso significa em termos de qualidade de vida? Significa que o desenvolvimento humano pode ocorrer independentemente de que a educação e a saúde sejam públicas ou privadas? Ou que mesmo com ampliação dos sistemas de ensino e da oferta da escolarização, contraditoriamente, aos/às trabalhadores/as e a seus filhos seja destinada uma formação para o trabalho simples (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013)? O “padrão de vida decente” pressupõe um poder de compra de mercadorias com obsolescência programada e assegurado pelo sistema financeiro com os altos juros do mercado? Para a grande maioria da população, como resistir ao apelo de um consumo desenfreado de bens supérfluos? Com trabalho precário, intermitente e desregulamentado, como comprovar a renda familiar e, além disso, poder “bancar” 36 suaves prestações mensais, correndo o risco de endividamento e, quem sabe, entrar na lista negra dos inadimplentes?

Falta-nos questionar outros indicadores sociais de qualidade de vida, como a Comissão de Desempenho Econômico e Progresso Social, idealizada em 2008, pelo então presidente da França, Nicolas Sarkozy. Seria instigante refletir sobre o Índice de Felicidade Bruta (IFB), criado em 1972, pelo Rei do Botão, Jegue Sing Wangachuck, o qual parte do princípio de que “o verdadeiro desenvolvimento de uma sociedade humana se dá quando o desenvolvimento espiritual e material são simultâneos”<sup>3</sup>. Ora, como negar a existência de uma relação dialética entre economia e cultura? Seria esse um dos indícios de reprodução ampliada da vida?

**3-** Uma análise do Índice de Felicidade Interna Bruta (FIB) pode ser apreciada em Arruda (2009).

É preciso estar atento para o fato de que o capital se reinventa em momentos de crise, criando maneiras mais atrativas e, até mesmo, holísticas para aferir a qualidade de vida, entre elas, as formas alienadas de

felicidade que cultuam o fetiche da mercadoria e/ou a promessa de se chegar ao reino dos céus com suaves prestações mensais, pregada pelas igrejas evangélicas e suas respectivas mídias. Mais do que nunca, o capital estimula a conformação de “novas sociabilidades” por meio do desenvolvimento de competências socioafetivas (RAMOS, 2001), o que pode requerer o uso, nas escolas de educação infantil e de ensino fundamental, de Ritalina (medicamento estimulante do sistema nervoso central), indicado para o tratamento de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças e adultos!

Os bens de consumo, o acesso à saúde, à educação e à moradia são referências importantes de reprodução social, no entanto, por si só, os indicadores sociais não são capazes de expressar a realidade como totalidade histórica, com suas mediações, contradições e particularidades. Como Harvey (2016, p. 17), entendemos que “as contradições do capital têm gerado inovações, e muitas delas melhorado a qualidade de vida cotidiana”. Aspiradores de pó, micro-ondas e máquinas de lavar para amenizar a jornada de trabalho das mulheres; um celular para controlar a chegada do filho da escola e para saber quantos mortos a polícia deixou no morro Pavão-Pavãozinho e em outras comunidades do Rio de Janeiro, nas quais os militares intervêm desde o início de 2018. Poder chegar a tempo de ver a novela das oito; preparar “miojo” no micro-ondas; assistir ao campeonato de futebol; ver o *big brother*; dormir e sair cedo para uma nova jornada de trabalho. Pegar o ônibus lotado, com ar condicionado, se a sorte ajudar. No bolso, originais e fotocópias de comprovantes de renda (e de pobreza) para obter crediário para a compra de uma TV de plasma, maior e mais moderna. Reprodução ampliada da vida??? Enquanto isso, a Rede Globo “faz a festa”, anunciando a pobreza na Venezuela!

Na luta contra a pobreza e por mais qualidade de vida, a iniciativa privada investe em projetos sociais. Seguindo sua política de *marketing* e com o objetivo de aumentar sua boa reputação, a empresa intervém na configuração do tecido social, contribuindo para que os pobres fiquem mais felizes com os doativos de lençóis novos para o hospital, com o fogão novo para a creche comunitária, com a distribuição de cestas básicas, de ovos de páscoa e de agasalhos para que crianças e idosos tenham um “inverno mais quentinho”. Para a população beneficiária, o acesso a esses projetos constitui-se em uma de suas múltiplas estratégias de sobrevivência, por nós



entendidas como o conjunto de práticas sociais de mobilização de energias e recursos (lícitos ou ilícitos) que objetivam ganhos materiais ou imateriais, não monetários, necessários para complementar os frutos do trabalho até então insuficientes para garantir a reprodução ampliada da vida, ou mesmo a reprodução simples (TIRIBA, 2004).

Em síntese, lembrar a existência dos indicadores sociais e revisitá-los nos ajuda a perceber que, por mais criativos que possam ser, contribuem para aferir “A riqueza das nações” (SMITH, 1985), comparando-as com a capacidade de outras nações de competirem “livremente” no mercado internacional. Em última instância, servem como termômetro da correlação de forças políticas e para avaliar se a racionalidade econômica das políticas públicas/privadas deste ou daquele país está de acordo com as cartilhas dos organismos supranacionais (SILVEIRA, 2012). Corroboram para analisar a possibilidade de ingerência política nos assuntos alheios, ou seja, nos negócios dos países que conformam a esfera do capitalismo dependente (FERNANDES, 1973).

Em “17 contradições e o fim do capitalismo”, considerado, pelo próprio autor, o livro mais perigoso e o mais fertilmente provocador que já escreveu, Harvey (2016, p. 265) sugere uma contraofensiva, de cunho anticapitalista, fundada em um “humanismo **revolucionário**”. Afinal, “qual momento seria melhor que este para propor uma despedida do capital e começar a construir uma alternativa e um modo de produção mais saudável?” (HARVEY, 2016, p. 287, grifo do autor). Para isso, no nosso entender, precisamos criar espaços de reprodução ampliada da vida, fortalecendo suas bases materiais e culturais, não apenas como utopia, mas como realidade que se constrói na luta cotidiana contra o sistema do capital.

### **O que ela parece ser? O que pode vir a ser?**

Princípios, indícios e evidências de reprodução ampliada da vida se circunscrevem na contramão da reprodução ampliada do capital. Isso nos parece um pressuposto óbvio! Além de reprodução ampliada da vida, outros termos batem à porta de pesquisadores, de educadores, de cientistas sociais, de militantes de partidos políticos e dos movimentos sociais. No Brasil, na década de 1990, o desemprego sinalizou aos “intelectuais” a importância de uma melhor explicitação dos significados das práticas sociais denominadas de

economia popular, economia solidária e economia popular solidária. Outros termos que mereciam e ainda merecem esclarecimento são aqueles que expressam repúdio à crise estrutural do trabalho assalariado e à lógica da reprodução ampliada do capital. Sob a consigna “outro mundo é possível” (Fórum Social Mundial), surgiram termos como economia popular, economia solidária, economia comunitária, economia plural, empreendimento econômico solidário (EES), cooperativismo popular, cooperativismo autogestionário, autogestão do trabalho e da vida social, poder comunal, pedagogia da autogestão, pedagogia da produção associada, saberes do trabalho associado etc.<sup>4</sup> No processo de produzir e dar maior visibilidade a outras formas de fazer e pensar o mundo, empiria e teoria vão se tecendo dialeticamente. Como nos ensina o filósofo húngaro:

A teoria do conhecimento como reprodução espiritual da realidade põe em evidência o caráter ativo do conhecimento em todos os seus níveis. O mais elementar conhecimento sensível não deriva em caso algum de uma percepção passiva, mas da atividade perceptiva. (KOSIK,1995, p. 33)

Não por acaso, em diversos debates, Paul Singer nos chamou a atenção para o fato de um conceito (no caso, o de economia solidária)<sup>5</sup> não poder ser definido pelo que ele não é. Acreditamos que toda negação anuncia a possibilidade de seu contrário e, mesmo não existindo um conceito preciso, é possível indicar alguns de seus pressupostos, os quais, em certa medida, o anunciam. Assim, se não é suficiente denunciar os mecanismos de reprodução ampliada do capital em detrimento da qualidade de vida da imensa maioria da população planetária, é preciso explicitar as bases para (re)criação de relações sociais de novo tipo.

4- Ver alguns conceitos em CATTANI, A. D.; LAVILLE, J. L.; GAIGER, L. I.; HESPANHA, P. (2009).

5- Em julho de 2003, no primeiro governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi criada, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, a Secretaria Nacional de Economia Solidária – Senaes.

Todo problema teórico é, desde seu início, um problema prático, advindo da vida prática, das relações que, mediadas pelo trabalho, os grupos e as classes sociais estabelecem com a natureza e entre si, em condições históricas que são econômica, política e culturalmente determinadas, tendo a agência humana como protagonista. A definição de um conceito pressupõe a apreensão de algum



tipo de norma ou regularidade dos fenômenos que permita uma certa generalização, no entanto, como adverte E. P. Thompson (1981, p. 50), “embora qualquer teoria do processo histórico possa ser proposta, são falsas todas as teorias que não estejam em conformidade com as determinações da evidência”, a qual deve ser entendida sempre como “evidência interrogada”. Afinal,

[...] o conhecimento histórico é, pela sua natureza, (a) provisório e incompleto (mas não, por isso inverídico), (b) seletivo (mas não, por isso, inverídico), (c) limitado e definido pelas perguntas feitas à evidência (e os conceitos que informam essas perguntas), e, portanto, só ‘verdadeiro’ dentro do campo assim definido. (THOMPSON, 1981, p. 49).

Afinal, o que é reprodução ampliada da vida? Em seus estudos, José Luiz Coraggio (1991) nos dá pistas para refletir sobre seus significados. Adverte que a lógica da reprodução ampliada da vida é o principal elemento que diferencia a “economia popular” de outros setores econômicos, a saber: a economia empresarial, cujo objetivo é a acumulação do capital e a economia pública, cujo objetivo é a acumulação/legitimação do poder. Importante lembrar que, quando os/as trabalhadores/as da “economia popular”, cujas iniciativas são heterogêneas e dispersas, organizam-se em torno da economia popular solidária, ou de qualquer outro movimento que se contraponha à perspectiva de valorização do capital em detrimento da valorização da vida, aprendem que é preciso cobrar do Estado os direitos arduamente conquistados pela classe trabalhadora. Da mesma forma, quando estimuladas por agentes que representam os interesses do capital, tais iniciativas podem servir apenas para “aliviar a dor dos pobres” e para diminuir os conflitos sociais. Daí a necessidade de uma cartografia dos sujeitos coletivos que intervêm nos processos de reprodução social, distinguindo as iniciativas autônomas dos/as trabalhadores/as de outras, cujas racionalidades se circunscrevem no circuito do sistema do capital.

A reflexão sobre parâmetros de reprodução ampliada da vida pode ter como base pesquisas sobre o que, genericamente, denominamos “espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente”. Grosso modo, são lugares em que, historicamente, homens e mulheres trabalhadores (jovens, adultos, crianças e idosos) resistiram e ainda resistem afirmando outros modos de vida que, de alguma maneira, vão na contramão do modo de produção

capitalista. Nos pequenos/grandes “espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente” habitam trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, ainda que submersos no espaço/tempo maior, no qual são hegemônicos os interesses dos proprietários privados dos meios de produção da vida social.

Em outro estudo (FISCHER; TIRIBA, 2013), indicamos a existência de pelo menos três espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente, os quais se inter-relacionam e interagem entre si, constituindo-se no cruzamento das determinações do capital e da autoatividade de mulheres e homens trabalhadores que insistem em afirmar modos de vida fundados em formas não capitalistas de organização social, são eles: a) “Espaços/tempos revolucionários” – quando são produzidas mudanças estruturais na sociedade. Verifica-se a dualidade de poderes, ou o confronto entre capital e trabalho que se manifesta por meio de revoltas e rebeliões. Importante citar a Comuna de Paris (1871), os *Soviets*, na Rússia (1905 e 1917), a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), os conselhos operários de Turim, na Itália (1919-1921), da Iugoslávia (1950) e do Chile (1972), a Revolução dos Cravos, em Portugal (1974) e outras experiências em que, com diferentes graus de controle dos meios de produção, os/as trabalhadores/as viveram o trabalho associado como experiência de classe (TIRIBA; MAGALHÃES, 2018); b) “Espaços/tempos das culturas milenares dos povos e das comunidades tradicionais”: comunidades indígenas, quilombolas, artesãos, seringueiros, caiçaras, ribeirinhos, pescadores artesanais, pantaneiros, pequenos produtores rurais, entre outros grupos vinculados à agricultura ou à pecuária, aos rios ou aos mares, ao agroextrativismo e a ecossistemas específicos (TIRIBA; SANTANA, 2016; ALVES; TIRIBA, no prelo) e c) “Espaços/tempos da atual crise do capital e do trabalho assalariado”, nos quais as estratégias associativas de trabalho se configuram como parte integrante da economia popular, da economia popular solidária, dos movimentos de fábricas ocupadas, dos movimentos dos trabalhadores rurais sem-terra, das experiências de agroecologia fundadas no trabalho coletivo e nos laços de solidariedade no conjunto da comunidade (NOVAES; MAZIN; SANTOS, 2015).

Partindo da premissa de que um dado modo de produção é hegemônico em relação a outros modos de produção, entendemos que, como categoria histórica, as particularidades e singularidades da cultura do trabalho associado vão se configurando em diversos espaços/tempos históricos, a partir de suas



determinações gerais, econômicas e culturais. De qualquer maneira, todo cuidado é pouco para não aprisionar a realidade em um determinado conceito, ou, em nome de um conceito elástico (THOMPSON, 1981), correr o risco de chamar de trabalho associado toda e qualquer iniciativa de trabalhadores/as que resolvem se associar para criar uma organização econômica. Ao mesmo tempo, não é possível acreditar que a cultura do trabalho associado só é possível com a derrocada final do capitalismo e a constituição de uma sociedade comunista, como afirma Tonet (2014), por exemplo. O mesmo não podemos fazer em relação ao conceito de reprodução ampliada da vida, ao qual pretendemos nos aproximar.

Como Thompson (1981, p. 185), pensamos que, “ao recusar a investigação empírica, a mente estará sempre confinada aos limites da mente”. Por não poder caminhar “do lado de fora” a mente fica “imobilizada pela câimbra teórica”. Indo ao encontro de “A miséria da teoria”, queremos promover o diálogo entre conceito e evidência, ou melhor, entre conceito e evidência interrogada – fundamento epistemológico do método da lógica histórica (THOMPSON, 1981). Nesse horizonte, sugerimos que as diversas pesquisas sobre “outra(s) economia(s)” possam ser revisitadas e sistematizadas. Afinal, o que nos ensinam as experiências históricas de produção associada? Quais as lições do trabalho associado? O que dizem os/as trabalhadores/as do MST, da economia solidária e de outros movimentos de construção de culturas do trabalho de novo tipo? Seguindo o espírito de “O questionário de 1880” (MARX, 1982), que relações homens e mulheres, mediados pelo trabalho, estabelecem com a natureza? Quais as formas de associatividade? Como se materializa a cultura do trabalho em grupos de produção comunitária, cooperativas populares e em outras formas associativas no âmbito da unidade doméstica e da comunidade? Quais são suas tradições, seus costumes, seus valores e seus saberes? Que costumes e normas de convivência orientam a vida em comunidade? O que dizem crianças, jovens e adultos sobre a vida comunitária? Como se sentem? O que desejam para si, para seus familiares e para a coletividade? Quais as expectativas em relação ao trabalho, à saúde, à moradia, à alimentação, à educação, à cultura, ao lazer? O que é qualidade de vida? Tendo em conta o desmonte do Estado de bem-estar e a crescente precarização do trabalho, do que necessitam para ser felizes? Quais os desafios da classe trabalhadora?

Diferentemente da lógica do desenvolvimento (des)humano promovido pelas sociedades de mercado, o postulado básico do Desenvolvimento à Escala Humana (MAX-NEEF, 1998) refere-se às pessoas e não aos objetos. O pilar que o sustenta é a satisfação das necessidades humanas fundamentais, o que pressupõe a autodependência e a articulação orgânica dos seres humanos com a natureza. Na busca desse novo tipo de desenvolvimento, fundado na perspectiva de reprodução ampliada da vida, torna-se necessário diferenciar “necessidades” de “satisfatores de necessidades”, pois “tem-se acreditado, tradicionalmente, que as necessidades humanas tendem a ser infinitas; que estão sempre mudando; que variam de um meio a outro, e que são diferentes em cada período histórico” (MAX-NEEF, 1998, p. 40). Ao combinar categorias existenciais e axiológicas, a classificação proposta pelo autor inclui “por uma parte as necessidades de Ser, Ter, Fazer e Estar e, pela outra, as necessidades de Subsistência, Proteção, Afeto, Entendimento, Participação, Ócio, Criação, Identidade e Liberdade” (MAX-NEEF, 1998, p. 41). Em tal sentido, a moradia, a alimentação e o vestuário não devem ser compreendidos como necessidades, mas como “satisfatores” da necessidade fundamental de “Permanência”. A educação, a pesquisa, a meditação, são “satisfatores” da necessidade do “Entendimento”. Os sistemas de saúde são “satisfatores” da necessidade de “Proteção” etc.

Max-Neef também nos ajuda a refletir sobre paradigmas de reprodução ampliada da vida (e não do capital), quando nos diz que todas as necessidades humanas se relacionam e interagem entre si. À exceção da necessidade de subsistir (estar vivo), não existe hierarquia dentro do sistema: as necessidades se complementam e se entrelaçam. Por não existir uma correspondência biunívoca entre necessidades e “satisfatores”, uma determinada necessidade pode requisitar diversos “satisfatores” para ser realizada, da mesma maneira que um destes pode contribuir, simultaneamente, à satisfação de várias daquelas. As necessidades humanas podem ser satisfeitas em, pelo menos, três contextos: em relação à própria pessoa, ao grupo social e ao meio ambiente, mas “a qualidade e intensidade tanto dos níveis, como dos contextos dependerá do tempo, lugar e circunstâncias” (MAX-NEEF, 1998, p. 43).

Na nossa compreensão, as atividades da economia popular também podem ser entendidas como “satisfatores das necessidades humanas”, daí os mutirões para a construção de casas populares, para a limpeza do valão, ou a ajuda dos amigos para o conserto do telhado do vizinho, o revezamento para



cuidar das crianças enquanto os pais estão trabalhando, a organização de creches comunitárias, ou a promoção, pela associação de moradores, de cursos de formação profissional. Mas, de maneira nenhuma, isso significa que devemos retirar do Estado seu dever em relação à saúde, à educação, ao saneamento básico, à moradia etc. Ao contrário! Ademais, no seu “vir a ser”, a economia popular solidária não deve concebida como economia dos pobres, mas como economia dos/as trabalhadores/as, ou como “economia do trabalho”, como bem formulou Coraggio (2009).

A partir das contribuições da economia e, em especial, da antropologia econômica, precisamos compreender os fenômenos da economia popular e da economia (popular) solidária considerando: a) as relações econômicas como relações histórico-sociais que os seres humanos desenvolvem no processo de produção de sua existência; b) a importância do reconhecimento de que, mesmo permanecendo no mercado (assalariado) de trabalho, os/as trabalhadores/as desenvolvem, de forma subordinada à economia capitalista, outras práticas econômico-sociais calcadas em valores de comensalidade, reciprocidade e cooperação, no sentido de tentar garantir a reprodução ampliada da vida, o que requer, c) o (re)conhecimento dos saberes populares em matéria de economia (TIRIBA, 2004).

Na mesma perspectiva da Teoria do Desenvolvimento Humano, de Max-Neef (1998), entendemos ser necessário construir parâmetros de reprodução ampliada da vida a partir dos próprios sujeitos, ou seja, pescadores artesanais, quilombolas, trabalhadores sem terra, integrantes do movimento dos sem teto, assentados da reforma agrária e outros sujeitos coletivos que povoam os espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente, sejam eles considerados revolucionários, ou não. Afinal, nos processos singulares de produção da existência humana,

[...] ocorrem mudanças no ser social que dão origem à *experiência modificada*; e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1981, p. 16, grifos do autor).

## À guisa de (in)conclusão

Para Marx (1978, p. 120), toda categoria é histórica e, apesar de sua validade para todas as épocas, as categorias são “produto das condições históricas, e não possuem validade senão para estas condições e dentro dos limites destas”. O mesmo ocorre com a categoria “reprodução ampliada da vida”, que é uma noção, uma abstração com bases empíricas pouco sistematizadas e, portanto, não se constitui ainda como “concreto pensado” (KOSIK, 1995). Daí a necessidade de uma agenda de pesquisa que considere os modos de fazer, sentir e pensar de homens e mulheres que povoam os espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente, aqui considerados como possíveis espaços de reprodução ampliada da vida.

Como lembra Ciavatta (2001, p. 133), “a questão das mediações traz à discussão duas categorias importantes da sociabilidade humana, a liberdade e a necessidade, assim como os fins e os meios da reprodução do ser social”. Contrapondo-nos à perspectiva de qualidade de vida fundada nos paradigmas de reprodução ampliada do capital e em busca de elementos teórico-práticos que nos permitam inferir sobre as bases materiais e simbólicas dos processos de reprodução ampliada da vida, sabemos que não são poucas as perguntas que devemos nos fazer para nos acercar, nos aproximar de um conceito de reprodução ampliada da vida que, ao considerar a totalidade social das formas históricas, pelas quais homens e mulheres, mediados pelo trabalho, estabelecem relações entre si e a natureza, indiquem-nos suas mediações e contradições.

Do nosso ponto de vista, a reprodução ampliada da vida, no seu sentido pleno, tem como requisitos a propriedade coletiva dos meios de produção, o controle coletivo do processo de trabalho e a distribuição equitativa dos frutos do trabalho. Em outras palavras, pressupõe culturas do trabalho associado entremeadas por singularidades de gênero, raça e etnia que vão se entrelaçando, tendo a criação da sociedade de produtores livremente associados como horizonte. Nesse processo, novas relações entre seres humanos e natureza e entre os próprios seres humanos se ampliam em todas as esferas da vida biológica e social. Suas bases materiais e simbólicas estão fundadas no respeito à natureza externa e ao ser humano, na produção associada e na autogestão do trabalho e da vida social que permita a homens e mulheres a produção de sociabilidades fraternas e solidárias.



Por certo, “o autêntico reino da liberdade começa, portanto, além das fronteiras do trabalho, se bem que justamente o trabalho é que constitui sua base histórica necessária” (KOSIK, 1995, p. 209). Tendo em conta a dialética passado/presente/futuro, diversos estudos sobre a ação humana coletiva permitem concluir que criar parâmetros de reprodução ampliada da vida (e não do capital) requer apreender a materialidade histórica de processos de produção da existência humana que vão além da reprodução simples da vida e, na sociedade produtora de mercadorias, do tornar-se cidadão-produtivo. Os espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente, anteriormente aludidos, trazem elementos de reprodução ampliada da vida, pois, felizmente, como lembra Raymond Willians (2011, p. 59),

[...] nenhum modo de produção e, portanto, nenhuma sociedade dominante ou ordem da sociedade, e, destarte, nenhuma cultura dominante pode esgotar toda a gama da prática humana, da energia humana e da intenção humana (essa gama não é o inventário de alguma “natureza humana” original, mas ao contrário, é aquela gama extraordinária de variações práticas e imaginadas pelas quais seres humanos se veem como capazes).

Para concluir, reafirmamos que um conceito, ou uma noção não pode ser construído como afirmação daquilo que ele “não é”, ou “parece ser”. De qualquer maneira, toda e qualquer negação anuncia a possibilidade do seu contrário. Como produtos das condições históricas, os conceitos representam abstrações e carregam consigo algo que são e, ao mesmo tempo, algo que “podem vir a ser”. Mesmo não existindo uma definição precisa de reprodução ampliada da vida, é possível indicar princípios ético-políticos que a anunciam. Seja como for, como diria Thompson (1981), é necessário elaborar um conceito elástico que, ao contrário de uma concepção estruturalista de explicação do mundo, não pretenda aprisionar a realidade humano-social em um modelo rígido, pré-estabelecido, desconsiderando as determinações e as mediações históricas, cujas evidências devem ser interrogadas.

## Referências

- ALVES, A. E.; TIRIBA, L. Trabalho-Educação, Economia e Cultura em Comunidades tradicionais: entre a reprodução ampliada da vida e a reprodução ampliada do capital. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, **16**(31), 2018, p. 136-164,. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.16i31.p27375>
- ARRUDA. M. (2009, março). **As nove dimensões do FIB**. Curso para Comunicadores “PIB ou FIB? Felicidade Interna Bruta”, Porangaba, SP, 2009. Disponível em: [http://fbes.org.br/wp-content/uploads/Acervo/Institucional/arruda\\_dimensoes\\_fib.doc](http://fbes.org.br/wp-content/uploads/Acervo/Institucional/arruda_dimensoes_fib.doc). Acesso em 6 out. 2018.
- CATTANI, A. D ; LAVILLE, J. L.; GAIGER, L. ; HESPANHA, P. (Org.). **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Coimbra: Almedina. 2009.
- CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001, p.121-44.
- CORAGGIO, J. L. **Ciudades sin rumbo**. Quito: Ciudad, 1991.
- \_\_\_\_\_. Economia do trabalho. In CATTANI, A. D.; LAVILLE, J. L.; GAIGER, L.; HESPANHA, P. (Org.). **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Coimbra: Almedina. 2009, p. 120-27
- COSTA, D. H. Linha de dignidade. A construção de um novo indicador. **Movimento**, **1**(1), 2000, p. 149-79.
- FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- FISCHER, M. C. B.; TIRIBA, L. Aprender e ensinar a autogestão: espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente. **Perspectiva**. **31**(2), 2013, p. 527-51.
- FONTES, V. **Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.
- HARVEY, D. **17 Contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.



- ICAZA, A. M.; TIRIBA, L. Economia popular. In CATTANI, A. D.; LAVILLE, J. L.; GAIGER, L.; HESPANHA, P. (Org.). **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Coimbra: Almedina. 2009, p. 150-55.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- MARINI, R. M. **Dialética da dependência**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- MARX, K. Para a crítica da economia política. In: \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Crítica do programa de Gotha**. Moscou: Progreso, 1979.
- \_\_\_\_\_. O questionário de 1880. In THIOLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982, p. 249-56.
- \_\_\_\_\_. **O capital**. (Vol. 3, Tomo 1). São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- MAX-NEEF, M. **Desarrollo a escala humana**. Montevideo: Nordan/REDES, 1998.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- NOVAES, H.; MAZIN, A. D.; SANTOS, L. **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.
- POTYARA, A. P. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. Campinas/SP: Cortez, 2002.
- VERMELHO. **Qual o objetivo de um embargo petrolífero dos EUA contra a Venezuela? (2018)**. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/308744-1>. Acesso em 6 out. 2018.
- RAMOS, M. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**. **18**(54), 2013.
- SILVEIRA, Z. Organismos supranacionais: a construção de uma concepção de mundo em torno da integração da educação superior - o caso do Brasil. **Revista Trabalho Necessário** **10**(14), 2012.

- SMITH, A. **A riqueza das nações**. Investigação sobre sua natureza e suas causas. (Vol.1). São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- THOMPSON, E. P. **Miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- TIRIBA, L. Ciência econômica e saber popular: reivindicar “o popular” na economia e na educação. In TIRIBA, L.; PICANÇO, I. (Org.). **Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária**. Aparecida: Ideias e Letras, 2004, p. 75-102.
- \_\_\_\_\_; SANTANA, F. Do diário de campo: conversas com pescadoras/es do Pantanal Mato-grossense sobre cultura do trabalho. **Trabalho & Educação**, **26(2)**, 2017, p. 65-84. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8010/7637>. Acesso em: 05 fev. 2018.
- \_\_\_\_\_; MAGALHÃES, L. D. Lições do trabalho associado: educação, experiência e memória coletiva. In MAGALHÃES, L. D.; TIRIBA, L. (Org.). **Experiência: o termo ausente?** Uberlândia: **Navegando**, 2018, p. 263-87.
- TONET, I. Trabalho associado e extinção do Estado. **Rebela**, **3(2)**, 2014. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/>. Acesso em 06 out. 2018.
- WILLIANS, R. **Cultura e materialismo**. São Paulo: EdUnesp, 2011.





# 4

## O MUNDO DE PONTA-CABEÇA? PERSPECTIVAS POLÍTICAS, SOCIAIS, EDUCACIONAIS E CIENTÍFICAS <sup>1</sup>

Maria Ciavatta

1- Este texto foi preparado para o XII Colóquio Nacional e V Internacional do Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Vitória da Conquista, Bahia, 26 a 29 de setembro de 2017. Agradecemos a Sônia Ferreira a pesquisa de imagens. O artigo é parte da pesquisa que realizamos sobre **Historiografia em Trabalho-Educação e o Pensamento Crítico – Como se escreve a história da Educação Profissional** (Bolsa de Produtividade CNPq, 2013-2018).

2- PACHECO, João. **Negra a caminho da cidade**, São Paulo: Martins, 1942, p. 20 (apud Novo Dicionário Aurélio, digital);

3- HILL (1987). John Edward Christopher Hill (1912-2003), historiador marxista inglês, ligado ao grupo de Eric Hobsbawm e Edward Palmer Thompson.

“queria [...] atirar-se ao teto e cair de ponta-cabeça ao soalho, dando um salto no espaço, como um sonâmbulo adestrado.”

(João Pacheco)<sup>2</sup>

### Introdução

A expressão “o mundo de ponta-cabeça”, consagrada no livro do historiador Christopher Hill<sup>3</sup>, sobre a Revolução Inglesa de 1640, tem uma particularidade para mim, paulista, ao ser convidada para este evento. Há no termo, um sentimento diferente de tantos outros brasileiros, que se referem à mesma situação com a expressão “o mundo de cabeça para baixo”, um termo bem mais geral e menos dramático.

“O mundo de ponta-cabeça” denota a inversão e conota, sem meios termos, nas ideias, nas ações, nos acontecimentos, nas situações vividas, talvez, loucura, desespero ou coragem extrema diante do insuportável. É o que relata o historiador inglês, quando “aponta uma efervescência sediciosa como ponto de tensão”



no movimento das classes baixas e camponesas, “nas mudanças históricas de paradigma na explicação científica e religiosa que possibilitou o nascimento de uma contracultura”, germe de vida comunal, de ideias socialistas<sup>4</sup>.



Fonte: S. d., s. l., autor desconhecido, domínio público.<sup>5</sup>

**4-** Pereira, Wagner. Resenha de **O mundo de ponta-cabeça. Ideias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. Disponível em <http://teiadofatos.blogspot.com.br/2010/10/resenha-o-mundo-de-ponta-cabeça.html>. Acesso em 01-10-2017;

**5-** Disponível em: <https://www.google.com.br/search?biw=1094&bih=486&tbm=isch&sa=1&bthG=Pesquisar&q=equilibrista+de+ponta+cabe%C3%A7a>.

Esta é uma locução bastante expressiva para tentar analisar as perspectivas políticas, sociais, educacionais e científicas do país. Vivemos um momento surrealista de inversão dos valores e da ordem política, depois de 30 anos de esforços para constituir um país democrático, com liberdade de expressão, de respeito e convivência com as diferentes formas culturais, étnicas, políticas, religiosas, de gênero, dos brasileiros.

Parece, sim, que estamos de ponta-cabeça no Brasil de hoje. Estes não são tempos normais. Compreendemos que vivemos em um “Estado de exceção”, nos termos do filósofo italiano Giorgio

Agamben (2004). Significa que a lei máxima que assegura os direitos da população, a Constituição, não é respeitada. Observa-se um desdobramento da anomia na convivência civil, há uma desconsideração geral com as leis e as normas; há ruptura com os coletivos, a defesa do individualismo, a centralização autocrática das decisões.

Atônitos e indignados, vemos que a tirania, assediada por aqueles que a constituem, desmonta, mais uma vez, a perspectiva democrática em nosso país, cinco séculos depois da invasão armada (e não do inocente descobrimento) que foi a chegada dos portugueses à *terra brasilis*. Vivemos, no século XX, uma sucessão de tentativas de organizar regimes democráticos que foram abreviadas por regimes autoritários, por ditaduras, desde a Proclamação da República em 1899.

A posse da terra, secularmente habitada por indígenas, deve ter sido a primeira situação de ponta-cabeça que viveram os nativos da terra viveram diante dos estranhos visitantes. Se os povos indígenas conheciam bem as guerras com as tribos rivais, talvez tivessem ficado atônitos, depois temerosos e finalmente enraivecidos uns, dominados outros, pelas quinquilharias e armas oferecidas pelos invasores. A ordem invertida das relações sociais estabelecidas, de donos da terra a dominados, submetidos e escravizados, talvez tenha se assemelhado à perplexidade da população brasileira nos dias atuais.

Sentem-se os efeitos da inversão de valores, da perda dos postos de trabalho, do desemprego, do quase fim do seguro desemprego, do fim das farmácias populares, dos postos médicos sem médicos e sem medicamentos, das escolas que se fecham dizendo que é para melhorar, da alienação do patrimônio público ao capital internacional; das grandes empresas de serviços básicos (luz, água, energia, comunicação) privatizadas e alienadas a grandes corporações internacionais, em associação com nomes nacionais; dos processos moralizantes que não condenam os parlamentares desmoralizados pela malversação dos recursos; pela tomada ilegal e ilegítima do poder.

Como o Estado brasileiro se relaciona com a sociedade é um problema permanente, uma questão latente na frase de Lima Barreto (1881-1922), citada por Muniz Sodré<sup>6</sup>, hoje, expressão corrente nas redes sociais: **“O Brasil não**

6- SODRÉ, Muniz; PAIVA; Raquel. **O império do grotesco**. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2002, p. 151.



**tem povo, tem público**". Seremos nós, agora, mais de 210 milhões de brasileiros, ainda assistentes "bestializados" como no final do século XIX, pela forma que registra o historiador José Murilo de Carvalho, nos termos de Aristides Lobo, diante da Proclamação da República?<sup>7</sup>

7- "[...] o povo teria assistido "bestializado" à Proclamação da República sem entender o que se passava". (CARVALHO, 1987, p. 68).

Compreende-se a expressão do jornalista e literato Lima Barreto que viveu no tempo da República Velha que vai da Proclamação da República até a ascensão de Getúlio Vargas em 1930 (CARONE, 1978). Era o tempo do chamado "voto de cabresto" conforme ordenavam os coronéis; era um voto restrito aos que sabiam ler em um sistema de autoritarismo, violência, dominação.

A expressão de Lima Barreto é irônica e desalentadora. Sua disseminação hoje é simbólica, principalmente, pelas carências, incertezas e inseguranças, com que a vida no país se apresenta para a população empobrecida, face à perda de alguns direitos conquistados, às ofensivas deflagradas pela ruptura do processo democrático. Com o golpe político, jurídico, midiático consumado em 31 de agosto de 2016, qual o papel desempenhado pela sociedade brasileira, através de suas classes e grupos sociais, diante do golpe do *Impeachment*?

Nesta oportunidade queremos destacar alguns tópicos que expressam o mundo de ponta-cabeça que percebemos em muitas das situações vividas. A primeira delas diz respeito à percepção do nosso lugar social no curso dos acontecimentos, povo ou público. A seguir, a inversão de posições nos processos revolucionários que moldaram a mundo ocidental, a América Latina e o Brasil. Em terceiro lugar, analisaremos alguns aspectos da história do tempo presente e da inversão dos meios aos fins. Por último, as reformas sociais governamentais em curso no país.

### **"O Brasil não tem povo, tem público"**

Ser povo e ser público são lugares sociais comuns a todos nós, mas com sentidos e atuações diferentes. Apresentamos duas imagens que podem ser interpretadas como análogas, pela aglomeração de pessoas que representam.



O termo “povo” representa um “conjunto das pessoas que constituem o corpo de uma nação, que se submetem às mesmas leis: governo do povo, para o povo, pelo povo; “A praça! A praça é do povo/Como o céu é do condor” disse o poeta Castro Alves (s. d.)<sup>8</sup>. A expressão tem o sentido de participação da população, de liberdade de expressão e de atuação em grandes eventos, em múltiplas manifestações, como a defesa de direitos, a posse das ruas e dos meios de comunicação.



Fonte: S. d. [2016], s. l. [São Paulo], autor desconhecido. Domínio público.<sup>9</sup>

Na síntese do documentário produzido sobre a obra “O povo brasileiro”, Darcy Ribeiro assim se expressa:

8-Obra Completa, p. 352, apud Novo Dicionário Aurélio, digital;

9- Apud WathsApp, Tempos Nublados, 2017.



A fantasia de que a nossa trajetória tem sido fundamentalmente pacífica, marcada pelo relacionamento cordial entre agrupamentos étnicos e entre classes sociais, não resiste ao menor escrutínio histórico. Na verdade, a história da violência nos trópicos brasílicos começa já com os conflitos sangrentos entre aldeias indígenas. Com a chegada dos europeus, as guerras se intensificaram, inclusive com alianças entre franceses e tupiniquins, combatidas por alianças entre lusos e tupinambás. E o fato é que a história do Brasil apresenta inúmeros (e sérios) casos de confrontos armados. Os negros foram o inimigo número um do sistema escravista, ao contrário do que se costuma pensar.<sup>10</sup>

Sobre o antiescravismo, Gorender (2016, p. 116) registra que

[...] as lutas dos escravos não podiam transcender as limitações estruturais da posição de explorados. Enquanto teve base econômica sólida, coesão interna e apoio internacional, a formação social escravista enfrentou essas lutas e as sufocou. Mas, nem por isto, a resistência dos escravos deixou de agir no sentido de desgastar o regime opressor e impor limitações à sua expansão.

Quanto ao termo “público”, um de seus significados é “conjunto de pessoas que assistem efetivamente a um espetáculo, a uma reunião, a uma manifestação; assistência, audiência, auditório”<sup>11</sup>. A imagem é casual e expressa adesão cultural, emocional ou afetiva a algo agradável, com ou sem maior conhecimento de todo sentido do acontecimento que se aplaude.

**10**-Sinopse do X capítulo da “Série Dez documentários baseada na obra de Darcy Ribeiro” sobre o livro “O povo brasileiro”. Idealização e Direção: Isa Grinspum Ferraz, 2000, Co-produção: GNT e TV Cultura. Disponível em: <http://www.revistaprosaveroarte.com/o-povo-brasileiro-a-formac%C3%A7%C3%A3o-e-o-sentido-do-brasil-darcy-ribeiro/>. Acesso em 23/09/2017.

**11**- Apud Novo Dicionário Aurélio, digital.

Não apenas no sentido de assistente, mas próximo à conotação do termo usado por Lima Barreto, Guy Debord (2016) escreveu sobre a “sociedade do espetáculo” que caracteriza o mundo de hoje, expor-se, dar-se a conhecer, a ser visto e ser apreciado, “curtido”, “seguido” nos termos das mídias sociais atuais.



Fonte: S. d., s. l., autor desconhecido. Domínio público.<sup>12</sup>

As modernas condições de produção tornaram toda a vida social uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo se tornou uma representação. No espetáculo permanente oferecido pelos meios de comunicação, há uma cisão entre a vida dos sujeitos e as imagens que simulam a vida, confundindo a aparência com a realidade. Há uma alteração dos critérios de verdade em favor do que é visto, ouvido, sentido, interpretado pelos sujeitos.

**12** - Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=IMAGENS+DE+PUBLICO&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwi7\\_smA37nWAhVBkZAKHSLbAuYQsAQIJQ&biw=1094&bih=462](https://www.google.com.br/search?q=IMAGENS+DE+PUBLICO&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwi7_smA37nWAhVBkZAKHSLbAuYQsAQIJQ&biw=1094&bih=462).



Débord (2016) tem como base teórica a análise da contradição capital e trabalho e a totalidade social que a constitui, particularmente, na alienação gerada pelo fetichismo da mercadoria (MARX, 1980). Nas sociedades industriais avançadas, diz o autor, e na brasileira, hoje, dizemos, está mais generalizada a disposição para ser público do que para ser povo. As pessoas se reconhecem mais pela sedução do consumo, das modas, da publicidade, da dominação das imagens e da submissão ao império da mídia que se assenhorou de todos os âmbitos do conhecimento (arte, economia, política etc.). Há uma coisificação geral da vida e dos sentimentos.

No mesmo sentido da inversão dos padrões que buscam preservar o conhecimento e as relações entre os seres humanos, há uma alteração dos critérios de verdade. A edição de 19 de setembro de 2016 do *The Economist*, comentada por várias mídias<sup>13</sup>, fala da era da “pós-verdade” política, “a crença em afirmações ‘sentidas’ como verdadeiras “mas que não têm nenhuma base nos fatos”. São inverdades reproduzidas, curtidas, compartilhadas nas redes sociais<sup>14</sup>. São as interpretações lacunares, descontextualizadas ou, simplesmente, inventadas contrariando os fatos. O critério de verdade é abandonado em favor de rumores e opiniões que ajudam na difusão de inverdades e na organização das forças sociais com base em suposições.

**13-** “Economist” critica era da “pós-verdade”. **O Globo**, País, sábado, 08-10-2016, p. 6;

**14-** Disponível em: <http://www.economist.com/news/leaders/21706525-politicians-have-always-lied-does-it-matter-if-they-leave-truth-behind-entirely-art>.

Formam-se e difundem-se as ideologias de classe que, diferente da interpretação de Marx e Engels (1979), dada pelo senso comum, que vê as ideologias como falsa consciência, entendemos tais interpretações como justificativas dos valores e interesses de classes que advogam em defesa de suas conveniências e preservação de bens e posições econômicas e

político-sociais. O mundo de ponta-cabeça ocorre nos processos revolucionários quando essas ideias são contestadas, e as ações tentam implantar novo curso social ao governo das classes no poder.

## **O mundo de ponta-cabeça nos processos revolucionários**

Como o próprio termo diz, as revoluções invertem as posições. Revolução é “rebelião armada; revolta, conflagração, sublevação; transformação radical e,

por via de regra, violenta, de uma estrutura política, econômica e social; qualquer transformação violenta da forma de um governo; transformação radical dos conceitos artísticos ou científicos dominantes numa determinada época”<sup>15</sup>. Ela pode se fazer em diversos sentidos, favoráveis ou não aos povos, a determinados grupos e classes sociais.

15 “Apud Novo Dicionário Aurélio, digital.

O mundo ocidental presenciou grandes rupturas, processos políticos, culturais, religiosos e científicos que inverteram ideias, pessoas e governantes. Além da queda dos grandes impérios, como o Império Romano, o Império Bizantino, dos seus tempos seculares, a Revolução Copernicana tira a Terra e coloca o Sol no centro do universo. Talvez, nunca uma teoria tenha abalado tanto o poder terreno como foram suas consequências para a ciência que desce do céu à terra, da divindade ao ser humano. Foi como um abalo “sísmico” ao poder da Igreja Católica e do pensamento cristão. Lutero e a Revolução Protestante, o livre pensar, independente da hierarquia eclesiástica teria sido um segundo momento do primeiro abalo nas estruturas sociais da época.

A Revolução Industrial marca, progressivamente, novas formas de produzir a vida pelo trabalho e o fim do feudalismo, dos senhores e servos nas suas fortificações. Em linhas muito gerais, a ciência e a filosofia acabam por expandir seus domínios dando voz e instrumentos à produção, em um processo lento, mas decisivo, até os dias atuais, através das estruturas econômicas com base na reprodução e acumulação do capital.

A Revolução Francesa consolida a ascensão da burguesia, inverte o lugar social e político da aristocracia, gera transformações, terror e lutas subsequentes para o aparecimento de novos sujeitos sociais, nova cultura, novos hábitos e formas de vida. Torna-se símbolo da luta pela apropriação da riqueza pelos pobres, pelos deserdados de outros bens que não apenas sua força de trabalho.

Parece-nos que, salvo as inversões de pensamento, das diferentes escolas filosóficas e artísticas que orientaram a cultura ocidental segundo os padrões europeus, o outro grande momento do mundo de ponta-cabeça foi a Revolução Russa. Coincidentemente a este evento, comemoramos em 2017, os cem anos das grandes lutas que culminaram no fim do czarismo. Com base no ideário de



uma concepção marxista de socialismo, instalou-se um novo modelo de sociedade e de pertencimento social. Mas, ao lado das esperanças políticas da formação do “homem novo”, educado pelo trabalho, pela ciência e pela cultura, emergiu o autoritarismo, a perseguição e a violência que seduziu e devorou algumas das grandes inteligências e lideranças distinguidas pela Revolução.

Para países dependentes dos centros hegemônicos do capitalismo europeu, cabe registrar a opressão colonialista que se apossou dos corpos e das mentes dos povos nativos da África, da América Latina e da América Central (sem contar seus domínios no Oriente, na China e na Índia). Surgem novas tentativas de inversão, a guerras de libertação, que ganham força na América Espanhola, contra o domínio espanhol, no século XIX, cujas regiões se organizam nos países latino-americanos.<sup>16</sup>

**16-** Sem registrar aqui, os períodos de lutas da libertação, dá-se como datas simbólicas da independência: Colômbia (1810), Paraguai (1811), Argentina (1818), Chile (1818), México (1821), Peru (1821), Venezuela (1821), Equador (1822), Bolívia (1822), Uruguai (1828, do Brasil e Argentina), Costa Rica (1838), Nicarágua (1838), Honduras (1839), Guatemala (1839), El Salvador (1839), República Dominicana (1844).]

No Brasil, no mesmo século, acomodam-se as imposições do domínio português com a ampla e brutal escravidão dos negros trazidos da África e a servidão do trabalhador livre. Ficaram os símbolos do Grito da Independência (1822), que permaneceu como dependência política, econômica e cultural; da Proclamação da República (1889), que tomou forma em governos oligarcas e autoritarismo; da Lei da Libertação dos Escravos (1888) que foi o abandono dos libertos à própria sorte em busca de novos patrões, moradia, amparo social.

No continente latino-americano, outrora submetido à Espanha, apenas Cuba, também submetida aos poderes dos Estados Unidos, realizou uma revolução no século XX, a Revolução Socialista Cubana, em 1959, um processo revolucionário com grande apoio popular. Não foi apenas uma guerra de libertação política, mas de mudança de regime político e social, seguindo os passos da Revolução Russa de 1917.

Não obstante as ameaças e bloqueios econômicos dos Estados Unidos, criou inusitadas esferas de poder na América Latina, de ascensão das massas à educação, à cultura, à saúde, à tecnologia. Criou um ideário revolucionário

para os países latino-americanos, duramente reprimido na segunda metade do século XX com a implantação de férreas ditaduras.<sup>17</sup>

As ditaduras na América Latina criaram um universo de ponta-cabeça de todas as aspirações aos direitos humanos, à dignidade, à liberdade de expressão, ao desenvolvimento econômico como instrumento de melhoria de vida da população e não como finalidade da reprodução e acumulação do capital.

17- Os Estados Unidos associados com as elites locais implantaram as ditaduras militares para a imposição de seus interesses econômicos e políticos: Guatemala (1954), Paraguai (1954), Brasil (1964), República Dominicana (1965), Argentina (1966), Peru (1968), Uruguai (1973), Chile (1973), Bolívia (1982).

## A história do tempo presente e a inversão dos meios em fins

O mundo de ponta-cabeça está bem expresso na inversão dos meios aos fins com que se apresenta a estrutura social capitalista e a sociabilidade onde construímos hoje nossos laços de vida. Somos herdeiros da cultura da escravização e dependência econômica, política e social, primeiro de Portugal e, por extensão, do núcleo orgânico do capital da Europa e dos Estados Unidos.

Remetemos nossa história aos tempos múltiplos de Braudel (1982): o tempo longo da estrutura capitalista, o tempo médio das conjunturas e o tempo breve dos acontecimentos que ganham forma histórica em cada instante do presente. As categorias tempo presente e presenteísmo são encontradas em diversas vertentes de aproximação nas ciências sociais.

O conceito de história do tempo presente se ressent de contaminação da ideia de presentismo, no sentido de como a vida é vivida como um presente permanente, sem consideração do passado e sem perspectiva do futuro. No caso do presentismo, uma das vertentes são as grandes transformações do século XX. É o que encontramos em Zygmunt Bauman que, em seus livros, trata do “Amor líquido”, da “Vida líquida”, da “Modernidade líquida”.

Assim ele justifica, no *folder* de divulgação de um dos livros, “**44 cartas do mundo líquido moderno**” (BAUMAN, 2011): “O mundo eu chamo de líquido porque, como todos os líquidos, ele jamais se imobiliza nem conserva sua forma por muito tempo”. Em **Vida líquida** (BAUMAN, 2007), “chama a



atenção para os problemas que a atual condição do sistema capitalista suscita no ser humano hoje, entre a necessidade de se adaptar ao ritmo destrutivo-criativo<sup>18</sup> dos mercados e o medo de ficar defasado, tornar-se dispensável” (última capa). Neste mundo de mudanças em ritmo permanente, as realizações individuais se fazem e se desfazem, como lembra Marx (1998, p. 8) no Manifesto, quando diz sobre o sistema capitalista: “Tudo que é sólido e estável se desmancha no ar”.

No entanto, a urgência e a gravidade dos acontecimentos em nível nacional e internacional legitimam que a história do tempo presente deva ser reconstruída com o mesmo rigor de toda e qualquer escrita da história. Hobsbawn (1995) admite o risco de escrever sobre “O breve século XX” do qual ele foi contemporâneo.

Giorgio Agamben (1995) reflete sobre “como a grande transformação da primeira revolução industrial destruiu as estruturas sociais e políticas e as categorias do direito público do Antigo Regime”<sup>19</sup>. Da mesma forma, os termos soberania, nação, povo e democracia e vontade geral passam a designar uma realidade totalmente diversa do tempo para o qual foram concebidas. Seu uso de dissemina de forma acrítica, trazendo ambiguidade ao conhecimento:

A opinião pública e o consenso nada tem a ver com a vontade geral, como a “polícia internacional” que conduz hoje as guerras, nada tem a ver com a soberania do *Jus publicum europaeum*. A política contemporânea é esta experiência devastadora que desarticula e esvazia de seu sentido instituições e crenças, ideologias e religiões, identidades e comunidades, por todo o planeta, para os repropor sob uma forma definitivamente marcada pela nulidade” (ibid.).

Agamben (2017, p. 73) trata também dos meios sem fins das sociedades modernas ou pós-modernas atuais, ao falar do fetiche da mercadoria como a forma fantasmagórica imaginada por Marx (1980): “O desvelamento do

**18-** Mészáros (2002) chama esse fenômeno do mundo capitalista atual de produção destrutiva;

**19-** Traduzido de Moyens sans fins, notes sur la politique. Paris: Payot-Rivages, 1995. [pp. 121-130]. Primeira publicação Futur Antérieur, 9, 1992: <http://multitudes.samizdat.net/> Tradução Mauricio Rocha. <https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/10/7-agamben-notas-sobre-a-polc3adtica.pdf>.

‘segredo’ da mercadoria foi a chave que abriu o pensamento o reino encantado do capital, que este sempre procurou ocultar expondo-o totalmente à vista”.

Podemos ainda tentar compreender o tempo presente a partir dos conceitos da filosófica clássica de *mimesis*, *poiesis* e *techné*. A tradução e a interpretação dos termos trazem algumas ambiguidades no seu significado. Mas é possível entender que *mimesis* diz respeito às artes em geral, ao teatro, a música, a narrativa, ao domínio da criação. A *poiesis* refere-se à poesia, mas também ao fazer humano. A *techné* é a atividade humana fundada em um saber, em um conhecimento.

Na apropriação dos termos, *techné* deu origem ao conceito de técnica. Na sociedade capitalista a técnica é o instrumental, são os meios. Estes, na forma de tecnologias e produtos gerados pelo desenvolvimento científico e tecnológico assumiram tal importância que são fins em si mesmos. São as miríades de objetos que disputam as consciências e os desejos de consumo, cada vez mais diversificados, de mais breve duração ou de duração programada, obrigando os usuários à sua reposição, como ocorre hoje com os atuais equipamentos informatizados.

No campo amplo da produção capitalista, encontramos outras inversões do mundo de ponta-cabeça. A produção de bens pelo trabalho que tem origem nas necessidades básicas da sobrevivência humana, vem através dos séculos, sempre em escala ascendente, submetendo homens e mulheres. O trabalho árduo, o trabalho extenso além das forças, a desregulamentação e a precariedade das relações de trabalho subverteram os fins pensados para a técnica, o de aliviar a fadiga do trabalho. Ao contrário, a técnica incorporada às máquinas, progressivamente, submeteu as qualidades da competência humana à submissão e à lucratividade das empresas.

No Brasil, a regressão nos direitos trabalhistas, educacionais, previdenciários a que estamos sujeitos a partir do Golpe de 2016 tem antigas raízes no tecido social brasileiro, na herança do trabalhador escravizado pela ausência da regulamentação das relações de trabalho ou pela escamoteação da mesma. Elas alimentam as relações de classe, a forte desigualdade social, o aumento da acumulação, da concentração de renda e a permanência dos privilégios das elites até os dias de hoje.



## O mundo de ponta-cabeça das contrarreformas

No Brasil, não obstante as lutas e conquistas para a redemocratização do país nos anos 1980, os estudos sobre o mundo do trabalho, a saúde, a educação e, particularmente, a história das políticas educacionais em curso, do ensino médio e da educação profissional, evidenciam a permanência da desigualdade na apropriação da riqueza social, da estrutura da sociedade em diferentes classes de sujeitos sociais. Elas se enraízam na materialidade dos baixos salários, das precárias condições de vida, no preconceito contra o trabalho manual, desqualificando os trabalhadores da base da pirâmide social, em que nos constituímos como povo brasileiro.

Recorremos a Ianni (1991) para compreender alguns aspectos do contexto das lutas, dos ganhos e perdas do século passado que se projetam no futuro até nossos dias. Ao período de ainda incipiente desenvolvimento industrial das três primeiras décadas do século XX, do cultivo da terra e das políticas regionais, em paralelo à crise econômica internacional de 1929, deflagrou-se a chamada Revolução de Trinta.

Esta não foi, exatamente, uma inversão de poderes, mas uma reacomodação dos poderosos no Estado brasileiro. Depois de mais de três décadas de quase absoluto domínio das relações de trabalho pelos patrões, na cidade e no campo. Getúlio Vargas, cedendo às necessidades de mão-de-obra disciplinada e produtiva, comandou a instituição da Justiça do Trabalho, as Juntas de Conciliação e a aprovação da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas)<sup>20</sup> que vão assegurar alguns direitos básicos aos trabalhadores.

20- Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

Trinta anos depois, aproximadamente, novo movimento autoritário, instala um Golpe Civil-militar (1964), em nova reacomodação dos lugares entre os poderosos do Exército, da economia, da política. Desta vez, tendo à frente generais e coronéis que, com a polícia militar e os mecanismos de repressão e tortura, suprimiram as garantias constitucionais e sufocaram as tentativas de se fazerem respeitados os direitos definidos na Constituição de 1946. Se houve alguma inversão de posições, foi a volta da centralização do poder, da censura, da concentração de renda, o endividamento do país, o empobrecimento da população que durou duas décadas, até 1985.

O retorno à normalidade democrática de liberdade de expressão e de organização política consumiu mais três décadas de esforços. Novamente, com início em 2014 e consumação simbólica, parlamentar e jurídica, em 31 de agosto de 2016, estamos de novo de ponta-cabeça, tentando entender o sentido dos acontecimentos para tentar reverter o Golpe palaciano que reacomodou as elites perdedoras das eleições de 2014 e das três eleições anteriores para os governos petistas.<sup>21</sup>

Nos limites desta breve reflexão, citaremos algumas breves inversões nos direitos anteriormente conquistados<sup>22</sup>. O governo ilegítimo desloca-nos da posição de povo que aspira ter direitos sociais assegurados e condições dignas de vida, para a posição de público atônito. Pelos antecedentes autoritários do país, não causa espanto a encenação do espetáculo, como faz lembrar a imagem do público, apresentada anteriormente, mas causa indignação a desfaçatez dos protagonistas do golpe, acusados que são pela corrupção e malversação dos recursos públicos.

Além da venda de ativos do patrimônio público, no espaço fechado dos gabinetes palacianos e do Congresso Nacional, algumas leis foram aprovadas em prejuízo de direitos conquistados. Uma delas é a Lei do Teto dos Gastos Públicos, a EC n. 95<sup>23</sup>. A Lei agrega um forte dado antissocial do atual governo. Sabemos que apenas investimentos produtivos geram empregos. Mas essa perspectiva está comprometida com sua aprovação, em 13 de dezembro de 2016. Significa uma contenção nos investimentos em saúde e educação, nos

gastos sociais, nos reajustes do salário mínimo.

Se o limite de gastos não for mantido, órgãos, estados e municípios ficam impedidos no exercício seguinte de reajustar salários, contratar pessoal, fazer concursos públicos e criar novas despesas. A retirada de direitos, a perda de serviços essenciais vai agravar a situação da população em progressivo empobrecimento. Mas,

**21-** Lula da Silva (2003-2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014).

**22-** Estas reflexões finais têm por base o tema preparado para o IV Colóquio Nacional e Internacional “A produção do Conhecimento em Educação Profissional. A reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 24 a 27 de julho de 2017;

**23-** A PEC n. 241 (Proposta de Emenda Constitucional) na Câmara dos Deputados e PEC n. 55 no Senado Federal, a Emenda Constitucional n. 95 congela por 20 anos as despesas do Governo Federal, corrigidas pela inflação acumulada medida pelo IPCA (Índice de Preços ao Consumidor Amplo), sob a justificativa da contenção das contas públicas.



de outra parte, não se altera o superávit primário para o pagamento da dívida pública, garantindo os lucros do capital rentista, nem se inibiu o presidente ilegítimo de antecipar generosos aumentos para o poder judiciário e legislativo como foi noticiado pela imprensa.

Outra inversão de poderes está na aprovação da Lei nº 13.467 /2017, a Lei da Reforma Trabalhista, à revelia de todas as críticas da sociedade civil, das associações profissionais e científicas<sup>24</sup>. Várias são suas consequências: retira dos sindicatos o poder de negociação coletiva; a homologação das demissões não precisará mais passar pelos sindicatos; a negociação individual vai prevalecer sobre a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no trato com as questões de contrato para trabalho intermitente por dias ou horas, jornada de trabalho, intervalo para almoço, planos de cargos e salários; condições de insalubridade para gestantes.

A quase anomia nas relações de trabalho, de acordo com a nova Lei, agrava o que já fora definido pela Lei nº 13.429/2017, de 31 de março de 2017, a lei da Terceirização<sup>25</sup>: “a possibilidade de as empresas terceirizarem a chamada atividade-fim, aquela para a qual a empresa foi criada. A medida prevê que a contratação terceirizada possa ocorrer sem restrições, inclusive na administração pública” (ESPOSITO, 2017)<sup>26</sup>. Esta norma de Lei amplia as terceirizações que já vêm ocorrendo, desobriga a empresa contratante das obrigações trabalhistas, conduz à instabilidade no emprego, ao individualismo e dilui os planos e projetos coletivos.

Quanto à educação, nos limites deste trabalho, destacaremos alguns aspectos da Lei da Reforma do Ensino Médio, com a advertência de que

**24-** A Lei nº 13.467 de 14 de julho de 2017 altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943., também chamada de Lei de Modernização Trabalhista, está publicada na edição de sexta-feira, 14 de julho de 2017, Diário Oficial da União;

**25-** O Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei nº 4.302-B, de 1998, que altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 03 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências, e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Foi transformado na Lei Ordinária n. 13.429/2017 de 31 de março de 2017, a lei da Terceirização. A Procuradoria Geral da República (PGR) ingressou no Supremo Tribunal Federal (STF) em 2017, com Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) contra a aprovação da Lei. Não conseguimos ter acesso ao resultado do processo de julgamento da ADI;

**26-** ESPÓSITO, Ivan R. Com vetos, Temer sanciona lei que permite terceirização da atividade-fim. Agência Brasil, Brasília /2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2017-03/temer-sanciona-lei-que-permite-terceirizacao-em-atividade-fim-das-empresas>. Acesso em 20/08/2017.

embora afirmativos, seus termos não são a expressão da verdade absoluta. A ação educativa permanecerá sempre como um espaço de trabalho, de criação mediado pelos conhecimentos específicos e pelos saberes gerados na prática docente de cada professor.

A Lei da Reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415 de 18 de fevereiro de 2017, teve sua gênese no contexto das reformas neoliberais, nos programas de reestruturação produtiva, ajuste fiscal, no corte de custos e deterioração da educação básica pública, na ampliação do espaço à privatização a partir dos anos 1990, particularmente sob o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso.

O que mais chama a atenção na Lei, é o Art. 4º. que altera o Art. 36 da LDB (Lei n. 9.394/96), e “oferta as seguintes áreas de conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional”. Este sistema de opções prematura para os jovens, conduz à opção pelas ciências e humanidades os alunos que podem preparar-se para o ensino superior; e à opção técnica e profissional os que precisam entrar mais cedo para o mundo do trabalho e suas adversidades.

O Art. 4º. da Lei reitera a reforma da educação dos anos 1940, a Reforma Capanema, que separava os alunos do ensino médio no Clássico e no Científico, preparando para as duas principais áreas do ensino superior, as humanidades e as ciências da natureza<sup>27</sup>. Em paralelo, ofertava-se a formação profissional com a Leis Orgânicas do Ensino Industrial (1942), do Ensino Comercial (1946) e do Ensino Agrícola (1946).

Mais recentemente, a Lei da Reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415, e sua regulamentação segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio agrava os termos da reforma e se torna uma ameaça para a educação pública<sup>28</sup>. A BNCC pretende efetivar uma grave mudança na estrutura da educação brasileira, concentrando 60% do currículo para Língua

**27-** Decreto-lei orgânica do ensino secundário, n. 4.244 de 9 de abril de 1942.

**28-** “A presente versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) completa o trabalho de quatro anos ao longo dos quais o Ministério da Educação (MEC) coordenou o processo de discussão e elaboração da norma que deve orientar os rumos da Educação Básica no País”. O texto contém a proposta para a elaboração dos currículos para a Educação Básica. Em 6/04/2017, a proposta da BNCC foi entregue ao Conselho Nacional de Educação; em 15/12/2017, o CNE apresentou, votou e aprovou o Parecer e o projeto de Resolução, publicada como CNE/CP n. 2 em 22/12/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 27/05/2018.



Portuguesa e Matemática. Os 40% restantes se destinarão a Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Artes e Educação Profissional.

Se interpretada como manifestação de boas intenções, o conjunto das reformas para o Ensino Médio pretende superar os baixos índices de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática. Mas, com isso, desloca o foco do problema que não está no currículo, mas nas deficiências da educação como um todo, que existem “nas condições concretas do funcionamento do sistema educacional, na qualidade das escolas, dos laboratórios” (MOURA, 2018), nas condições de vida da população pobre e nas condições de trabalho dos professores.

Os diversos documentos desta contrarreforma reduzem o conhecimento dos jovens às promessas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o ingresso no nível superior, sem lhes dar a oportunidade de conhecer as bases científicas e sociais do conhecimento e da sociedade desigual em que vivem. A aplicação da Lei restringe a formação mais completa dos mais pobres que necessitam ir ao mercado de trabalho, mesmo com uma formação aligeirada pelo sistema. Prática e teoricamente, nem recebem a formação mais completa para o acesso à universidade, nem uma formação qualificada para o competitivo mercado de trabalho.

## **Considerações finais**

O texto que apresentamos é uma reflexão decorrente da pesquisa sobre como se constrói a História da Educação Profissional no país. Desenvolvemos o tema abordando os seguintes aspectos: percepção do nosso lugar social como povo ou como público, no curso dos acontecimentos políticos no Brasil, com o *impeachment* da presidenta da República, em 2016; a inversão de posições nos processos revolucionários que moldaram o mundo ocidental, a América Espanhola e o Brasil; alguns aspectos da história do tempo presente e da inversão dos meios sem fins; e reformas sociais, governamentais em curso no país.

A história do autoritarismo e da permanência da separação da população dos benefícios sociais da riqueza evidencia que, através dos séculos, de geração em geração, buscou-se consolidar o poder patriarcal das oligarquias latifundiárias e empresariais no mundo político e no padrão de vida do povo

brasileiro. A pergunta fundamental diante do mundo de ponta-cabeça, que inverte os poderes constituintes em favor da população, para sua destituição, é se devemos nos adaptar ou resistir.

As duas respostas possíveis supõem o trato com a realidade onde construímos nossas vidas; ambas são históricas e dialéticas. Significa que estamos lidando sempre com o mundo e seus acontecimentos em um movimento permanente de transformação, nossa e de tudo que nos rodeia física ou virtualmente.

Adaptar-se ou resistir supõe compreender esse movimento na totalidade das relações que constituem as reformas, as imposições nos termos da lei e suas consequências na sociedade mais ampla, as disputas entre os grupos hegemônicos que tramaram e executaram o golpe.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim**. Notas sobre a política. 3<sup>a</sup>. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BRAUDEL, Ferdinand. A longa duração. In: \_\_\_\_\_. **História e ciências sociais**. Lisboa: Presença, 1982.
- CARONE, Edgar. **A República velha**. I. instituições e classes sociais (1889-1930). São Paulo: DIFEL, 1978.
- CARVALHO. **Os bestializados**. O Rio de Janeiro e a república que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- DÉBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Expressão Popular / Fundação Perseu Abramo, 2016.
- HILL, Christoph. **O mundo de ponta-cabeça**. Ideias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.



- HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, Octavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. 5<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MARX, K. **O Capital**. (Crítica da Economia Política). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MOURA, Dante H. A BNCC e a formação de professores. **Entrevista à InterTV Cabugi** (GLOBO RN). Natal, 11/04/2018. Disponível em <https://globoplay.globo.com/v/6653250/programa>. Acesso em: 13 abr.2018.

---

# 5

## CIÊNCIA E RELAÇÕES SOCIAIS: ESTARIA DE PONTA-CABEÇA A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ATUAL?

José Rubens Mascarenhas de Almeida

Nós damos forma a nossas ferramentas e logo nossas ferramentas dão forma a nós.

Herbert Marshall McLuhan (1970)

### Introdução

A epígrafe deste texto, traduz o processo dialético que envolve a produção científica/tecnológica e sua relação com as práticas humanas, ressaltando que a forma que damos às ferramentas que nos ajudam a enfrentar nossas necessidades, acaba por dar formas a nós mesmos. Em outras palavras, damos forma ao mundo em um processo no qual esse mundo, em constante transformação, nos dá forma, sempre transitória, dialeticamente falando.

Em seu processo de desenvolvimento, desde a Antiguidade Clássica grega, a construção de um conhecimento sistematizado foi marcada pela filosofia idealista, que preconizava o “espírito absoluto”. Tal concepção predominou por mais de dois mil anos até ser contestada profundamente, entre os séculos XVII e XIX, primeiro por Descartes e Bacon, depois por Hegel



e sua dialética, ainda idealista. No seu encaixe viria o materialismo histórico-dialético engelsmarxiano<sup>1</sup>, fundado na concepção materialista da história e da natureza. Nesta nova perspectiva teórico-metodológica, destituía-se do conhecimento o “espírito absoluto”, assim como sua presumida neutralidade, colocando o homem na centralidade da história: os homens, em seu fazer prático, produziram a ciência como resposta às suas necessidades reais, elegendo-a como ferramenta indispensável para compreender a realidade, uma espécie de vela acesa na escuridão. Naquele contexto, a produção do conhecimento científico deveria se libertar dos parâmetros das Sagradas Escrituras, como versava a perspectiva metafísica. Na expressão materialista histórica e dialética, a figura humana seria a centralidade, como expressara o Iluminismo.

1- Na primeira das Teses sobre Feuerbach, Marx e Engels (1996) caracterizaram o materialismo anteriormente existente, desde a antiguidade (desenvolvido por Demócrito, Epicuro, Leucipo, Tito Lucrecio) e incluso o de Feuerbach (este moderno) como marcado por um “defeito fundamental” que só concebe as relações, a realidade, o sensível, sob a forma de objeto e/ou contemplação, porém não como atividade sensorial humana, não como prática;

2- Einstein, na primeira metade do século XX, já denunciava a submissão da Física à produção de armas nucleares, criticando contundentemente o capitalismo (ver EINSTEIN, 1949).

Aproximando do contexto por nós escolhido para análise, a passagem da ciência à submissão aos desígnios do capital<sup>2</sup>, traçamos nossa interpelação a partir do horizonte da contradição geral deste sistema (relação capital/trabalho), entendendo que esta se manifesta de forma a envolver o conjunto das forças e relações sociais, sem perder de vista a interação entre o particular e o geral (no caso específico aqui a produção científica e a ciência em si, com a lógica e as relações mais gerais do sistema). Necessariamente, essa perspectiva teórico-metodológica questiona o pressuposto ideológico positivista-funcionalista que preconiza a neutralidade valorativa (axiológica) do conhecimento científico.

O saber e o conhecimento (este entendido como saber sistematizado, atendendo aos protocolos do rigor científico vigente) sempre estiveram lado a lado com as relações sociais de produção material da existência humana. Utilizando-se da memória como recurso de armazenamento/processamento de suas observações e experimentos (na lógica do erro/acerto) no qual registrava suas experiências de relacionamento com a natureza, os indivíduos puderam acumular saberes que, sistematizados, foram transformados em conhecimento. Numa maior amplitude, tais conhecimentos, aplicados ao cotidiano,

foram instrumentalizados de forma a produzir as ferramentas necessárias à própria sobrevivência daqueles indivíduos.

Com a complexificação da vida social, advinda da modernidade<sup>3</sup>, pelas características das inovações tecnológicas trazidas<sup>4</sup>, o fazer científico moderno foi impregnado pela racionalidade moderna, típica do processo mais geral da produção capitalista, marcada pela separação entre produtor e produto, e pelo desenvolvimento de um trabalho alienado. Assim, sob a lógica capitalista, a ciência adquiria, então, sua forma mercadológica (tecnologia patenteada à disposição do processo de produção e acumulação capitalista), inaugurando o paradoxo do exercício de uma relação na qual o conhecimento universalizado, coletiva e historicamente construído, passava à apropriação privada da nova classe dominante.

Assim concebendo, a ciência, tal qual conhecemos hoje, é fruto das relações sociais inauguradas no contexto da modernidade, dominada pelo capital e pelo mercado que lhe subjaz. Contrariamente ao discurso positivista que a concebe como “des-ideologizada”<sup>5</sup>(neutra), a produção científica (e seu produto, a ciência) atua ativamente no processo de produção/reprodução capitalista, com diminuta margem de autonomia/independência. Tal relação se aprofundou sensivelmente a partir do século XIX, quando a produção tecnológica e científica desenvolveu uma conexão orgânica com a produção/reprodução capitalista, fato configurador da produção de conhecimento como importante elemento do atual processo de acumulação internacional de capitais, lógica que não poupa nenhuma outra esfera cotidiana das relações sociais, por não se encontrar alheia à coerência mais geral do sistema (ALMEIDA, 2013).

Desta forma, a abordagem proposta neste texto aponta para o caráter dialético em que se encontram envolvidas a produção científica e as relações sociais de determinado tempo histórico

3- Aqui entendida como *locus* originário da sociedade burguesa, da produção e reprodução da lógica capitalista;

4- Nova maquinaria, novas matérias-primas, novos processos, novos tipos de bens; evolução técnica, que afetou a natureza das mercadorias no curso da produção; novos produtos (muitos recriados); novos métodos de produção, organização, transporte, comércio, finanças e técnicas de direção da força de trabalho... .;

5- O autor deste texto também discute esta problemática em capítulo de livro a ser publicado proximamente, intitulado “O imperialcapitalismo e a ideologia da ciência des-ideologizada”, cujo conteúdo foi comunicado no III Colóquio de ADHILAC Internacional em Brasil, III Congresso Internacional de Historia y Literatura Latinoamericana y Caribeña e XV Semana de História da PUCSP, em novembro de 2016, nas dependências da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Importante discussão a respeito se encontra também em Japiassu (1975) e Mészáros (2012).



(sociedade capitalista contemporânea), entendendo que a ciência (e sua produção) atende, em última instância, à lógica social predominante. Isto acontece porque as relações sociais aqui referidas pautam-se, essencialmente, na subsunção do trabalho no capital, orientando a base material da produção científica, desde a inauguração da modernidade. Não estando acima ou deslocado das relações materiais de produção/reprodução social, o conhecimento científico (e sua produção, a ciência), encontra-se condicionado às diversas mediações sociais da formação à qual se circunscreve, não sendo isto uma anomalia (no sentido evocado aqui, uma produção de ponta-cabeça) por atender, justamente, à lógica predominante de produção/reprodução social dominante. Esta contingência acaba por negar o discurso ideológico positivista da “ciência pura”.

Por tais conexões, o capital subordina a produção científica a formas reprodutivas e práticas prototípicas do exercício de produção/reprodução capitalistas, em escala planetária, refletindo mecanismos e procedimentos de sua lógica mercadológica. Trata-se, no geral, de conhecimento transformado em força produtiva (principalmente aquele produzido no campo das ciências aplicadas), e disponibilizado no processo de acumulação planetária de capitais, acelerando sua rotação e aumentando, por consequência, a capacidade sistêmica de extração de mais-valia, controlando, assim, o valor da força de trabalho no mercado através do desemprego (MARX, 1983).

Nesse processo, a classe possuidora dos meios de produção – e seus agentes – molda o fazer científico na lógica de investimento de capitais visando à extração da mais-valia, pondo as pesquisas científicas nas mãos de financistas vorazes, priorizando, no exercício de sua produção, não as necessidades e demandas sociais, mas os lucros dos inversores. Exemplo disso está na indústria farmacêutica e seus investimentos em pesquisas sobre doenças raras: baixo retorno econômico, pouco ou nada de investimento. Claro que a questão é mais complexa e a mediação da produção científica não é, prioritariamente, a da resolução das necessidades sociais, embora toda e qualquer produção se legitime por atender, de alguma forma, a estas. Prioritariamente, seu foco visa atender às demandas criadas pelo próprio capital. Como os recursos materiais estão concentrados nas mãos de financistas ávidos por aumentar seus ganhos, a inversão no campo da produção científica atende à fome de lucros destes e não às necessidades sociais, como pensavam os iluministas, – apesar de satisfazê-las

também. Como capitalistas que são, os financiadores não promovem filantropia ou solidariedade humana, mas negócios, independentemente de qualquer preocupação ou responsabilidade social, apesar do discurso midiático. Esse processo desestimula a produção científica nas áreas das Humanas e Sociais, pela incompatibilidade destas ciências com o processo reprodutivo do sistema do capital. Um pouco daquilo expressado nas palavras do Administrador (Mustafá Mond), de Admirável mundo novo: “não é somente a arte que é incompatível com a felicidade, também o é a ciência. Ela é perigosa; temos de mantê-la cuidadosamente acorrentada e amordaçada”. Acrescentando mais à frente: “A verdade é uma ameaça; a ciência é um perigo público... por isso limitamos com tanto cuidado o círculo das pesquisas (...) nós permitimos apenas que ela se ocupe dos problemas mais imediatos do momento. Todas as demais pesquisas são ativamente desestimuladas” (HUXLEY, 2014, pp. 270-73).

Assim, como atividade humana que encerra, a ciência – atual base da produtividade capitalista –, como as demais relações sociais produzidas pela lógica mercadológica do capital, é apropriada com o intuito de reproduzir as estruturas acumulativas, concentradoras de riqueza típicas dos interesses da classe dominante. E se é verdade que quem detém as riquezas materiais de uma sociedade detém também o poder político – e acreditamos que sim – tal apropriação do produto social do trabalho científico acaba por atender à lógica concentradora e centralizadora de riquezas que caracteriza a sociedade do capital. Esse processo aprofunda, conseqüentemente, a lógica cultivadora de desigualdades sociais, levando a produção de conhecimento a reproduzir, dialeticamente, as estruturas e relações sociais (entre pessoas, classes sociais, povos e países), promovendo a ascensão econômica de uma classe sobre outra, assim como de Estados sobre outros. É nesse sentido que Ceceña (2004, p.114) não se equivoca ao entender a condição de dominação planetária dos Estados Unidos como fruto de sua capacidade de atuação nos setores essenciais da reprodução global, ação que atinge desde a produção de mercadorias até a dos próprios instrumentos de dominação direta, culturais e militares. A ciência não está dissociada dessa lógica, já que é a base de toda e qualquer produção na sociedade contemporânea.

Insuperável sob as relações capitalistas, essa circunstância imposta à ciência impele sua expansão para o incremento da produção de valores de



troca, impedindo o salto qualitativo rumo a uma sociedade produtora de bens úteis e isentos da condição mercadológica.

### **Levantar questões e buscar respostas: não se produz boa ciência sem boas questões!**

Diante de problemática tão complexa, questões tão antigas quanto candentes e cruciais emergem. Se existe realmente uma relação simbiótica entre as forças sociais vigentes e a produção científica, quais seus parâmetros na atual sociedade? Que vínculos inter-relacionam produção/reprodução capitalistas e a produção do conhecimento científico atualmente? Ou, ainda, quais os nexos entre a lógica acumulativa de capital e a atual produção científica? O papel da produção científica contemporânea circunscreve-se apenas à reprodução das assimetrias sociais capitalistas ou pode ser revolucionado?

Ousar responder a todas estas cruciais questões nas condições e limites estabelecidos para este texto é praticamente impossível. O que se busca aqui, à luz do materialismo histórico, é compreender os percalços do movimento contraditório que permeia a totalidade das relações e forças sociais do quefazer científico contemporâneo.

Nesse sentido, toma-se como referência três momentos históricos dessa produção entendendo que eles ratificam a premissa da simbiose produção de conhecimento/relações sociais no que concerne à medição do tempo. Primeiro, o conhecimento tradicional (tido como saber por não seguir os protocolos da produção científica moderna) dos povos antigos, agrícolas. Num sentido distinto, esses povos não mediam o tempo em horas, minutos e segundos, como fazemos atualmente, mas em unidades realmente indispensáveis às suas atividades econômicas: em estações, em dias, em unidades de tempo de maior elasticidade, capazes de responder à realidade de semeadura-colheita, referência sem a qual sua sobrevivência estaria comprometida. Em outra perspectiva estão nossas unidades de tempo (moderno-industrial), típico do trabalho alienado da lógica capitalista, marcado por uma urgência incomum (cuja precibilidade é muito distinta da produção do agricultor), exigida pela rotação de capital que, na sua sanha acumulativa, marca a execução de um trabalho repetitivo cujo esforço permite a extração do sobretrabalho em benefício daqueles que detêm os meios de produção social.

Nas duas contingências supracitadas – no saber dos povos agrícolas e na racionalidade burguês-capitalista –, o conhecimento – e sua produção – atende às necessidades de reprodução das relações sociais preponderantes das sociedades em que esses sujeitos estão inseridos. Noutro exemplo e condição, pode-se citar a construção do conhecimento astronômico. No medievo foi moldada num contexto histórico no qual dominava uma permanente interferência do poder político de caráter religioso cujos interesses diziam respeito à defesa do geocentrismo como modelo cosmológico, por atender à centralidade dos ditos das Sagradas Escrituras. O mesmo pode-se dizer do heliocentrismo, que buscou substituir o geocentrismo, estando sob a contundente fiscalização da Igreja Cristã, circunstância que acabou por retardar o desenvolvimento do conhecimento hoje entendido por científico. Esse decurso demonstra que nem mesmo a ciência – ou a produção de conhecimento, científico ou não – escapa à condição dialética e material das relações às quais os sujeitos que a produzem se encontram envoltos, condicionando grande parte dos pressupostos de sua produção.

No caso que nos interessa diretamente aqui (a produção científica ocidental na sociedade contemporânea, regida pela lógica capitalista), a relação produção científica/sociedade foi historicamente construída e diz respeito ao aprofundamento das relações mercantis. No caso da medicina, não existe melhor exemplo que o do patologista Howard Florey (responsável pelo desenvolvimento da penicilina fungar extrativa) e seu assistente de laboratório, Norman Heatley. Em julho de 1941, voaram para os Estados Unidos com vistas a ampliarem as descobertas de Alexander Fleming. O maior entrave que tiveram para a execução do plano foi o da imposição do registro de patentes exigido por laboratórios estadunidenses. Medawar (2013, p.112) diz que Florey se irritava sobremaneira pelo tempo e energia gastos na busca de fundos para sua pesquisa. Bynum (2013, p. 256-57) se refere a Florey e Heatley, ironicamente, dizendo que eram antiquados e pensavam que este tipo de descoberta deveria servir indistintamente à humanidade, lógica contrária à dos laboratórios capitalistas estadunidenses que almejavam lucrar com a descoberta da penicilina sem se importar em salvar os soldados feridos na guerra.



## Questões metodológicas

Na perspectiva dialética de compreensão do processo de produção científica – e de seu produto, a ciência – como relação social, entendemos que o positivismo, por mais que tenha contribuído para a construção do pensamento científico moderno e contemporâneo – sendo também o caso da fenomenologia –, não dá conta da questão e de sua problemática. O primeiro por seu caráter altamente conservador – tem uma visão de mundo evolucionista e crê numa rigorosa neutralidade do cientista social – a objetivar a construção de um conhecimento científico neutro, num processo em que o documento é fonte imparcial e verdadeira dos fatos, negando a centralidade do sujeito. Quanto à fenomenologia, mesmo que venha no encalço da crítica da suposta neutralidade pregada pelos positivistas, submete o conhecimento à percepção do método, não levando em conta o contexto, embora conceba o movimento das partes para o todo. Sua limitação não permite a apreensão da essência do fenômeno, assim como seu alcance e instrumentalização.

Concebendo as limitações de tais óticas, mas sem poder discuti-las a fundo neste momento, tomamos como referência teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, entendendo que ele responde, apropriadamente, à problemática, por permitir a conexão entre as categorias centrais da dialética numa visão histórica do fenômeno em questão. Nesse sentido, crê-se que as categorias analíticas da totalidade (que entende a particularidade como parte do conteúdo universal), da contradição e do movimento abrem perspectivas para uma aproximação à essência dos elementos constitutivos da problemática que envolve a produção científica no atual contexto, levando em conta sua dinâmica e interconexão entre o particular e o geral. Nesse sentido, a opção metodológica aqui tomada busca fugir do enfoque mecanicista que dissocia quantidade de qualidade dicotomicamente, concebendo tais elementos como antagônicos ou dissociados.

Assim, ao entender a relação dialética entre esses indissociáveis (senão enquanto abstração) elementos de um só processo cujas determinantes sociais – no que concerne à atividade científica como empresa capitalista (nossa problemática neste texto) – amplifica a assimilação ideológica nela contida. Dessa forma, o que se busca aqui é decompor a relação dos elementos constitutivos do quefazer científico no contexto da acumulação internacional de capitais, levantando os pontos de encontro/rupturas na

produção/reprodução do conhecimento e sua relação com os processos produtivo/reprodutivos do capital em escala global.

Tal escolha metodológica leva-nos a entender a lógica sistêmica do capital como enquadradora de todas as relações sociais à sua imagem e semelhança, sentido que implica pensar a produção científica – e sua apropriação – como peculiar à coerência própria do sistema (marcada pela contradição essencial da subsunção do trabalho ao capital), cuja racionalidade objetiva a acumulação planetária de capitais. Tal sistema tem se apropriado das coisas e relações estabelecidas em seu seio configurando-a prototipicamente. No dizer de Mance (1998, p. 24),

[...] o sistema capitalista, além de ser um sistema econômico, é o sistema semiótico modelizante principal. Ele produz e reproduz conjuntos articulados de signos a partir dos quais tudo é transcodificado. Ele transforma qualquer coisa em valor de troca. A afetividade humana, por exemplo, pode ser transcodificada para vender produtos nas peças publicitárias. A desgraça humana também pode ser transcodificada para ampliar o acúmulo de capital, por exemplo, sendo explorada para ampliar o índice de audiência de um certo telejornal, aumentando o lucro da emissora que cobra mais caro pela inserção dos comerciais entre os blocos de notícias.

Esta é a lógica das relações sociais engendradas pelo sistema do capital, que atinge também a produção científica. Claro está que esse movimento não leva à via de mão única, visto que, se ressalta mais uma vez, o mesmo está susceptível às contradições inerentes à sociedade do capital. Sabedores de que o mundo em que vivemos é pautado por contradições sociais refletidas de diversas formas e conteúdo, o enfoque aqui encetado compreende o campo da produção de conhecimento científico como não isento do orbe de luta entre interesses contrários e paradoxais, o que torna trivial seu uso e abuso como produção social, mas privadamente apropriada. A produção científica se dá na mesma esteira das contradições típicas da sociedade burguesa, promovendo uma ciência altamente vinculada à reprodução sistêmica, voltada para a acumulação de capitais, fruto de uma experiência alienada que não consegue estabelecer conexão com a realidade vivida pelos responsáveis por tal produção. Ao se perder a conexão com as necessidades sociais de seus produtores, nestas se apoia para se conectar, umbilicalmente, com a extração



de mais-valia e lucro, criando um vazio esfuziante no que diz respeito à própria essência daquilo que, historicamente, se convencionou chamar ciência.

Tal caminho tem levado, a reboque daquilo que se convencionou denominar, na academia, de crise paradigmática, a um despropósito no entendimento do método e das categorias analíticas fundamentais inerentes a ele; tem oportunizado a ausência da teoria – ou sua vulgarização –, levando a um esvaziamento do discurso; à apropriação de métodos desconectados da realidade, além de imposto uma leitura falseada da subjetividade em contraposição à objetividade (realidade concreta), arrancando do processo a totalidade das relações, impregnando-o de uma descrição linear e mecanicista, negando o espaço como totalidade permeada de múltiplas determinações; tem levado à concepção de cultura como categoria particular, não como produto histórico; tem contestado a centralidade do trabalho em detrimento da cidadania (esta, na maioria das vezes, concebida em relação ao consumo), intencionando esvaziar as lutas de classe. Todo esse processo, por fim, tem resultado no esvaziamento da compreensão dos conteúdos e das práticas sociais, refutando toda e qualquer visão crítica caracterizadora da ciência moderna em seu processo de produção e apropriação.

Para alguns, trata-se de um insulto a afirmação de que a ciência esteja em conexão direta com a economia e que, nesta, os interesses de grupos restritos vislumbram vínculos de aplicação econômica em áreas específicas (destaque para a Física, a Química e a Biologia) concebendo que, em relação às demais áreas, pouca ou nenhuma aplicação econômica possa ser praticada (a exemplo da filogênese). No entanto, tais explicações são mais românticas que científicas, mesmo porque, atualmente, a interdisciplinaridade entre as mais diferentes áreas (a despeito dos que defendem a desconexão produção científica/relações sociais de produção) se encontra consubstanciada num só corpo teórico cujos conhecimentos se entrecruzam para fundamentar um todo científico sem o qual as particularidades articuladas não se fundamentariam<sup>6</sup>.

**6-** Grandes homens de ciência de até um século atrás tinham formação interdisciplinar, o que os técnicos atuais não têm, espremidos por uma excessiva especialização. Aqueles conheciam os mais diversos campos do conhecimento, como a filosofia, a história, e outros ramos das ciências exatas e naturais que não os seus. Isto proporcionava uma visão mais ampla de seu campo e deste no universo científico, que não estava dissociado do social. Assim, posicionavam-se, muitas vezes, de forma enfática diante das contradições sociais. A respeito, Sagan (2017) traz exemplos em profusão.

## **Ciência e acumulação internacional de capital**

Em seu caráter totalitário, o sistema do capital converte todas as relações à sua lógica, dominando também as investigações científicas (neste caso, fixando regras e parâmetros do fazer científico, estabelecendo prioridades, subsidiando as que atendem a interesses particulares...) mesmo as subsidiadas por recursos estatais, convencendo cientistas, que passam a portar-se como operadores financeiros mais que como pesquisadores, assemelhando suas operações e valores aos de qualquer corporação capitalista. Como sistematicamente se tem operado e sido tratada a ciência – e a produção científica –, parece que a realizam como se opera a bolsa de valores ou se administra uma empresa comercial. Consequência desse processo, a formação estudantil, a opção profissional e a atividade do pesquisador são, antes de tudo, consultadas à voracidade do mercado, devendo primeiro atender às possibilidades oferecidas por este fugaz deus, para depois levar em conta as aspirações do pesquisador ou estudante.

A lógica-guia deste processo não é altruísta, mas mercadológica. Entre os agentes do mercado, a disputa é por decidir que grupo controlará o trabalho da pesquisa científica e seu produto, a ciência. Para tanto – e consequentemente –, mata-se o pensamento reflexivo, crítico e intuitivo, criativo e proporcionador de avanços sociais, que não se rende à coisificação-alienação, que questiona o doutrinamento mercadológico e/ou tecnocrático, defensor de uma ciência voltada para o humano como tradicionalmente pensada. Aliás, faz parte da estratégia mercadológica a destruição desse sentido de ciência para dar lugar à ciência-mercadoria, rendida aos valores e necessidades econômicas do capital, afeita e açodada a noções, valores, critérios, métodos e lógica mercantis.

Assim, é imposto por tal lógica um padrão de produção científica extremamente tecnocrático, que prioriza não aquilo que se entende como necessário socialmente (claro que só se legitima se atender a alguma necessidade social, caso contrário não se afirma nem mesmo como mercadoria, mas não se trata de seu objetivo central), mas o que possa gerar rentabilidade aos que nela investem. A consequência é que as atividades de pesquisa, mesmo aquelas desenvolvidas no seio de instituições públicas, pouco ou nada dizem respeito aos interesses da instituição ou da comunidade que as financiam e a quem deveriam estar destinadas.



Em seu conjunto, as pesquisas acadêmico-científicas dizem respeito mais aos interesses do capital monopólico que dos grupos sociais a elas vinculados, exceto honrosas exceções. Exemplo de 50 anos atrás dá conta de que, no final dos anos 1970, dados atestavam que 1/3 “[...] das despesas mundiais de pesquisa e desenvolvimento tem a guerra como objetivo; 500 mil cientistas, pesquisadores e engenheiros trabalham nisso, cerca de 350 mil deles nos países capitalistas” (GRENET, 2000, p.445). Longe de ter mudado esta lógica, dados atuais mostram o volume substancial de recursos financeiros destinados a projetos identificados pela rubrica C&T (Ciência e Tecnologia), nomenclatura que representa o desenvolvimento científico voltado aos interesses diretos da reprodução capitalista. Para se constatar a incidência dos investimentos desta natureza, basta visitar os editais públicos – dispensável a referência aos privados – que subsidiam a maioria das pesquisas no mundo inteiro. Nas últimas duas décadas, por exemplo, os que mais recebem atenção são os fundados na nanotecnologia, área na qual se pesquisa desde o planejamento de animais até a esfera da vigilância e da guerra (tecnologia atômica, cibernética e automação).

Como nem todas as áreas da ciência permitem um retorno do tamanho da avidez do financista, algumas são eleitas como preferenciais pelo grande capital. Nesse sentido, no campo formal das ciências dos anos 1980-90, as atenções estavam voltadas para a comunicação, a problemática ambiental, mas, principalmente, para a biotecnologia. Nessa década, a biologia, em especial a área da genética, ganhou *status* no campo científico, contemplando pesquisadores da área com Prêmios Nobel deste período e da década seguinte, com destaque para as pesquisas direcionadas para os genes, as partículas – ou átomos da hereditariedade – que, mais que nunca, foram vistas como o cerne da vida, tornando-se o foco da explicação da maior parte dos fenômenos biológicos<sup>7</sup>. No início do século XXI, no entanto, já se falava na substituição do mundo *biotech* pelo *nanotech*, sob os auspícios dos dólares corporativos. Com propriedade, a escritora e ativista independente canadense, Varda Burstyn (2006, p. 28) afirmava que:

7- Destaque na década de 1990 para o Projeto Genoma Humano.

Enquanto financiam os laboratórios de universidades prestigiosas e o início de nichos nano, ou financiando pesquisa em seus próprios laboratórios P&D, os Gigantes do Gene – Monsanto, Dow Chemical, DuPont, Aventis, Novartis – estão se tornando os Nano-Poderosos. [...] forçando a tecnologia de “sementes não renováveis” nas

organizações internacionais de comércio, que estão invadindo e destruindo a flora e a fauna nativas, colonizando e privatizando os pontos chave da própria vida. Seus investimentos em P&D em nanotecnologia no mundo excedem US\$ 4 bilhões [...] e em dezembro de 2003, Washington liberou US\$ 3,7 bilhões para financiar a pesquisa em nanotecnologia.

Por seu lado, a distribuição de recursos (estruturas de apoio material, públicas e privadas) quando as pesquisas se referem à produção de C&T (ciências naturais, biomédicas, aplicadas etc.), por seu caráter de vinculação como força produtiva direta, não por acaso são, incomparavelmente, maiores que os dispensados às áreas das ciências humanas/sociais, que não geram lucros ou dividendos aos “acionistas” científicos e que ainda não contribuem para a reprodução material e ideológica da racionalidade mercadológica. Este é um dos processos que levam à tendência – na maioria dos pesquisadores das ciências ligadas diretamente à C&T –, sem esboçar aqui qualquer preconceito, prenoção ou determinismo social, do ponto de vista político-ideológico – conservacionista (sem esquecer que fazer ciências humanas e sociais não é antídoto para o conservadorismo). Isso acontece porque o foco que rege o processo dessas produções não é o social, mas a reprodução do sistema de acumulação de capitais.

Complacente com tais práticas, o trabalho do pesquisador não tem passado de correia de transmissão da mercantilização do conhecimento formal, atingindo diretamente seu ofício, drenando suas energias para o projeto de academia determinado por órgãos e entidades ligados à produção científica formal (Capes e CNPq, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, respectivamente, p. ex., no Brasil), em suma, reproduzindo um modelo de produção caracterizado por um produtivismo acrítico, marcado pela obediência laudatória a critérios férreos de qualificação (*qualis*) nos quais o quantitativismo<sup>8</sup> supera, em grau e número, os aspectos qualitativos (para além

**8-** Não negando a utilidade dos métodos quantitativos na avaliação, mas tendo-os em sua relação dialética (quantidade/qualidade). A quantificação dos métodos de avaliação atualmente aplicados ao campo acadêmico-científico pouca ou nenhuma preocupação traz nesse sentido. A prioridade na quantidade de trabalhos publicados pelos órgãos exigida não leva em conta essa relação, valendo a massa de publicações, a quantidade de citações desses trabalhos e a avaliação oficial/formal dos periódicos (calculada pelo número de citações em trabalhos publicados).



de qualquer teor mercadológico) dos produtos das pesquisas, objetivados num trabalho alienado, que nada – ou quase nada – diz de importante para a sociedade como um todo.

Tal subalternidade incondicional às imposições das agências capitalistas de fomento à produção científica não permite a reflexão e o debate democrático sobre o próprio fazer cotidiano e rotineiro dos sujeitos dessa produção, subordinando-os à ditadura tecnocrática dos órgãos controladores institucionais. O produto final, do ponto de vista social, é uma ciência sem humanidade, fria e mercadológica cujo produto, valores, teorias e métodos satisfazem mais a acionistas de bancos, bolsas, laboratórios privados e grandes corporações que às necessidades humano-sociais. Estas só estão presentes no produto porque se trata da *condição sine qua non* a partir da qual este pode realizar-se como valor de troca.

No que se refere às consequências metodológicas, essa produção de ciência mercantilizada elabora um conhecimento atomizado, estanque, mecanicista, que não se movimenta do particular ao geral (ou universal) e vice-versa; que não leva em conta a totalidade da vida ou a satisfação das necessidades sociais – a produção mesma do conhecimento não se encontra fora do contexto geral da sociedade –, produzindo, quase sempre, um conhecimento circunscrito à prática do “*Salami Science*”<sup>9</sup>; marcado por um empobrecido espectro de racionalidade mecânica e atomizada que transforma o *homo sapiens* cientista no curricular *homo Lattes*<sup>10</sup>, preso na redoma de um campo acadêmico-científico tecnocrático e sufocado pelo puro, líquido e desvairado academicismo cobrado pelas instituições fomentadoras; produtor de um conhecimento restrito aos limites impostos pelas forças dominantes,

**9-** Prática de fatiar uma única descoberta, como se fatia um salame, visando sua publicação no maior número possível de artigos científicos, abarrotando de textos as revistas especializadas, recheando quantitativamente o currículo. Por sua vez, essa oferta toda obstaculiza a avaliação dos mesmos, o que implica um produto final sem grande controle de qualidade científica. Ao final, cabe ao leitor juntar as fatias dessa “ciência salame” para entender o todo. O espraiamento dessa prática é fruto da busca obsessiva (inclusive promovida pelas agências institucionais de fomento) por atingir um quórum que satisfaça aos métodos quantitativistas de avaliação da produção acadêmica. Nesse procedimento, o cientista turbina seu currículo, dando a impressão de que é muito produtivo (nos padrões oficiais ditados pelas agências avaliativas), fator decisivo de aceitação como orientador em determinadas pós-graduações. Vários artigos e resenhas se tem publicado na imprensa nacional e internacional sobre esta prática;

**10-** Tal condição tem conduzido à incapacidade de reflexão de mesmo aqueles que se intitulam “letrados” e ostentam títulos de doutor e farto Curriculum Lattes, faltando inclinação ao entendimento do mundo que os cerca e do caráter político de tudo aquilo que produz e/ou deixa de produzir.

desvinculado de práticas sociais saudáveis, mas caracterizado por uma desumanização na qual prepondera o *homo economicus*<sup>11</sup>, que não se importa mesmo se os esforços científicos que faz servem à libertação humana ou à destruição da própria espécie e de seu *habitat*.

A existência de tantas contradições e paradoxos a envolver o domínio das relações acadêmicas, seus sujeitos e o fazer pesquisa – extra e intraprograma de pós-graduação *stricto sensu* (por exemplo) –, conduzida quase sempre de forma autoritária e sem abertura para discussões realmente democráticas, cimentadas por relações competitivas e individualistas<sup>12</sup>, produz um ambiente, na maioria das vezes doentio, marcado por desconfianças e alimentado por vaidades pessoais. Nesse ambiente, as exigências institucionais (mais quantitativas que qualitativas)<sup>13</sup> por currículos não permitem aos pesquisadores refletirem sobre suas próprias condições de trabalho, sobre a contribuição trazida por suas orientações e produções, sobre seu próprio fazer acadêmico-científico, impondo uma conduta conformista e acomodatória, alienante, confortável e facilmente aceita à qual os agentes se acostumam, esquecendo de que existe um mundo “lá fora”, o qual não cabe na

**11-** Nesse sentido, o *qualis* Capes funciona como uma espécie de *commodity*, com revistas especializadas de alto impacto cobrando (vendendo) aos autores espaços de publicação;

**12-** Nesse ambiente, evoca-se o darwinismo social e a meritocracia para justificar a seletividade, a competitividade e o individualismo ali reinantes, no melhor estilo liberal/neoliberal, ressaltando a capacidade de adaptação, acrítica, a essa atmosfera. Nessa ambiência, a preocupação central entre cientistas e pós-graduandos diz mais respeito à quantidade de trabalhos publicados ou a publicar (mais onde que quando) e o impacto do periódico que com as conquistas da própria pesquisa (novas descobertas, resolução de problemas até então insolúveis etc.). Conseqüentemente, o papo intracorredores é, quase sempre, a nota atribuída pela Capes a um ou a outro programa, criticando não os critérios quantitativistas (fundados em fórmulas matemáticas, frias e destituídas de densidade acadêmico-científica e de humanidade, imbuídas, ideologicamente, da racionalidade mercadológica) da Agência, mas a incapacidade de o referido programa responder aos parâmetros impostos pelos órgãos investidos do poder de credenciá-lo/descredenciá-lo;

**13-** Tais práticas sugerem “soluções” pragmáticas semelhantes àquilo que Tragtenberg (1979) denominou “delinquência acadêmica” e que Reinach (2013) diz das peripécias a que são levados cientistas e pós-graduandos atualmente para satisfazerem às demandas de currículo: “É necessário ser muito citado? Sem problema, minhas fatias de salame vão citar umas às outras e vou pedir a amigos que me citem. Em troca, garanto que vou citá-los. As revistas precisam de muitas citações? Basta pedir aos autores que citem artigos da própria revista. E, aos poucos, o objetivo da ciência deixa de ser entender a natureza e passa a ser publicar e ser citado. Se o trabalho é medíocre ou genial, pouco importa. Mas a ciência brasileira vai bem, o número de mestres e doutores aumenta, o de trabalhos cresce, assim como as citações. E a cada dia ficamos mais longe de ter cientistas que possam ser descritos em uma única frase: Ele descobriu...”.



academia, apesar de esta ser sua extensão. Não se tem tempo para perceber que esse ambiente marcado pela ausência da crítica, pela indiferença de uma fatia considerável de seus sujeitos e de um suposto (mas muito frágil) “equilíbrio acadêmico”, dissimulador da atmosfera de “bom andamento” da produção, apesar de confortável para alguns, acaba sendo o pior dos conselheiros, principalmente no tocante à produção de um substancial conhecimento científico.

### **Considerações finais**

Centrada no materialismo histórico-dialético, a crítica aqui desenvolvida visou, prioritariamente, a produção da ciência fincada na academia no âmbito da sociedade burguesa atual, no contexto imperialcapitalista. Portanto, não por acaso o referencial teórico-analítico fundado na teoria do imperialismo e nas categorias da totalidade, da negação, da contradição foi aplicado. Nesse sentido, a preocupação precípua desta análise versou sobre a produção de conhecimento e sua relação com a lógica acumulativa do capital internacionalizado buscou responder, à guisa da problemática central do XII Colóquio Nacional e V Internacional do Museu Pedagógico: “Estado, política e sociedade: está o mundo de ponta-cabeça?”, o fazer científico atual na perspectiva acadêmico-científica, estabelecendo correspondências entre a produção de conhecimento e as relações sociais gerais nas sociedades capitalistas, concluindo que esta responde à lógica mais geral do sistema, que se engendra desde a sua estrutura até as particularidades, como se procurou aqui demonstrar, submetendo o fazer científico, social por excelência, como o faz às demais relações.

Partindo do pressuposto de que o caráter de tal produção atende à lógica universal da sociedade capitalista – discordando, evidentemente, de que estaria de “ponta-cabeça” – consideramos que a produção científica atual tem sido desenvolvida em perspectivas teóricas e práticas aqui consideradas, minimamente, equivocadas (no sentido de negar uma concepção de mundo centrada no ser humano, um mundo do devir)<sup>14</sup>.

14- Quem sabe não se deveria pensar na possibilidade de uma ciência subversiva, nova e rebelde, comprometida com a reconstrução social frente à que temos nos submetidos, pautada em fins particulares, como nos dizia Borda (FARFÁN & GUZMÁN, 2012).

No referente especificamente à produção acadêmico-científica hoje, consideramos que esta se pauta em práticas típicas de um modelo esclerosado de academia que se ocupa de temas, valores, saberes, atividades e relações privilegiadoras do tecnicismo, do burocratismo, do quantitativismo acrítico. Seus sujeitos, em sua grande maioria, são levados a reproduzir condutas e procedimentos marcados pelo academicismo frio e inumano, técnico e fanfarrão de um produtivismo quantitativista que lhe é impingido, e acabam servidores desse deprimente projeto levando-o às últimas consequências.

No entanto, apesar de tal encadeamento, e tentando manter a coerência dialética desta análise, não se crê que o fazer científico esteja totalmente submerso à lógica dominadora destas relações. Consequência própria da lógica acumulativa de capitais no mundo contemporâneo, de suas relações e da luta das forças sociais marcadas pelos interesses contraditórios e paradoxais que permeiam a sociedade burguesa, mesmos as forças dominantes sofrem reveses dos contrários em sua luta intestina. Assim, não se pode abdicar das possibilidades de superação, sob o risco de se negar a dialética: a ciência ainda é, com todos os seus revezes, o elemento necessário para se aproximar à verdade histórica e para se compreender a vida e as relações que a envolvem.

## Referências

- ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. La cultura del quehacer científico centrado en la acumulación capitalista debe ser combatida”. **ConCIENCIA – Revista semestral de divulgación científica**, Santa Fe, Argentina, Ano 18, num. 22, dezembro de 2013.
- CECEÑA, Ana Esther. Estados Unidos: reposicionamento hegemônico para o século XXI. In: MARTINS, Carlos Eduardo et. al. (orgs.). **Globalização: dimensões e alternativas**. Rio de Janeiro: Loyola, 2004. p. 110-41.
- EINSTEIN, Albert. Why Socialism? **Monthly Review**, maio de 1949. Disponível em <http://www.exponentialimprovement.com/cms/uploads/Einstein%20on%20Why%20Socialism.pdf>. Acessado em 23/08/2015).



- FARFÁN, Nicolás Armando Herrera & GUZMÁN, Lorena López (compiladores). **Ciencia, compromiso y cambio social**: Orlando Fals Borda – Antología. Buenos Aires: El Colectivo/Lanzas y Letras/Extensión Libros, 2012.
- GRENET, Yves. Capitalismo, corrida armamentista e comércio de armas. In: PERRAULT, Gilles. **O livro negro do capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 429-61.
- HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. 22<sup>a</sup> edição. São Paulo: Globo, 2014. 306 p.
- JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- MANCE, Euclides André. “**Globalitarismo e Subjetividade** – algumas considerações sobre ética e liberdade”. Net. Conferência no Instituto de Formação Docente, Salto, Uruguai, em 17-05-98, e publicada em Jun/1998. Disponível em: <http://solidarius.com.br/mance/biblioteca/globalit.htm>. Acesso em: 01 mai. 2018.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Vol. II, Livro Segundo. Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MÉZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- REINACH, Fernando. Darwin e a Prática do "Salami Science". **Estado, 27 de abril de 2013**. Disponível em: <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,darwin-e-a-pratica-da-salami-science-imp-,1026037>. Acesso em: 26/06/2017.
- SAGAN, Carl. **Cosmos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- TRAGTENBERG, Mauricio. **A delinquência acadêmica**: o poder sem saber e o saber sem poder. São Paulo: Rumo, 1979.

---

# 6

## INTERNACIONALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: POLÍTICAS E A EXPERIÊNCIA VIVIDA

Lívia Diana Rocha Magalhães e Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão

### **Introdução**

O século XX trouxe consigo a convicção de que a ciência garantiria o desenvolvimento das sociedades e de que a promessa da modernidade dependeria do conhecimento articulado em instituições acadêmicas, por meio da construção e da interação de uma racionalidade científica capaz de integrar indivíduos e nações dentro dos padrões de racionalidade científico-pedagógica de reconhecimento e compromisso com as capacidades humanas, para produzir e resolver problemas relacionais que desafiam a produção do conhecimento, conforme os padrões das chamadas economias desenvolvidas. É, sobretudo a partir da década de 1990 que a internacionalização resultante da intensificação da globalização econômica exige políticas acadêmicas que, em tese, superem as polarizações nacionais, visto que o mundo não admite mais uma postura de isolamento.

O efeito globalizante que culmina na internacionalização do conhecimento na América Latina remonta, conforme elucidam Silva e



Andrade (2011), ao desenvolvimento tecnológico estadunidense que, no século XIX, protagonizou a formação de um grande complexo científico-militar corporativo de caráter expansionista, que se irradiou para outros países por meio das áreas de Pesquisa e Desenvolvimento, formando uma vanguarda que privilegiou a ciência em articulação com a tecnologia e com práticas de inovação, sobretudo nos setores elétricos e químicos, fazendo com que as engenharias ocupassem os espaços de prestígio nas universidades, nas escolas técnicas, nos institutos científicos e nas empresas privadas que adentraram o século XX mantendo o mesmo *status* científico-social, em resposta às demandas provenientes das transformações industriais.

A participação dos Estados Unidos no estabelecimento de agendas tecnológicas, ainda de acordo com os autores anteriormente citados, propiciou a emergência de uma elite científica dentro do campo da engenharia elétrica, levando à articulação de outras áreas como a biofísica, a bioquímica e outros campos de fronteiras. As instituições estadunidenses foram fundamentais para o desenvolvimento de áreas científicas consideradas estratégicas na América Latina já no começo do século XX, a exemplo da Fundação Rockefeller que, no campo da saúde, trouxe no bojo de sua atuação uma história polêmica nos vários países do mundo aos quais esteve vinculada, adotando uma política filantrópica científica, inclusive no Brasil, que culminou no discurso de “regeneração nacional”, conforme apontam Kobayashi *et al* (2009), com programas de saúde, com financiamento de pesquisas nas principais universidades e institutos do mundo, com treinamento de quadros no país e no exterior, adotando uma ideologia eugenista sendo, portanto, um dos lastros do imperialismo econômico-cultural estadunidense.

Tratar de internacionalização no Brasil nos remete à organização dos Institutos Públicos de Pesquisa (IPP's), criados em nosso país, na segunda metade do século XIX, que, de acordo com Silva e Andrade (2011), são marcados por cinco grandes momentos destacados pelas transformações provenientes da economia de mercado, que impactou diretamente o cenário de pesquisa do país, bem como seus intercâmbios e suas redes de cooperação com outros lugares do mundo.

Além disso, é mister enfatizar que esses institutos, enquanto precursores de uma política de internacionalização científica nacional, foram criados com objetivo de resolverem demandas e problemas sociais com o olhar e a

investigação das diversas áreas do conhecimento, embora privilegiassem determinadas áreas ligadas diretamente aos setores industriais e de saúde. Se, conforme Silva e Andrade (2011), o primeiro momento de construção dos IPP's (no século XIX) priorizou a produção científica utilitarista alicerçada pelo modelo econômico agrário exportador, no qual o objetivo seria produzir um conhecimento próprio e difundi-lo na Europa, a partir dos anos de 1920, já com o vínculo estreito com os EUA, a ciência se volta para a produção de tecnologia nacional buscando expandir a indústria brasileira, passando a ser dada grande importância aos Institutos de Pesquisa Tecnológicos já subordinados ao capital internacional, contudo sem apresentar uma articulação plena entre as instituições científicas e as suas políticas.

O I Plano Nacional do Desenvolvimento (PND) ocorreu durante o governo ditatorial de Medici, entre 1972-1974. O Estado autoritário marcou o terceiro momento, no qual os Institutos se voltaram para o desenvolvimento de ampla tecnologia e a modernização industrial, emergindo as primeiras políticas de incentivo a produções científicas tecnológicas atreladas também à organização da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, a partir do parecer de Newton Sucupira, em 1975, na qual pesquisas acadêmicas de diversas áreas do conhecimento passaram a ser financiadas pelo capital estrangeiro, apesar do *status* privilegiado das denominadas “ciências duras” .

Faz-se necessário reiterar que, a partir da década de 1980, já após a ditadura e, sobretudo, a partir da década de 1990, ocorre um redirecionamento de prioridades econômico-produtivas, com a incorporação de outros mecanismos de gestão e de novas formas de financiamento de pesquisas, marcando o que os autores já mencionados em momento anterior consideram como último momento de internacionalização, que engloba os dias atuais, implementando, de forma efetiva, o fenômeno da globalização com a internacionalização da tecnologia e o incremento de circulação do conhecimento, internalizando processos organizacionais que inserem o Brasil na agenda internacional com um cenário científico marcadamente empresarial e privatizado.

A partir desse panorama poderíamos dizer que, no Brasil, as políticas acadêmico-científicas de internacionalização foram direcionadas, principalmente, por volta de meados do século XIX, desenvolvendo-se ao longo do tempo de modo planejado para a sua integração aos critérios de desenvolvimento técnico, até mesmo pragmático, do pensamento inventivo e criativo do meio científico



hegemônico. Mas também há de se considerar que esse processo não ocorre, em sua dialética, apartado da construção social e científica do pensamento consciente e inteligente dos sujeitos que operam nessa realidade concreta, material e moral, nas instituições e na porção social com a qual interagem. Esses aspectos que são de particular interesse em nossa discussão, ou seja, a dialética das experiências vividas e observadas empiricamente nas ações e políticas de internacionalização e na construção de memórias sociais e coletivas dentro desse movimento que, a rigor, pouco tem sido observado nas avaliações das políticas mais atuais de internacionalização no Brasil.

Com o modelo supranacional dominante (Afonso, 2001) de produção globalizada, intensificaram-se os entrecruzamentos entre política de Estado e a expansão de critérios pragmáticos para a garantia da posição científica de um país dentro das necessidades do capital. Um dos atributos dessas políticas é oportunizar a participação dos alunos da graduação e da pós-graduação considerados aptos a corresponderem com as necessidades da expansão orgânica da ciência e tecnologia para a garantia da sociedade produtiva. No Brasil, em 2011, o programa “ciências sem fronteiras”, extinto em 2016, parece ter sido efetivado a partir dessa lógica, para além das políticas e dos programas científicos de bolsas e projetos conjuntos de caráter internacional.

Segundo Bartell (2003), a internacionalização em desenvolvimento no Brasil pode ser caracterizada dentro de “[...] uma visão minimalista, instrumental e estática, tal como a busca de financiamento externo para programas de estudos no exterior, intercâmbio internacional de estudantes, realização de pesquisas sobre o currículo, o ensino, assim como atividades de pesquisa, da universidade e seus membros” (BARTELL, 2003, p. 46). Por sua vez MOROSINI (2006), na Enciclopédia de Pedagogia, destaca que a internacionalização no Brasil tem se enquadrado, ao longo de seu desenvolvimento, num modelo periférico.

Processo que se caracteriza pela presença de atividades internacionais em alguns setores da IES. Notas: No Brasil é o modelo predominante. Está localizado junto às atividades de pesquisa e neste caso elas ocorrem junto aos programas de pós-graduação *strictu sensu*. Suas estratégias têm como marca a cooperação internacional (intercâmbio de alunos e professores, convênios). No país é identificada na década de 1930 – 60s, através

de acordos bilaterais Alemanha (63), França (67), Portugal (67), Suécia (69), Japão (71), Holanda (71). Apresenta uma segunda fase nos anos 70s, fomentado por uma política nacional de ciência e tecnologia marcada pelos Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico – PND (3), pelos Planos Brasileiro de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PBDCT (3) e complementada pelos Planos Nacional de Pós-graduação – PNPG (3) e fomentada pela criação das Fundações de apoio à pesquisa estaduais – Flaps. As décadas seguintes são marcadas pela qualificação de professores, em doutorado e pós-doutorado, principalmente em países como USA, UK, FR, AL, IT, ES. Neste modelo, a graduação apresenta um baixo nível de internacionalização. Podem ser citadas as estratégias de dupla diplomação e de graduação sanduíche. (BRASIL apud MOROSINI, 2006, p. 102).

Rosa (2008), analisando a trajetória da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) como a principal agência de cooperação internacional brasileira desde a sua criação, em 1951, intensificando suas ações com a implementação dos cursos de pós-graduação no Brasil a partir de 1975, aponta que toda a sua história foi marcada por tentativas de consolidação da inserção internacional de pesquisadores e estudantes brasileiros, por meio de programas de intercâmbios e de redes cooperativas internacionais tendo sido marcadas por fases intimamente relacionadas com as demandas político-econômicas e sociais do país, mas mantendo o seu objetivo principal de capacitar recursos humanos para servir ao seu pleno desenvolvimento.

Para o referido autor, a influência internacional encontrou grande respaldo no Brasil após o desenvolvimento das agências de fomento como a Capes e também o seu contemporâneo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, criado também em 1951, aos moldes da *American Science Foundation*). O próprio modelo de pós-graduação foi construído a partir dos moldes estadunidenses. As agências de representação Capes e CNPq adquiriram o perfil internacionalizado a partir dos convênios econômicos estabelecidos com fundações norte americanas como Rockefeller, Ford, BID e, posteriormente, com governos de outros países, sobretudo, com a França, sendo



que parcerias universitárias binacionais passaram a ser formalizadas a partir de 1998 com as graduações sanduíches nas áreas de tecnologia.

A partir de um levantamento minucioso e detalhado nos bancos de dados da Capes e do CNPq, Rosa (2008) apresenta elementos importantes para o panorama analítico da internacionalização no campo científico brasileiro. É interessante observar, por exemplo, que no ano de 1958 há uma concessão de bolsas de estudos por governos estrangeiros e por instituições privadas a brasileiros, que embora sob o controle da Capes, supera o número de bolsas concedidas pelo Brasil, como pode ser observado no Quadro 1 a seguir.

### Quadro 1 – Número de estudantes brasileiros beneficiários de bolsas de estudos (1958)

Fontes de financiamento	Número de bolsas
<b>BOLSAS DOS GOVERNOS ESTRANGEIROS</b>	
	<b>concedidas</b>
França (bolsas de cooperação cultural, acadêmica e técnica)	150-200
Alemanha (DAAD, Fundação Humboldt e Escolas Técnicas)	30
Inglaterra (Conselho Britânico, Federação Britânica de Indústrias)	30
Itália	20-25
Japão	10-15
Portugal	10
Espanha	30
Estados Unidos	60-80
Outros países (Suécia, Noruega, Holanda, Israel etc)	10-15
<b>BOLSAS DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS</b>	
ICA	300-350
Rockfeller, Guggenheim e outras Fundações	56-60
Hospitais Americanos (estágios)	30
Universidades e Institutos de pesquisa dos EUA	20
Empresas norte-americanas (programas de treinamento)	30
Organizações Internacionais (Unesco, OMS, OEA, OSPA, FAO, Agência Internacional de Energia Atômica, Unicef)	80-100
Universidades e hospitais europeus	20
<b>BOLSAS CONCEDIDAS PELO BRASIL</b>	
Capes	30
CNPq	50
Estado do Rio Grande do Sul	24
Ministério da Educação	20-30
Bolsas de instituições privadas	50
<b>TOTAL</b>	<b>1.084-1.259</b>

Fonte: Américo Barbosa de Oliveira e José Zacarias Sá Carvalho apud Neddermeyer, 2002 apud ROSA, 2008.



Os dados apresentados no Quadro 2, a seguir, revelam que entre os anos de 1958 e 2007 (período da pesquisa do autor), há uma multiplicidade de oportunidades de bolsas de estudos concedidas a estudantes, como também que França, EUA e Inglaterra continuam sendo as principais rotas de intercâmbios e de formação de redes cooperativas.

**Quadro 2 – Distribuição de bolsas no exterior por país (2007)**

País de destino	Graduação Sanduíche	Especialização	Mestrado	Mestrado Sanduíche	Doutorado	Doutorado Sanduíche	Pós-Doutorado	Total
França	447	-	-	-	137	314	170	1.068
E.U.A.	199	-	2	2	251	281	192	927
Alemanha	140	7	-	-	156	155	51	509
Portugal	-	-	-	2	31	234	103	370
Espanha	-	-	-	1	54	176	113	344
Grã-Bretanha	-	-	-	-	147	84	61	292
Canadá	-	-	-	-	45	52	42	139
Itália	-	-	-	-	18	64	18	100
Holanda	-	-	-	-	18	32	14	64
Austrália	-	-	-	-	25	20	16	61
Outros	6	50	-	-	38	90	50	234
<b>TOTAL</b>	<b>792</b>	<b>57</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>920</b>	<b>1.502</b>	<b>830</b>	<b>4.108</b>

Fonte: Capes apud ROSA, 2008.

A partir de 2002, já fica evidenciado o crescimento de programas internacionais na América do Sul, em países como Argentina, Uruguai e Chile, bem como um aumento de incentivo para o diálogo com outros países da denominada Cooperação Sul-Sul (a qual, é importante frisar, já existia desde a década de 1960, mas com menor expressão) conforme Quadro 3 a seguir:

**Quadro 3 – Ações de cooperação Sul-Sul e início das atividades**

N.	País(es)	Programa/Assinatura de acordo ou início das atividades
1.	Países da América Latina, Língua Portuguesa, Caribe, África e Ásia	PEC/PG – 1961
2.	Cuba	Capes/MÊS – 1996
3.	Argentina	Capes/SeCyT (hoje MECyt) – 1998
4.	Argentina	CAPG – 2002
5.	Cabo Verde	Cursos de Mestrado/UFRGS – 2006
6.	Angola	Cursos de Mestrado/Fiocruz – 2006
7.	Uruguai	Capes/Udelar – 2007 (retomada de projetos)
8.	Índia	Capes/Governo Indiano (2007) – assinatura de acordo
9.	Índia/Brasil/África do Sul	IBas (2007) – assinatura de acordo
10.	França, Uruguai, Argentina, Peru e Chile	Stic-AmSud (2007) – entrada da Capes no programa
11.	Angola	Incentivo à Formação Científica (IFC) – 2007
12.	Moçambique	Incentivo à Formação Científica (IFC) – 2007
13.	Venezuela	Cooperação na Pós-Graduação – 2008 (acordo firmado)

Fonte: CGCI/Capes apud ROSA, 2008.

**A publicação internacional conjunta**

Nos estudos realizados por Wagner (2005), por exemplo, é destacado, inicialmente, que a colaboração entre países tem ocorrido por meio de publicações de caráter disciplinar. Entre os anos de 1999 e 2000, como pode ser visto no Quadro 4, destacam-se publicações nos seguintes subcampos: Virologia; Geofísica; Ciência do Solo; Astrofísica; Polímeros e Lógica Matemática, que se articulam de forma visível dentro do parâmetro da produção internacional quando são consideradas as variáveis: 1) citação dentro dos campos de conhecimento para verificar o *cluster* de revistas dos trabalhos



mais citados e relevantes; 2) os endereços dos artigos em grupos de periódicos relevantes, isolando o conjunto internacional para estudo; 3) redes de conexões criadas em nível internacional; 4) porcentagem de artigos em coautoria internacional. Aqui é constatado que a produção gerada em coautoria internacional cresceu significativamente no período analisado (1999-2000), com destaque para o subcampo lógica matemática, onde se observa um aumento de 333,3%.

#### Quadro 4 – Resumo de publicações por campo de conhecimento

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Estudo de caso	Número de periódicos	Número de artigos publicados no cluster			Número de artigos no cluster em coautoria internacional			Porcentagem de artigos no cluster em coautoria internacional	
	2000 (ano base)	1990	2000	% aumento	1990	2000	% aumento	1990	2000
Astrofísica	14	4.472	6.547	46	1.301	3.097	138.0	29,0	47,3
Matemática Lógica	6	131	309	136	27	117	333.3	21,0	37,9
Polímeros	13	3.469	5.242	51	269	1.046	288.8	7,8	20,0
Geofísica	13	1.654	2.789	69	237	921	288.6	14,5	34,0
Ciência do Solo	10	968	1.382	43	107	453	323.4	11,0	32,8
Virologia	9	2.331	2.878	25	327	676	106.7	14,0	23,5

Fonte: Wagner (2005).

A autora identifica (Quadro 5) que o número de países participantes da rede internacional de publicações conjuntas por campo de conhecimento se ampliou consideravelmente, quando se analisa o período em estudo, entre 1990 a 2000. Esse aumento variou entre 25% e 32%, exceto no campo de Lógica Matemática, em que o aumento foi maior, com 39%.

### Quadro 5 – Número de países participantes na rede internacional por campo de conhecimento

Campo da ciência	Número de países participantes na rede internacional	
	1990	2000
Astrofísica	57	76
Lógica Matemática	23	38
Polímeros	58	82
Sismologia e Geofísica	57	82
Ciência do Solo	60	85
Virologia	62	91

Fonte: Wagner (2005).

Leydedesdorff e Wagner (2018) ampliam seus estudos para o ano de 2005 e, mais uma vez, constatam crescimento tanto no número de publicações em coautoria internacional, quanto no de países participante dessa rede (LEYDEDESORFF e WAGNER, 2018).

Apesar de o foco das políticas de internacionalização no Brasil ter, ao longo das décadas, incentivado o desenvolvimento nas áreas das ciências tecnológicas, priorizando as áreas da natureza, de exatas e de saúde, o campo das ciências humanas também contou com um crescimento de incentivos financeiros, que fomentaram as pesquisas em suas diversas áreas. Contudo ainda prossegue uma discrepância entre áreas.

Dados levantados por Davis et al (2016), em 2010, junto ao CNPq apresentam as mesmas disparidades entre algumas áreas (dentre elas ciências humanas) e as ciências exatas e engenharias no que corresponde ao investimento de bolsas no exterior, as quais, mesmo apresentando certo crescimento nas ciências humanas, não se comparam ao investimento feito nas outras áreas já citadas:



**Quadro 6 - Investimento CNPq em bolsas no exterior**

Ano	Ciênc. Agrárias	Ciênc. Biológicas	Ciênc. da Saúde	Ciênc. Exatas e da Terra	Engenharias e Ciênc. da Computação	Ciênc. Humanas	Ciênc. Sociais e Aplic.	Linguística, Letras e Artes	Total
2000	2.388	2.975	926	5.929	7.246	2.250	1.815	878	24.407
2010	3.310	3.329	2.459	4.365	5.981	2.622	1.562	939	24.567
% crescimento	38,6	11,90	165,55	-26,38	-17,46	16,53	-13,94	6,95	0,65

Fonte: adaptado de CNPq (2000-2010) apud Davis et al, 2016.

As desproporções ficam mais evidenciadas quando se analisa o quantitativo das bolsas concedidas pelo programa *Ciências Sem Fronteiras*, quando ainda estava em funcionamento, em 2014.

**Quadro 7- bolsas concedidas em 2014 e o impacto do Ciência Sem Fronteiras**

	Ciênc. Agrárias	Ciênc. Biológicas	Ciênc. da Saúde	Ciênc. Exatas e da Terra	Engenhar. e Ciênc. da Comput.	Ciênc. Humanas	Ciênc. Sociais e Aplicadas	Linguística, Letras e Artes	Total
2014	501	1.090	1.156	1.746	4.896	71	1.098	63	10.621
Impacto graduação sanduíche (CsF) em 2014	358	711	999	1.335	4.659	6	1.038	48	9.154

Fonte: adaptado de CNPq (2014) apud Davis et al, 2016.

Em decorrência desses investimentos e das proporções estabelecidas pelos quadros de cooperação e pelos programas financiados pelas agências de fomento nas diversas áreas do conhecimento, também se expressa o quantitativo de produções internacionais. Entre 2000 e 2010, essa produção,

no campo das ciências humanas, por exemplo, foi de 9.582 publicações, no das ciências da saúde foi de 88.441.

### Quadro 8- publicação internacional 2000-2010

	Ciênc. Agrárias	Ciênc. Biológicas	Ciênc. da Saúde	Ciênc. Exatas e da Terra	Engenharias e Ciênc. da Comput.	Ciênc. Humanas	Ciênc. Sociais e Aplic.	Linguística, Letras e Artes	Total
Quad. 2000 – 2003	12.099	31.413	23.899	39.587	18.593	4.407	2.440	1.237	133.675
Quad. 2007 – 2010	39.073	84.397	88.441	64.777	39.559	9.582	5.724	1.649	333.202
% crescimento	222,94	168,67	270,06	63,63	112,76	117,42	134,59	33,31	149,26

Fonte: Adaptado CNPq (2000-2003; 2007-2010) apud Davis et al, 2016.

Por sua vez, Adams (2013) analisa artigos das últimas três décadas e ressalta que a produção científica mais qualificada decorre da colaboração internacional. Ao estudar os chamados países de economias emergentes conclui que, em 1981, a participação doméstica na produção científica é maior tanto em países com economias emergentes como em países de economias estabelecidas. Cerca de 75% da produção de pesquisa de países como China, Brasil, Índia e Coreia do Sul permaneciam inteiramente doméstica, ou seja, dentro de seu próprio país (Gráficos 1 e 2). Também concluiu que o crescimento da colaboração internacional em países com economias estabelecidas acaba ofuscando a produção doméstica (Gráficos 3 e 4) e que há um grande número de produções de caráter doméstico dentro das economias emergentes.



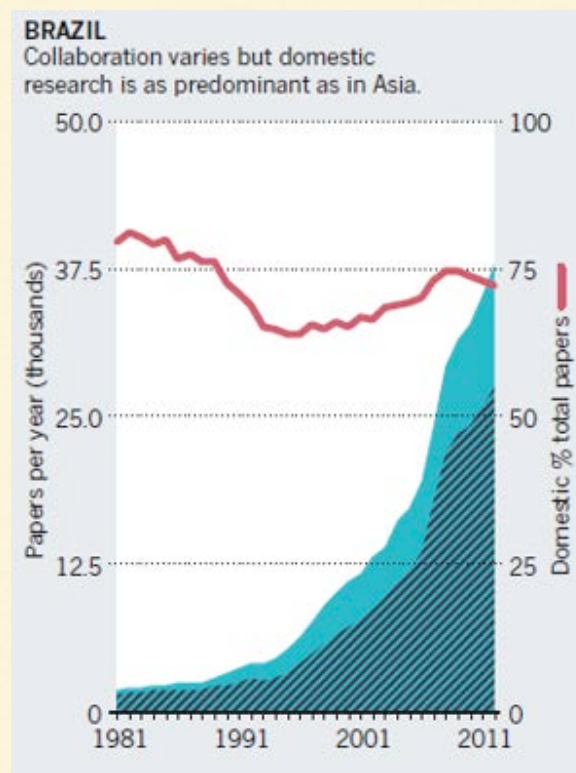
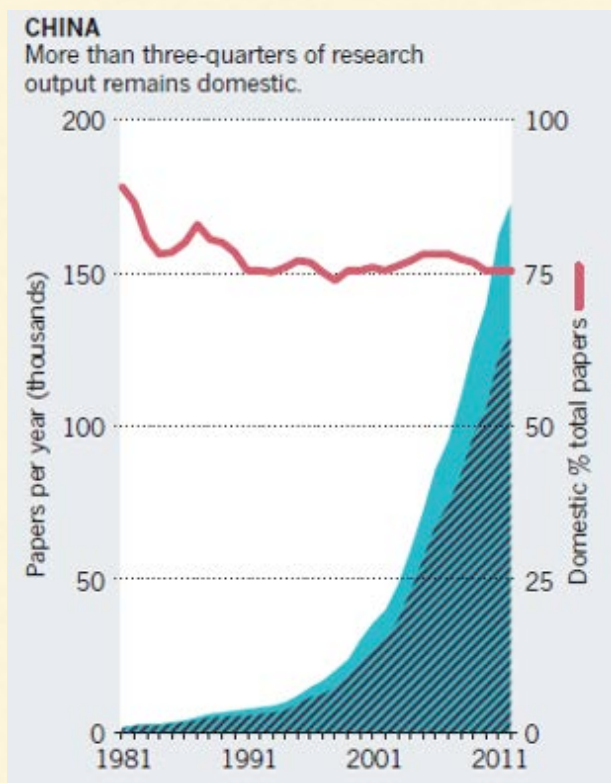


Gráfico 1: China - mais de 3/4 da pesquisa continua doméstica.

Gráfico 2: Brasil - a colaboração varia, mas predomina a pesquisa doméstica como na Ásia.

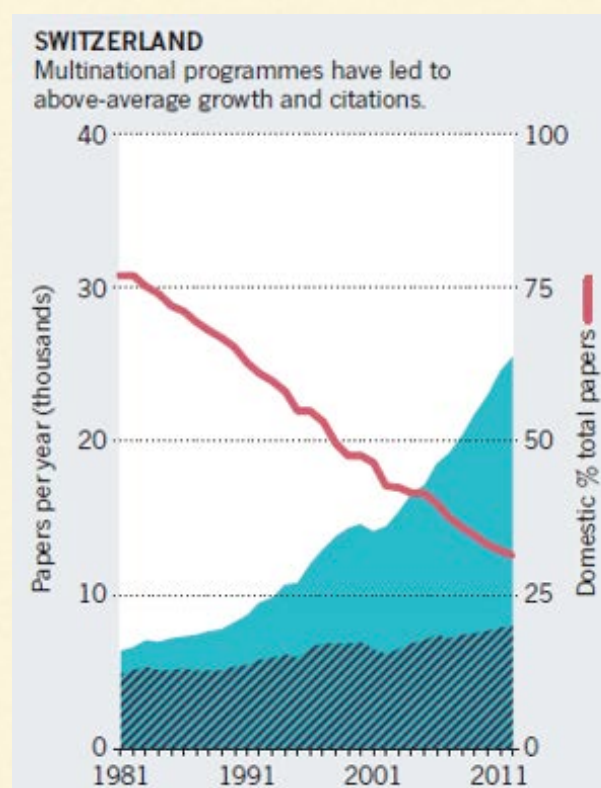
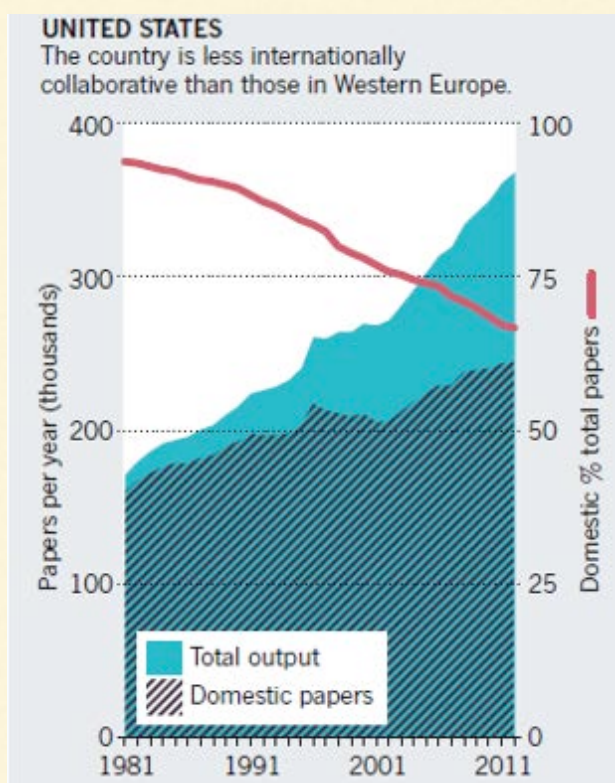


Gráfico 3: Estados Unidos - Menos colaborativo internacionalmente que os países da Europa Ocidental.

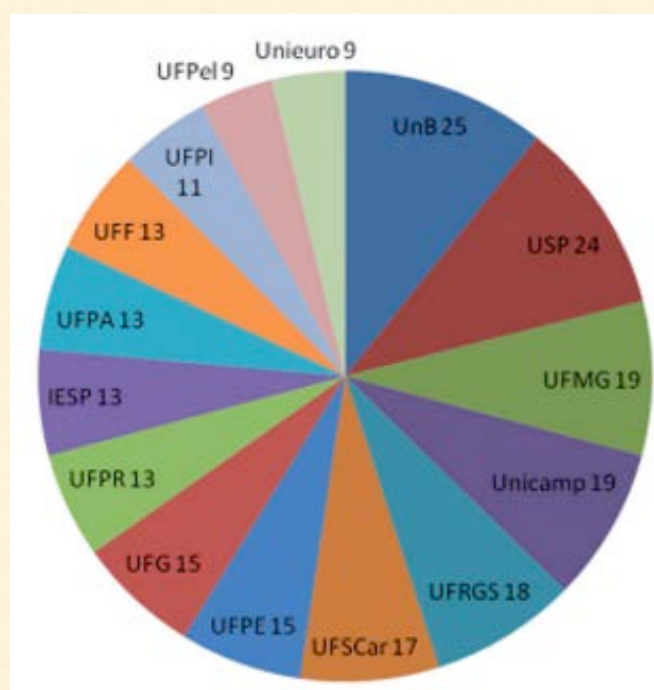
Gráfico 4: Suíça - Programas multinacionais levaram a um crescimento e citações acima da média.

Fonte: gráficos reproduzidos de Adams (2013).

## A internacionalização no campo das ciências políticas: uma realidade das ciências humanas?

Embora se observe o crescimento da internacionalização no mundo no final de um século (XX) e início do outro XXI), as diferenças econômicas continuam mostrando que a chamada globalização do conhecimento científico ainda se pauta por profundas desigualdades de oportunidades, de produção e de articulação conjunta da produção do conhecimento.

Se considerarmos, por exemplo, a pesquisa de Madeira e Marengo (2016) acerca da área das ciências políticas, observaremos que, embora o sistema nacional de pós-graduação tenha expandido no Brasil, ainda é baixo o percentual de docentes, nessa área, que alcançam o processo de internacionalização. O estudo dos autores, que abrange 233 docentes de quinze programas de pós-graduação em ciência política (conforme o Gráfico 5, a seguir) revela que em cada dez docentes, seis ou mais, não possuem experiências de intercâmbio com outros países. Consequentemente [...] a produção dos cientistas políticos brasileiros ainda apresenta índices de impacto internacional limitados, e a colaboração internacional é baixa” (MADEIRA, MARENCO, 2016, p. 48).



### Gráfico 5 – Docentes analisados (por programa de pós-graduação)

Fonte: Madeira e Marengo (2016).

Por sua vez, há uma mobilidade considerável de professores pesquisadores da área para estudos fora do país. Os Estados Unidos é o país



mais procurado pelos docentes brasileiros e isso pode ser justificado pela formação da primeira geração de docentes dos programas pioneiros de pós-graduação em ciência política. Em seguida aparecem França, Inglaterra, Alemanha e demais países europeus.

**Tabela 1 - Formação e mobilidade internacional: destino da formação acadêmica no exterior (1971-2014)**

País	Pleno + Sanduíche	Pós-doutorado	Visitante
Estados Unidos	36	24	9
França	18	17	5
Alemanha	5	4	6
Inglaterra	8	20	3
Portugal	4	2	3
Espanha	6	6	3
Itália	2	3	1
Argentina	1	0	3
Outros	3	1	.
Não <sup>1</sup>	150	156	194
<b>Total</b>	<b>233</b>	<b>233</b>	<b>233</b>

1- Na categoria NÃO, os autores computaram as experiências de docentes (estrangeiros) que fizeram seus estudos de pós-graduação ou que tiveram experiências como professor visitante no Brasil. Segundo eles, modalidades de formação não envolvem experiência de internacionalização.

Fonte: Madeira e Marenco, 2016.

Os Estados Unidos aparecem não só como o destino principal para a formação ou aprofundamento de estudos, como também quanto a publicações brasileiras no exterior (1975-2014), como pode ser visualizado na tabela a seguir.

**Tabela 2 – Formação e mobilidade internacional: fluxo das publicações brasileiras (1975-2014).**

País	Artigos	Percentual (%)
Estados Unidos	114	27,3
Inglaterra	54	12,8
França	43	10,3
Argentina	42	10,0
Espanha	27	6,4
México	27	6,4
Chile	26	6,2
Alemanha	17	4,0
Venezuela	13	3,2
Portugal	11	2,6
Itália	6	1,4
Colômbia	6	1,4
Equador	6	1,4
Cuba	5	1,2
Outros	22	5,3
<b>Total</b>	<b>419</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Madeira e Marenco, 2016.

### **Experiência da internacionalização: a prospecção de uma memória social favorável ao conhecimento colaborativo<sup>2</sup>**

Destarte, vendo a outra face da mesma realidade, considerando a dinâmica e o movimento concreto da realidade, construímos a suposição de que as políticas de formação e de intercâmbios científicos, sobretudo por meio de bolsas de estudos, desenvolvidas no Brasil nas últimas oito décadas para estudos completos ou parciais em outros países, possivelmente tenham exercido efeitos duradouros no campo formativo científico e se constituíram em marcos importantes para sua continuidade. É claro que esses marcos não estão fora de conflitos e até mesmo exigiriam um estudo para analisar os modelos científicos nos quais ocorreu esse processo formativo. Contudo, estamos

2- Tomamos a acepção de Maurice Halbwachs (1996) segundo o qual a memória é uma construção social, um fenômeno coletivo. A memória individual é produto da memória social e coletiva.



argumentando que é preciso levar em consideração que a autonomia científica, própria do modelo acadêmico na pós-graduação, possivelmente possa ter ocasionado um processo educativo bastante eficaz sobre a memória científico-social dos sujeitos que a experienciaram, possibilitando, a longo prazo, a integração do conhecimento entre pares menos e mais experientes e o desenvolvimento de vinculações acadêmicas importantes do ponto de vista científico, individual e coletivo que, em grande medida, ultrapassam a visão da redução desse tipo de internacionalização ao critério de modelo precário.

Nesse sentido, parece-nos cabível perguntar se as políticas científicas de internacionalização podem prescindir do processo formativo que vem ocorrendo, mesmo dentro de dadas dificuldades e contradições, fora dos lastros já consolidados de uma memória social construída coletiva e individualmente, em sua dialética concreta. Memórias sociais desenvolvidas por meio dos processos formativos que, sem dúvida, incluem aspectos científicos, culturais, educacionais que têm contribuído com atitudes e motivações favoráveis ao conhecimento contrastado, compartilhado, atualizado, avançado segundo os intercâmbios científicos entre países.

Precisamos considerar que pensar em políticas de internacionalização é considerar os processos de formação e de intercâmbio entre sociedades, e que têm emergido por meio de mediadores culturais (BORDIEU, 2007), ou seja, do intercâmbio entre pares científicos que dialogam com base em questões próximas de ordem educacional, social, ambiental, produtiva com base em experiências acumuladas, exitosas ou criativas que tendem a buscar um grau de sincronização entre problemas e temas comuns que atingem as sociedades contemporâneas. Políticas, inclusive, de intercâmbios curriculares, assim como culturais que têm possibilitado uma produção conjunta e que superam a relação promotora e receptora, baseadas na colaboração mútua, em rede, e que têm garantido o desenvolvimento de experiências validadas tanto no Brasil, como noutros países.

Em se tratando da internacionalização no âmbito da formação de brasileiros em países da América do Sul, Madeira e Marengo (2016) observam que essa é, praticamente, nula. Entretanto destacam que há publicações conjuntas consideráveis entre Brasil, Argentina, México e Chile, principalmente entre Brasil e Argentina, que não podem ser desconsideradas.

Embora não tenhamos realizado ou encontrado estudos sobre o fato de haver relativo intercâmbio e produção conjunta entre países latino-americanos, talvez seja possível considerar que o Brasil desenvolveu dentro de suas políticas científicas uma importante política de pós-graduação, inclusive com bolsas para latino-americanos, cujos dados não temos como apresentar, mas que aqui não poderíamos deixar de registrar. Mais ainda, talvez essas políticas possam ter gerado a continuidade desses laços científicos aqui, mas também alhures, nos encontros entre pós-graduandos em outros ou em seus países.

Considerando o contexto de produções resultantes da colaboração internacional, Madeira e Marengo (2016) destacam que as chances de publicação em periódico estrangeiro são 1,4 vezes maiores para quem tem ou teve experiência internacional.

São praticamente inexistentes estudos que relacionem as políticas científicas no Brasil e a construção de memórias sociais e coletivas que passam a compor a cultura acadêmica, educacional, que conduzem o pensamento e as ações científicas de professores, pesquisadores que participaram de processos formativos deliberadamente instituídos no Brasil e seus reflexos sobre as instituições que dão organicidade às ciências na nossa sociedade. Um processo que certamente ao longo de cerca de oito décadas no interstício entre os séculos XX e XXI facultou o desenvolvimento de dinâmicas educacionais e científicas como critério de previsibilidade do processo de formação do conhecimento e da consciência de sua capacidade prática para incidir sobre o seu desenvolvimento social, econômico.

Sabemos que a formação ou a organização de modelos de desenvolvimento de pesquisa que favorecem a consolidação de conhecimentos científicos, técnicos e especializados para responder ao estado sem precedentes de desenvolvimento das forças materiais e produtivas parece inevitável, contudo indagamos se a formação deste “caráter operatório do pensamento” pode desconsiderar a outra face dessa mesma realidade, ou seja, que todo conhecimento é científico e social (Santos, 2003).

E nessa perspectiva, cabe também indagar se o seguimento de um padrão de desenvolvimento científico, indicador de um padrão homogêneo de sociedade desenvolvida não tem deixado em segundo plano a cooperação entre países da América Latina e do Caribe, inibindo as potencialidades científicas



que se desenvolvem nesses espaços e que podem ser elementos favoráveis a essas sociedades e, inclusive, a suas articulações com as chamadas sociedades desenvolvidas.

### **Um relato exitoso de experiências internacionais**

Para fins de nossa discussão, vamos nos ater a relatar a experiência vivida e a memória coletiva e social que fomos construindo acerca das possibilidades de integração do conhecimento científico nacional/internacional, tomando como base as condições favoráveis que foram sendo construídas nessas relações interpessoais por meio da pós-graduação, das pesquisas conjuntas e dos pós-doutoramentos, custeados pela Capes, CNPq, SPU-Argentina, Fundação de pesquisa, editais para colaboradores em outros países etc.

No final da década de 1990 havíamos consolidado, na nossa instituição, o Museu Pedagógico da Uesb, através da organização de grupos de pesquisa que visavam a estudar a história da educação e das ciências por meio do diálogo interdisciplinar e a demonstrar seus resultados e objetos de estudos comuns via debates, exposições públicas etc. No ano de 2004, estabelecemos um convênio entre o MP e o Cifex – Centro de Estudos Feminista e de Gênero, da Universidade de Santiago de Compostela - Espanha (USC) para o intercâmbio de estudos nos campos sociológico e histórico educacional. No ano de 2009, estabelecemos um convênio entre o Programa em Memória: Linguagem e Sociedade e o mestrado em Didática das Ciências Experimentais com a Universidade Nacional do Litoral, na Argentina (UNL), por meio do programa Capes e SPU (Ar) para um diálogo comum entre as ciências humanas, exatas e da natureza, no campo formativo educacional. Nos anos seguintes, prosseguimos com o desenvolvimento de um projeto intitulado “A Comunicação Educativa entre as Ciências: a perspectiva de um currículo comum que integre ciências humanas e da natureza” objetivando fortalecer os programas envolvidos. E assim, os projetos com a UNL e com a USC vão incorporando colaborações mútuas e estendendo suas ações a outros cursos de pós-graduação da Uesb e a suas redes de pesquisa. Esses dois convênios nascem das relações acadêmicas de duas professoras que realizaram doutorado sanduíche, o doutoramento e o pós-doutoramento na Espanha e do encontro de pares latino americanos nessas instituições, nesses espaços, também realizando a formação de doutorado.

Relações que, por sua vez, ramificam-se tanto nacional, como internacionalmente por meio da pesquisa de caráter disciplinar, como também interdisciplinar e, conseqüentemente, por meio da produção conjunta.

Esses convênios puderam ser desenvolvidos, sem dúvida, graças às políticas que possibilitaram o reencontro entre pares científicos e o incentivo continuado ao desenvolvimento acadêmico conjunto, cujo sentido deve ser visto dentro das exigências históricas da produção do conhecimento. Nesse sentido, consideramos fundamental que as políticas de internacionalização observem e realizem um inventário crítico, um balanço das políticas científicas, tomando como base experiências exitosas, resultantes do processo formativo que vem superando a visão de que a internacionalização só deve ocorrer com os países ditos desenvolvidos. Consideramos que as possibilidades de formação de redes internacionais de pesquisa e produção devem se basear na capacidade de discutir problemas comuns e na memória de experiências conjuntas.

## Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: alguns tópicos para discussão. Anuário GT Estado e Política Educacional: políticas, gestão e financiamento da educação. **23<sup>a</sup> Reunião Anual da Anped**. Caxambu: set. 2001, p. 15-36
- ADAMS, Jonathan. The fourth age of research. **Revista Comment**, Reino Unido, v. 497, n. 1, 30 de maio de 2013, p. 557 – 560. Disponível em: <https://environment.uw.edu/wp-content/uploads/2014/01/International-Collaboration.pdf>. Acesso em: set 2018.
- BRASIL. **Enciclopédia de Pedagogia, Glossário**, v.2. Inep/Ries, 2006.
- BARTELL, Marvin. **Internationalization of universities: A university culture-based framework**. Higher Education. Manitoba, Winnipeg, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CAPEs. **Cursos avaliados e reconhecidos**. Quadros. Brasília: Capes, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoConceito.jsf;jsessionId=IpC19tcuSCVdbQWNHKSjYjWE.sucupira-213>. Acesso em: ago 2018.



- DAVIS, Richard et al. A internacionalização para as Ciências Humanas no Brasil: um olhar Brasil – Espanha. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 41, 12-32, maio/ago. 2016.
- KOBAYASHI, Elisabete et al. Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como proposta de regeneração nacional. **Sociologias** no.22 Porto Alegre July/Dec. 2009.
- LEYDEDESDORFF, Loet. WAGNER, Caroline. S. International Collaboration in Science and the Formation of a Core Group **Journal of Informetrics** (forthcoming). file:///D:/globalisation.pdf. Acesso em: 13 jul. 2018.
- MADEIRA, Rafael Machado. MARENCO, André. Os desafios da internacionalização: mapeando dinâmicas e rotas da circulação internacional. **Revista Brasileira de Ciência Política**. [online]. 2016, n.19, p. 47-74. ISSN 0103-3352. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220161903>. Disponível em: file:///C:/Users/apes9/Downloads/18664-59471-1-PB.pdf. Acesso em: set de 2018.
- MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a05>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- ROSA, Leonardo Osvaldo Barchini. **Cooperação acadêmica internacional: um estudo da atuação da Capes**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Brasília: UnB, 2008.
- SILVA, Lucas Rodrigo da; ANDRADE, Thales Haddad Novaes. A internacionalização do conhecimento científico e tecnológico e seus efeitos nos Institutos Públicos de Pesquisa. In: HAYASHI, MCPI.; SOUSA, CM.; and ROTHBERG, D. (Org). **Apropriação social da ciência e da tecnologia: contribuições para uma agenda** [online]. Campina Grande: EdUEPB, 2011. p. 281-316. Disponível em: SciELO Books.
- SANTOS, Boaventura Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Porto Alegre: UFRGS, **Revista Educação & Realidade**, V. 26, n. 1, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Um discurso sobre a ciência**. São Paulo: Cortez, 2003.
- WAGNER, Caroline. Six case studies of international collaboration in Science. **Revista Scientometrics**, Amsterdã, v. 62, n. 1, 2005. p. 3–26. Disponível em: file:///D:/para%20artigo%20MP.pdf. Acesso em: set de 2018.

# 7

## OS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS EM CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA <sup>1</sup>

Héctor Santiago Odetti

1- Reconhecimentos: este trabalho foi traduzido por Adriana De Césarís e feito em colaboração com a senhorita Maria Natalia Carneiro.

Para começar, gostaria de comentar a lista de autores consultados para fazer esta apresentação, ou seja: Alzate (2013); Bachelard (2000); Barón Gonzalez (2009); Barrantes (2006); Camacho (2013); Garófalo (2014); Gómez Moliné (2002); Klimovsky e Boido, (2005); Llorens Molina (1988); Malisani (1999); Marzabal (2013); Mendoza Villamil (2008); Mora Zamora (2002); Odetti (2006); Pierre (1999); Sastre Vazquez (2015); Tonucci (2016); Vargas (2008) e Yaguare Valladares (2013).

No livro de Bachelard (2000, p. 9), **A Formação do Espírito Científico**, em suas palavras preliminares classifica três períodos no pensamento científico: o *primeiro período* representa o estado pré-científico, que compreende a Antiguidade clássica e os tempos do Renascimento, especificamente os séculos XVI, XVII, e parte do XVIII; o *segundo período* representa o estado científico, desde finais do século XVIII e se estendendo ao século XIX e começos do XX, e em *terceiro lugar*, a partir de 1905 surge uma série de teorias científicas como, por exemplo, a Relatividade Einsteiniana onde “a



razão multiplica as objeções, dissocia e reconfigura as noções fundamentais e ensaia as abstrações mais audazes”.

Também menciona a mecânica dos quanta, a ondulatória de Louis de Broglie, a Física das matrizes de Heisenberg, a mecânica de Dirac, as mecânicas abstratas e, sem dúvidas, as Físicas que ordenam todas as possibilidades da experiência.

Uma das questões que também é importante destacar é a que surge, no ano de 1938, a partir do Teorema de Gödel; com este teorema fica demonstrado que, para qualquer sistema axiomático cujo conjunto de axiomas seja decidível<sup>2</sup> se for

completo, não é consistente, enquanto que, por outro lado, se

2- Adj. LÓGICA refere-se à fórmula que é demonstrável ou refutável dentro de uma teoria dedutiva.

for consistente, não é completo (KLIMOVSKY; BOIDO, 2005). Haveria que esclarecer neste ponto que, na realidade, o metateorema de Gödel não diz que as teorias consistentes com ações decidíveis sejam incompletas, de fato a teoria dos números reais é consistente, completa e decidível. No

entanto, o teorema da incompletude de Gödel diz que em qualquer sistema axiomático consistente S que capture as noções básicas da aritmética pode construir-se uma afirmação aritmética que não é demonstrável nem refutável em S, quer dizer, S é incompleto.

A demonstração se realiza por contradição, supondo que um sistema tal é completo. Então, aproveita-se a capacidade aritmética de S para construir determinada afirmação autorreferente A. De supor que A é demonstrável se conclui que não  $\neg A$  também é demonstrável e equivalentemente, se não  $\neg A$  é demonstrável se conclui que A também é demonstrável. Logicamente, isto é impossível em um sistema que se assume consistente.

A hipótese “capturar as noções básicas da aritmética” resume e esconde uma série de tecnicismos. Verificando o requisito aritmético, o sistema pode representar os números naturais e modelar as operações básicas de adição e multiplicação.

Algumas observações:

1. O conjunto de axiomas referido no Teorema é decidível, já que há um procedimento que permite saber se uma afirmação é, ou não é, um axioma do sistema;
2. Na teoria dos números reais não se pode formalizar a ideia de número natural;

3. O mais importante, que a noção de “demonstração” é relativa a um sistema formal.

O teorema finalmente implica que é impossível que exista um sistema formal livre de contradições a partir do qual se possa deduzir toda a matemática. Segundo Klimovsky e Boido (2005, p. 289), “As conclusões de Gödel chegaram a invadir além do campo do pensamento matemático, o da Filosofia”.

A partir destas considerações parece interessante refletir a respeito do que podemos chamar a “Concepção tradicional da Ciência”, da qual não parecem emergir questões problemáticas vinculadas à sua fundamentação e sua filosofia.

Se, de acordo com Gödel, não podemos nem sequer assegurar que as Ciências Exatas sejam exatas, menos ainda qualquer resultado de pesquisas em Ciências Naturais é imutável. Pensamento muito frequente — o da imutabilidade dos resultados da pesquisa em Ciências Naturais — relacionado com uma Concepção Tradicional da Ciência, de claro corte positivista.

Voltando às palavras preliminares, também Bachelard (2000, p. 10) nos diz: “Mostraremos, com efeito, a endosmose abusiva do assertório no apodítico, da memória na razão”. Podemos concluir que Bachelard, com esta sentença, pretende superar a etapa pré-científica em que se confirma a simpleza de tomar por bom e certo o que parece evidente, aquilo que supomos que aconteceu e que conseqüentemente acontecerá aquilo que obstaculiza o descobrimento/construção da verdade e a toma de decisões corretas. Isto é muito importante de levar em conta ao descrevermos os obstáculos epistemológicos.

Também Bachelard (2000, p.11), nestas palavras preliminares menciona três estados do “espírito” científico: o concreto, o concreto-abstrato e o abstrato.

Se tomarmos o espírito científico no estado concreto podemos dizer que é o que se recria com as primeiras imagens do fenômeno e se apoia na literatura filosófica que magnifica a natureza.

O concreto-abstrato é o que se atribui à experiência física esquemas geométricos e se apoia sobre uma filosofia da simplicidade. O espírito se mantém ainda em uma situação paradoxal.



E o estado abstrato é o que o espírito empreende informações voluntariamente subtraídas à intuição do espaço real, desligadas da experiência imediata.

Portanto, a partir desta caracterização afetiva e da psicanálise é que Bachelard começa a deslocar e a esmiuçar alguns dos interesses dos científicos a partir de um problema psicológico. Consequentemente, Bachelard (2000, p. 13) tenta delinear a luta contra alguns preconceitos e os argumentos polissêmicos.

Segundo Bachelard (2000, p. 16) “o espírito científico nos impede de ter opinião sobre assuntos que não compreendemos; que não sabemos formular com clareza”.

Bachelard (2000, p. 17) nos diz: “Chega um momento em que o espírito prefere o que confirma seu saber ao que o contradiz, em que prefere as respostas às perguntas. Então o espírito conservador domina, e o crescimento espiritual se detém”.

Resumindo, o homem animado pelo “espírito científico”, sem dúvidas deseja saber, fazendo sempre mais e mais perguntas.

“Nosso espírito, diz justamente Bergeson (1934 apud BACHELARD, 2000, p. 17), tem uma tendência irresistível a considerar mais claras as ideias que lhe são úteis. Às vezes uma ideia dominante paralisa o espírito em sua totalidade”.

De acordo com Bachelard (2000, p. 13) “Então quer separar a razão arquitetônica da razão polêmica”, e introduz explicando no progresso da ciência o termo “obstáculos epistemológicos”.

Segundo Bachelard (2000, p. 19) “A noção de obstáculo epistemológico pode ser estudada no desenvolvimento histórico do pensamento científico e na prática da educação como obstáculo pedagógico. Em um e outro caso este estudo não é comum”.

Em primeiro lugar, antes de mencionar os diferentes obstáculos é necessário distinguir entre erro e obstáculo. Neste ponto é onde o erro na ciência, segundo o epistemólogo, deixa de ser erro para ser um obstáculo, ou seja, é um contra-pensamento.

O erro, de acordo com Sastre Vazquez, Cañibano y D' Andréa (2015, p. 231), é o resultado de um raciocínio em que se têm empregado princípios ou argumentos inadequados para abordar um problema. Desde uma perspectiva

educativa o erro pode constituir-se como ponto de partida para abordar a aprendizagem. O erro é um indicador da existência de uma lógica que deveria ser explicitada e estudada. É um elemento importante se o interesse está mais focado nos processos do que no resultado obtido. Obter um resultado ou uma resposta correta não garante que o processo de ensino e aprendizagem tenha resultado exitoso, porque o mecanismo através do qual se tem obtido essa resposta correta, permanece oculto. Com frequência, os alunos adquirem capacidade para superar obstáculos com estratégias que concebem para dar respostas corretas a casos semelhantes, mas sem realmente compreender o problema que lhes é apresentado.

Em geral, os professores, perante os erros dos estudantes, reagem realizando correções e tentando fazer sumir o que consideram fatos não desejáveis. Contudo, muitas vezes as respostas erradas dos estudantes não obedecem a equívocos, mas são a consequência da disponibilidade e do uso dos recursos que realizam para dar solução ao problema que lhes é apresentado. (SASTRE VAZQUEZ; CAÑIBANO; D' ANDREA, 2015, p. 231).

O uso do erro se constitui em um grande potencial didático, em contraposição à usual atitude corretora da pedagogia tradicional.

Convém aqui esclarecer, segundo Sastre Vazquez, Cañibano e D' Andréa (2015, p. 232), que a diferença entre erro e obstáculo é associada à perspectiva da qual se situa o indivíduo e, portanto, ao modelo de intervenção que desenvolva o professor durante o processo de ensino. As teorias condutistas da aprendizagem consideravam o erro como o resultado da ignorância, da dúvida ou o acaso. Contudo, pode-se concordar com Bachelard que o erro é a consequência de um conhecimento anterior que se manifesta falso, ou não apropriado perante uma nova situação, e nesse marco faço referência aos erros considerando-os como obstáculos. O erro é considerado como uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento. O erro não deve ser ignorado, nem se tentar eliminá-lo, mas deve-se tirar “proveito” dele, transformando-o em uma oportunidade para criar situações de aprendizagem. Portanto, os obstáculos se revelam por meio dos erros específicos que são constantes e resistentes ao longo da história da ciência e em diferentes populações. Para superar tais obstáculos se precisam de situações didáticas



planejadas, para fazer os alunos cientes da necessidade de mudar suas concepções, e ajudá-los a consegui-lo.

Voltando ao livro de Bachelard, Luís Eduardo Villamil Mendoza (2008) menciona dez obstáculos epistemológicos.

O primeiro obstáculo a superar é o da experiência básica; poderíamos também denominá-lo, conforme SanMartí Puig e Gómez Moliné (2002, p. 62), “obstáculo diretamente relacionado com a percepção”.

Segundo Bachelard (2000 apud VILLAMIL MENDOZA, 2008, p. 3), esta experiência está conformada de informações que se percebem e se armazenam no espírito geralmente nos primeiros anos da vida intelectual. Essas informações não puderam ser submetidas a crítica alguma. Estas experiências primeiras passam sem filtros e se convertem em verdades primárias frente às quais é impossível criar novos conhecimentos que vão contra elas mesmas. Este obstáculo se vê reforçado pelo aparente arbítrio da natureza, que nos mostra uma realidade imediata que nada tem a ver com o fenômeno verdadeiro. Exemplo é o conceito de continuidade / descontinuidade da matéria. Desde uma visão Aristotélica a matéria é contínua, quando na realidade hoje conhecemos as grandes distâncias que separam o núcleo dos elétrons dando lugar à descontinuidade da matéria.

Bachelard (2000) manifesta que os professores, sem se dar conta, desviam a intenção da aula, por exemplo, em uma aula de química o professor tenta explicar a volatilidade de dois componentes químicos fazendo uma experiência que produz uma explosão, expressa Bachelard que, aproximadamente, uma em cada duas vezes tem encontrado a lembrança da explosão em química. Na maioria dos casos tinham sido esquecidas as causas objetivas, porém lembrava a “figura” do professor ... em resumo, no ensino elementar as experiências vivas demais, com excesso de imagens, são centros de falsos interesses. Para evitar isto é necessário que o professor não fique nos efeitos da experiência, mas ressaltar a essência.

Outro exemplo é o de a Terra girar em torno do Sol ou se o Sol gira em torno da Terra (TONUCCI, 2016).

O segundo obstáculo epistemológico é o conhecimento geral como obstáculo para o conhecimento científico. Propõe ver o conhecimento científico detido desde seu nascimento pelo conhecimento geral.

É necessário que o pensamento abandone o empirismo imediato. O pensamento empírico adota então um sistema. Mas o primeiro sistema é falso. É falso mas tem, no mínimo, a utilidade de desprender o pensamento afastando-o do conhecimento sensível; o primeiro sistema mobiliza o pensamento. (BACHELARD, 2000, p. 23).

Para Bachelard (2000, p.66) “Nada tem retardado mais o progresso do conhecimento científico do que a falsa doutrina do geral que tem reinado desde Aristóteles a Bacon inclusive, e que ainda permanece, para tantos espíritos como uma doutrina fundamental do saber”.

Ao explicar mediante o uso de generalizações um conceito, se cai, na maioria das vezes, em equívocos, porque os conceitos se tornam vagos, e indefinidos, já que se dão definições amplas demais para descrever um fato ou fenômeno e se deixam de lado aspectos essenciais, os detalhes que são os que realmente permitem expor com clareza e exatidão os caracteres para distingui-los e conceitualizá-los corretamente. (MORA ZAMORA, 2002, p. 81-82).

Ao generalizar o estudante resolve a situação com uma explicação simples que aplica a toda uma definição, de uma forma resumida e concreta. Deixam-se detalhes de lado que são os que realmente dão sentido à definição e, sobretudo, dão-lhe validade científica.

Aristóteles ensinava que os corpos leves, fumaças e vapores, fogo e chama, encontravam no empíreo seu lugar natural, enquanto que os pesados procuravam naturalmente a terra. Por sua vez nossos professores ensinam que todos os corpos caem sem exceção. Eis aí fundamentada, acreditam eles, a doutrina da gravitação. (BACHELARD, 2000, p. 67).

Segundo Bachelard (2000, p. 67), como fundamento da mecânica dizemos que “todos os corpos caem”. Como fundamento da óptica se expressa que “todos os raios luminosos se propagam em linha reta”. Como fundamento da biologia: “todos os seres vivos são mortais”.



Estas leis gerais definem, segundo Bachelard (2000, p. 68), mais palavras do que coisas, a lei geral da queda dos corpos define a gravidade. A lei geral da direção retilínea do raio luminoso define ao mesmo tempo a palavra reta e a palavra raio; a lei geral do crescimento e da morte dos seres vivos define a palavra vida.

O terceiro obstáculo é o verbal, também poderíamos denominá-lo (de maneira mais ampla), segundo SanMartí Puig e Gómez Moliné (2002, p. 62), "obstáculo relacionado com questões da linguagem" e de acordo com Bachelard (2000 apud VILLAMIL MENDOZA, 2008, p. 4) "se localiza nos hábitos verbais utilizados cotidianamente os que se tornam em obstáculos mais efetivos quanto maior for sua capacidade explicativa, é assim como um termo que aparece claro ao entendimento para ser tratado como um axioma que não é necessário explicar, deixa de ser uma palavra e passa a ser uma categoria empírica para quem o utiliza".

Exemplo: O que é o ozônio? É um buraco! Ou seja, que com uma só palavra que faz referência à diminuição da camada de ozônio que os cientistas denominaram "buraco" se define o ozônio, que é em realidade um gás, como variedade alotrópica do Oxigênio, o estudante está dando a imagem que se tem do Ozônio.

O mesmo acontece quando se pergunta Mora Zamora (2002, p. 84-85): o que é o fruto? Comida, alimento, embora haja frutos que não são comestíveis, ou, porque não se concebe que existam frutos que não se consumam. Em ambos os casos se substitui o conceito, por uma palavra que denomina uma das utilidades ou emprego desses vocábulos.

Outro exemplo é O que é uma mesa? É um móvel para comer.

Este obstáculo se apresenta quando se explica um conceito utilizando uma só qualidade ou qualificativo achando que a resposta é tão evidente que não há a necessidade de explicá-la, exemplo à pergunta O que é esporte?, encontram-se respostas como atividade física e tudo fica esclarecido, mas há esportes que não estão diretamente relacionados com a atividade muscular, mas com a agudeza mental (por exemplo, o xadrez) ou se necessita um suporte tecnológico como no motociclismo entre outros; e ademais o esporte é claramente competitivo e a atividade física vai além da prática de um esporte.

Outro exemplo: que oxigênio respiram os peixes na água? Se imediatamente lhe dermos a fórmula da água, os professores e os alunos vão

nos dizer que o oxigênio que respiram os peixes da água é o da molécula de  $H_2O$ .... Ou seja, que se produziria uma eletrólise, não se leva em conta que a água é um meio como o ar (composto por nitrogênio) e o oxigênio ( $O_2$  que respiram os peixes é o  $O_2$  (dissolvido) na água...) não o da molécula de água. Em relação a este obstáculo proponho que leiam o seguinte texto e tentem encontrar o seu significado:

O procedimento é na realidade muito simples. Em primeiro lugar se distribuem as peças em diferentes grupos. Logicamente, em função do trabalho a realizar pode ser suficiente com uma só pilha. Se a falta de equipamentos adequados o obriga a se deslocar, este é um elemento importante a ter em conta. Caso contrário a tarefa se simplifica. É importante não se sobrecarregar, quer dizer, é aconselhável fazer poucas coisas ao mesmo tempo que tentar fazer demais. A curto prazo, isto pode parecer algo sem importância, porém é fácil que surjam complicações. Qualquer erro pode custar muito caro.

A princípio, o procedimento pode ser trabalhoso, contudo, logo será simplesmente uma faceta mais na vida cotidiana. É difícil prever no futuro imediato a cessação definitiva da necessidade deste trabalho embora nunca se possa afirmar algo assim. Uma vez completado o processo, de novo se deve ordenar o material em diferentes grupos, deve colocar-se cada peça no lugar adequado. Finalmente se utilizarão de novo e deverá repetir-se todo o ciclo, mas isso forma parte consubstancial de nossa vida. (BRANSFOR; JOHNSON, 1972, p. 722).

Resultou fácil fazê-lo? Tem coerência? Por quê? A que se refere a matéria? Pode explicar esse texto a outro? Cada uma das frases deste texto é inteligível, contém informação e tem relação com o resto; mas o problema do leitor está em dar-lhe significação, quer dizer como interpretá-lo a partir dos saberes de cada um de nós sem um contexto que o permita. O que falta a este texto?

No texto falta um título, porque é o título o que ativa a compreensão dele. O título original do texto, de uma pesquisa norteamericana sobre compreensão, é **A lavagem de roupa**. Se agora voltarmos a lê-lo, vamos saber que todo o texto adquire significação. É outra coisa, verdade?

O título ativa nossos conhecimentos prévios sobre uma questão que, neste caso, é próxima a quase todos. Permite-nos estabelecer conexões



significativas que possibilitam sua interpretação. Não é o título o que dá significado ao texto, mas nossas ideias acerca da temática. Habitualmente, os textos de ciências que apresentamos aos nossos alunos têm título; mas pensemos em casos como: “A tensão superficial” ou “A reprodução alternante dos musgos”, o que estes títulos podem ativar em nossos alunos?

No entanto, pode trabalhar-se um texto em sala de aula e resolver uma atividade dada, sem a compreensão estar em jogo? Vejamos:

Leia o seguinte texto e responda às perguntas propostas:

De cranta, um brosqi pidró las grascas e uma muralla nascró filotudamente. No lo ligaron lligamente, pero no lo sarretaron tan plam. Cuando o brosqi manijó las grascas, a muralla drinó priscamente. Al euridor suyo, los misquís lo desgaliparon. Estaban nipando o brosqi. Nalón, a murolla estaba gastardando fapamente los misquis, acrollándose do esqueleto. Por eso o estumerllote se fraslió".

- 1- Qué pidró o brosqi?
- 2- ¿Cómo nascró a murolla?
- 3- ¿Cómo lo sarretaron?
- 4- ¿Quién drinó?
- 5- ¿Dónde lo desgaliparon los misquis?
- 6-¿Quiénes nipaban o brosqi?
- 7- ¿Qué hacía a murollafapamente?
- 8- ¿O estumerllote, se fraslió o no? ¿Por qué?

(SERRA ESCORIHUELA; CABALLER SANABRE, 1997, p. 43).

Como vemos, podemos responder às perguntas sem ter interpretado o texto.

Este exemplo que, embora esteja baseado em um conteúdo absurdo, pode “resolver-se”, permite-nos refletir sobre determinadas atividades de hipotética “interpretação” de textos que nossos alunos realizam através de uma ação mecânica que não necessita a menor compreensão. Este tipo de atividades, frequentes em certa bibliografia para o aluno, age como obstáculo para aprender a trabalhar textos explicativos e argumentativos.

A análise de cadernos/pastas de alunos lança como resultado o predomínio de certas atividades:

“[...] a maior aposta se encontra no uso do questionário, privilegiando a ação de busca e seleção da informação em textos verbais. Se levarmos em conta que outras atividades propostas são variantes de questionários (por exemplo, palavras cruzadas cujas chaves são perguntas formuladas em forma que retomam literalmente as orações dos manuais), essa aposta resulta quase absoluta”.

Por outro lado, a ação de busca e seleção da informação é pouco promovida como processo realizado pelo aluno. Os mesmos enunciados costumam indicar onde procurar (em que página e quase em que parágrafo de um manual) ou se respondem a partir dos conhecimentos de sintaxe, quer dizer, dada a pergunta, a resposta pode ser encontrada de acordo com a construção sintática do texto, que não garante sua compreensão.<sup>3</sup>

Na maioria dos casos, os questionários são respondidos transcrevendo literalmente o texto em questão; não são frequentes as instâncias que promovem a análise ou a reflexão do aluno através da expressão de suas opiniões ou em resposta a perguntas que suponham a exposição de um problema, embora seja simples.

De acordo com Bachelard (2000 apud VILLAMIL MENDOZA, 2008, p. 4), o quarto obstáculo epistemológico identificado como conhecimento unitário e pragmático se apresenta em toda comunidade pré-científica e é onde o conceito de unidade permite simplificar o estudo de qualquer realidade. Ao poder explicar o todo também se poderão, automaticamente, explicar suas partes, a unificação explica toda a realidade. O conceito de unidade torna-se mais perigoso se for unido com o de utilidade, porque de imediato se dá mais valor explicativo ao que de alguma forma é útil, assim “para o racionalismo pragmático uma nota sem utilidade é um irracional”.

Por exemplo, ao perguntar a um aluno, segundo Mora Zamora (2002, p. 82-83), o que é a eletricidade? nos diz: É uma energia que nos serve para produzir luz e pôr em funcionamento os aparelhos eletrodomésticos. Neste caso

3- *La lectura en la escuela. Propuesta para su abordaje en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.* Documento de trabajo N.º 1: “**Un análisis de los cuadernos de clase**”. Ministerio de Educación. Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación. Noviembre de 2000.



não se define o conceito, o aluno se limita unicamente a mencionar os benefícios que tem a eletricidade. Outros exemplos: o que são as nuvens? Estão no céu e servem para produzir chuva. O que são os dentes? São brancos, estão na boca e servem para comer. O que é um braço: é o que serve para segurar as coisas.

Segundo Bachelard (2000 apud VILLAMIL MENDOZA, 2008, p. 4), o quinto obstáculo epistemológico é o denominado substancialista, que consiste na união que se faz da substância e suas qualidades. Bachelard distingue um substancialismo do oculto, do íntimo e da qualidade evidente; no substancialismo do oculto se supõe uma realidade encerrada, coberta pela substância que se torna um problema, pois deve-se abrir essa substância para expor seu conteúdo. A evidência da realidade se capta em uma intuição direta dando lugar a uma explicação simples e perigosamente singela, onde o que acontece internamente é muito mais complexo para explicar do que a simples visualização da realidade.

Exemplos: por que se oxidam os metais? Porque estão expostos ao ar. Quando na realidade o processo de corrosão das substâncias é um fenômeno complexo em que se produz uma reação a nível molecular entre o Oxigênio e o metal em presença de umidade ambiente (Teoria da Óxido-Redução).

O sexto obstáculo, segundo Bachelard (2000 apud VILLAMIL MENDOZA, 2008, p. 4), “é o realista em que o entendimento fica encantado com a presença do real, até tal ponto que se considera que não deve ser estudado nem ensinado, o real se adorna com imagens que levam consigo as marcas das impressões pessoais do indivíduo que pesquisa, assim a argumentação de um realista é mais agressiva perante quem não é, porque o primeiro acha que possui a verdade que lhe outorga a realidade do fenômeno”.

Exemplos: fenômenos como o fogo, que ao desconhecer sua gênese é tomado como uma causa universal (era um dos quatro elementos dos antigos gregos), ou o ouro, que os alquimistas achavam que nele se haviam concentrado todas as bondades e propriedades características do Sol.

Este obstáculo expõe a necessidade de conservar o realismo das coisas, não excedem o limite da substância permitindo interpretar outras qualidades que as toma como “sobrenaturais”, segundo Bachelard (2000, p. 157) a esmeralda se pensa comumente que detém as hemorragias, as disenterias e o

fluxo hemorroidal. Não se pode negar que a superstição é “uma antiga sabedoria” que se pode modernizar até os dias de hoje e destacar seu valor.

De acordo com Bachelard (2000 apud VILLAMIL MENDOZA, 2008, p. 4), o sétimo obstáculo epistemológico é o denominado animista, segundo este qualquer indivíduo presta maior atenção e valoração ao conceito que acarrete a vida, que contenha vida ou que se relacione com ela; no espírito investigativo sempre prevalecerá a vida porque ela outorga um grande valor ao elemento ou elementos que tenham a possibilidade de contê-la; esta valoração não é nova e sempre tem acompanhado o homem em qualquer estado de seu desenvolvimento intelectual.

Exemplo: Mora Zamora (2002, p. 84) nos pergunta: o que é o movimento? É aquilo que se movimenta como os animais e as pessoas. O estudante neste caso não descreve o conceito físico de um tipo de energia, senão o exemplifica fazendo referência aos seres vivos ou animados.

Este obstáculo apresenta-se quando se relaciona na mente um conceito com uma imagem animada, “os estudantes respondem de acordo com o que conhecem em seu meio mais próximo e o relacionam com características próprias dos seres vivos”.

O oitavo obstáculo que menciona Bachelard é o do mito da digestão, que pode ser, na realidade, englobado dentro do anterior.

Assim, por exemplo, em Mora Zamora (2002, p. 85), se perguntarmos a uma criança O que é o estômago? É como um balão, O que é a glândula salivar? É como uma “florzinha” ou como um “algodão”, O que é o pâncreas? É como uma folha. Ao associar uma palavra concreta a uma abstrata imagina-se que se faz avançar o pensamento, quando na realidade, o que se tem apresentado é um movimento simplesmente linguístico. Neste sentido se encontram deficientes explicações de caráter metafórico como as que se nomeiam nos exemplos.

A respeito disto, Bachelard (2000 apud VILLAMIL MENDOZA, 2008, p. 85) diz “Não é tão fácil, como se pretende desterrar as metáforas no exclusivo reino das expressões. Queira ou não, as metáforas seduzem a razão. São imagens particulares e longínquas que insensíveis se tornam em esquemas gerais”.



Portanto o que se quer é explicar os fenômenos complexos com um material de fenômenos simples, como quando se esclarece uma ideia complexa, decompondo-a em ideias simples.

Segundo Bachelard (2000 apud VILLAMIL MENDOZA, 2008, p. 86), este obstáculo é a falsa explicação conseguida mediante uma palavra explicativa. Uma só palavra ou uma só imagem constituem toda a explicação do conceito.

O nono obstáculo epistemológico, Bachelard (2000 apud VILLAMIL MENDOZA, 2008, p. 5) “o identifica como a libido, que se interpreta desde o ponto de vista da vontade de poder ou a vontade do domínio para outra apresentada no indivíduo que pesquisa e que não pode deixar de refletir em suas experiências ou em suas tentativas, de dar explicação coerente, diante de um novo fenômeno”.

Exemplo: o fenômeno presente em todas as culturas nas que a posse do conhecimento ou do homem que possuísse conhecimento, permitia a uns poucos iniciadores estarem nas mais altas esferas sociais; dado que tinham o poder de transformar o mundo real e influenciar o mundo imaterial. (VILLAMIL MENDOZA, 2008, p. 5).

Em consideração às relações de poder entre pesquisadores, agências financiadoras, objeto de pesquisa, necessidades da população etc., o mundo não está de ponta cabeça?

O último obstáculo é identificado por Bachelard (2000 apud VILLAMIL MENDOZA, 2008, p. 5) como o do conhecimento quantitativo, também o poderíamos denominar, segundo SanMartí Puig e Gómez Moliné (2002, p. 62), obstáculos correspondentes a diferentes formas de relacionar a informação quantitativa que sustentam os raciocínios, pois se considera todo conhecimento quantitativo como livre de erros, saltando do quantitativo ao objetivo, tudo que se possa contar tem uma maior validade diante do que não permita este processo. Aquilo que não se possa contar ou que não tenha grande influência na quantificação final se pode desprezar, permitindo o erro típico que ocorre quando não se têm em conta as escalas dos problemas levando os mesmos juízos experimentais do muito grande ao muito pequeno.

Exemplo: métodos de medida físicos ou matemáticos como a magnitude elétrica ou a física cartesiana, a geometria, a precisão numérica, a medição exata de um instrumento.

Segundo Bachelard (2000, p. 250), “o excesso de precisão no “reino da quantidade” corresponde muito exatamente ao excesso do pitoresco no “reino da qualidade”. Deste obstáculo sobram exemplos com relação às pesquisas em Ciências Naturais.

Seguindo outros autores também podemos mencionar os “obstáculos lacunas” de SanMartí Piug; Gómez Moliné (2002, p. 62). São os que provêm da falta de domínio de certos conceitos e que se tornam obstáculos ao construir conceitualizações integradoras.

Exemplo: todos conhecemos a escala de pH. Ela vai de 0 a 14 em meio aquoso, sendo 7 pH neutro. Em termo de resolução de algoritmo para as dissoluções aquosas, pH igual a  $1 - \log$  da concentração de prótons ( $\text{pH} = -\log [\text{H}^+]$ ), então nós encontramos que se a  $[\text{H}^+]$  é  $10^{-1}$  o pH é igual a 1, se a  $[\text{H}^+]$  é  $10^{-2}$  o pH é igual a 2 e assim sucessivamente até que, por exemplo, pergunta-se a um aluno qual é o pH de uma dissolução de ácido  $10^{-8}$  molar, ele automaticamente responde  $\text{pH} = 8$  e entra em contradição com o que se sabe, que uma dissolução ácida é até  $\text{pH} = 7$ . Isto se deve a que no modelo explicativo se deixa de lado a constante da água,  $K_w = 1,0 \cdot 10^{-14}$ , e na resolução do logaritmo matemático  $\text{pH} = -\log [\text{H}^+]$  não se têm em conta os  $\text{H}^+$  provenientes desta dissociação. Este erro é muito comum também entre os professores, e se denominam “obstáculos lacunas” porque não se domina o modelo científico e as limitações que ele mesmo tem, para dar-lhes explicações corretas da realidade.

Tudo o que se expressou acima mostra-nos, por um lado, as dificuldades que surgem ao ensinar certos conceitos científicos e, por outro lado, como eles atrasam a passagem do estado pré-científico para outro científico e a influência que isso tem no avanço do conhecimento.

Bachelard ensina claramente que os obstáculos epistemológicos não são específicos de uma comunidade científica ou um estágio de conhecimento, mas são compartilhados ao longo do tempo e por diferentes indivíduos.



## Referências

- ALZATE, G.C. Obstáculos epistemológicos en perspectiva de naturaleza de la ciencia-nos-. In: IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 2013, Giroma. Resumen: Comunicación, 2013. p. 133-137. **Anales...** Disponível em: [https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2013nExtra/edlc\\_a2013nExtrap133.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2013nExtra/edlc_a2013nExtrap133.pdf)
- ARGENTINA. Ministerio de Educación. Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación. **La lectura en la escuela. Propuesta para su abordaje en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Documento de trabajo Nº 1: “Un análisis de los cuadernos de clase”**. Argentina, 2000, p. 27. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005204.pdf>
- BACHELARD, G. **La formación del espíritu científico**. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo XXI, 23a. edición, 2000. 304p.
- BARÓN GONZÁLEZ, G. P.; PADILLA BELTRÁN, J.E.; GUERRA GARCÍA, Y. M. Obstáculos epistemológicos en la labor del docente neogranadino. **Revista Educación y Desarrollo Social**, v.3, n.2, p.86-99, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/880-2004-1-SM.pdf>
- BARRANTES, H. Los obstáculos epistemológicos. Cuaderno de investigación y formación en educación matemática. **Portal de Revistas Académicas**, Año 1, n.2, 2006. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6886/6572>
- BRANSFORD, J. D.; JOHNSON, M. K. Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall. **Journal of verbal learning and verbal behavior**, n.11, p. 717-726, 1972. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022537172800069>
- CAMACHO, H.; FONTAINES RUIZ, T.; MEDIN, J.D. Obstáculo en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la etnográfica: Una Experiencia Didáctica. **Cuadernos Latinoamericanos**, Año 24, 2013, p. 55-71. Disponível em: <https://scholar.google.es/citations?user=Kc3m15IAAAAJ&hl=es>

- CID, E. **Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de los números negativos**. Departamento de Matemáticas. Universidad de Zaragoza. Disponible em: <http://www.ugr.es/~jgodino/siidm/cangas/Negativos.pdf>
- GARÓFALO, S.J.; ALONSO, M.; GALAGOVSKY, L. R. Nueva propuesta teórica sobre obstáculos epistemológicos de aprendizaje. El caso del metabolismo de los hidratos de carbonos. **Revista Enseñanza de la Ciencias**, n.32.3, p. 155-171, 2014. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1042>.
- GÓMEZ MOLINÉ, M. R.; SANMARTÍ PUIG, N. El aporte de los obstáculos epistemológicos. **Revista Educación Química**, v.1, n. 13, p. 61-68, 2002. Disponible em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/pdf667%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/pdf667%20(1).pdf)
- KLIMOVSKY G.; BOIDO G. **Las desventuras del conocimiento matemático**. Filosofía de la matemática una introducción. A-Z, 2005, 330p.
- LLORENS MOLINA, J.A. La concepción corpuscular de la materia. Obstáculos epistemológicos y problemas de aprendizajes. **Investigación en la Escuela**, Valencia, n.4, p.33-48, 1988. Disponible em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59112>
- MALISANI, E. Los obstáculos epistemológicos en el desarrollo del pensamiento algebraico. **Revista IRECE**, Argentina, n.13, p.1-22, 1999. Disponible em: <http://math.unipa.it/~grim/AlgebraMalisaniSp.pdf>
- MARZÁBAL, A.; MERINO, C.; ROCH, A. El obstáculo epistemológico como objeto de reflexión para la activación del cambio didáctico en docentes de ciencias en ejercicio. **Revista electrónica de investigación en Educación en Ciencia**, v.9, n.1, p.70-83, 2013. Disponible em: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-6662014000100005](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-6662014000100005)
- MORA ZAMORA, A. Obstáculos epistemológicos que afectan el proceso de construcción de conceptos del área de ciencia en niños de edad escolar. **Revista Inter Sedes**, v. III, n.5, p. 75-89, 2002. Disponible em: <http://www.cientec.or.cr/exploraciones/ponenciaspdf/ArabelaMora2.pdf>
- ODETTI, H. S.; VERA, M. L.; MONTIEL, G. M. Obstáculos epistemológicos en el aprendizaje del tema disoluciones: un estudio preliminar.



Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Universidad Nacional del Nordeste. **Resumen:** D-021, 2006. Disponible en: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-021.pdf>

PIERRE ASTOLFI, J. El tratamiento didáctico de los obstáculos epistemológicos. **Revista Educación y Pedagogía**, v. IX, n.25, p. 151-171, 1999. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5863>

SASTRE VAZQUEZ, P.; CAÑIBANO, A.; D' ANDREA, R.E. **¿Errores u obstáculos epistemológicos?** Análisis del discurso matemático escolar". Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A.C. 2015. Cap. 1, p. 227-233. Disponible en: <http://funes.uniandes.edu.co/5307/1/SastreErroresALME2014.pdf>

SERRA ESCORIHUELA, R.; CABALLER SANABRE, M. **El profesor de Ciencia también es profesor de Lengua.** Alambique, Barcelona, n.12, p.43-50, 1997.

TONUCCI, F. Almacén de Ciencias. Un lugar para encontrarse con las Ciencias Naturales. **Blog de Archivos mensuales**, 2016. Disponible en: <https://almacendeciencia.wordpress.com/2016/09/>

VARGA, J. F. Obstáculos epistemológicos en la formación pedagógica del docente universitario. **Revista Educación y Desarrollo Social**, Bogotá, Colombia, v.II, n.2, p.30-44, 2008. Disponible en: [https://www.academia.edu/8276531/Pedagog%C3%ADa\\_y\\_universidad\\_Obst%C3%A1culos\\_epistemol%C3%B3gicos\\_en\\_la\\_formaci%C3%B3n\\_pedag%C3%B3gica\\_del\\_docente\\_universitario](https://www.academia.edu/8276531/Pedagog%C3%ADa_y_universidad_Obst%C3%A1culos_epistemol%C3%B3gicos_en_la_formaci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica_del_docente_universitario)

VILLAMIL MENDOZA, L. E. **La Noción de obstáculo epistemológico en Gastón Bachelard.** Biblioteca Virtual Universal, 2008. Disponible en: [webs.ucm.es/info/especulo/numero38/obstepis.html](http://webs.ucm.es/info/especulo/numero38/obstepis.html).

YAGUARE VALLADARES, D. Pensamiento pedagógico de los docentes de ciencias naturales en Educación Media. **Revista de Pedagogía**, Venezuela, v.34, n.94, p.241-260, 2013. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/15756>.

---

# 8

## PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS CIENTÍFICAS ATUAIS NO CAMPO DAS TEORIAS FEMINISTAS

Rita Radl Philipp

### Introdução

O contexto temático **Mundo de ponta-cabeça? Perspectivas políticas, sociais, educacionais e científicas** aborda questões epistemológicas com vistas ao conhecimento do mundo social que este artigo vai focar sob uma perspectiva específica, a perspectiva epistemológica do conhecimento feminista, de gênero e das mulheres, uma problemática que aponta sem dúvida um eixo central do complexo temático citado, concretamente, a perspectiva científica.

A problemática de fundo que dá significado específico ao tema epistemológico é a ligação do próprio sujeito humano com o conhecimento. O conhecimento feminista, das mulheres e de gênero, mostra especialmente um significado para a sociedade na tentativa de resolver a questão das relações de desigualdade entre mulheres e homens.



O conhecimento científico sempre refere um objetivo prático, melhorar a vida das pessoas mediante o conhecimento ou resolver melhor a vida prática das pessoas. Os objetivos práticos são de tipo social e político e possuem implicações diversas. A condição de gênero, as diferenças entre homens e mulheres é um fato presente em todo tipo de conhecimento que também remete à vida prática das pessoas. No presente caso focamos o debate teórico feminista na atualidade e analisamos suas implicações epistemológicas.

Assim sendo, nosso propósito no presente marco é colocar no centro do debate as concepções identitárias de gênero binárias que fundamentam muitas teorias e que estão presentes no conhecimento científico usados na atualidade. Esse conhecimento postula para as mulheres, muito frequentemente, diferenças negativas e de subordinação. Nesse sentido, falamos de visões epistêmicas referentes às identidades de gênero, fato que tem relevância para todas as disciplinas científicas, e analisamos, de forma concreta, diferentes enfoques feministas, especialmente desde o ângulo dos conceitos identitários.

Defendemos a tese que o propósito de ultrapassar o sistema binário sexo-gênero tem consequências importantes também para o conhecimento científico e a consideração das mulheres como submetidas. Foi sempre o interesse epistemológico de todas as propostas teóricas feministas em sentido epistêmico, político e social ainda que esse propósito não fosse explicado de forma expressa nos discursos teóricos que têm noções polissêmicas.

### **Alguns aspectos epistemológicos do debate teórico feminista**

O debate sobre a construção, ou tal como entendemos neste contexto, a construção social das identidades de gênero, e muito especificamente o debate teórico atual no campo teórico feminista, no qual, de posições pós-modernistas, tecnológicas e desconstrucionistas foca, em especial, o aspecto puramente impositivo da construção dos esboços de identidade; levou principalmente a argumentação de duas posturas, nas quais foram resumidas e simplificadas, talvez em excesso, as implicações epistemológicas do debate que, no nosso caso é justificado pela especificidade do contexto e deixando de lado, isso sim, o debate sobre o uso conceitual de gênero (RADL PHILIPP, 2010b).

Temos de um lado a perspectiva que postula que o sexo é, em último termo, uma questão culturalmente imposta ao indivíduo como fato social de

que o sujeito não pode escapar, e que certamente é concebido em termos de um processo de imposição unilateral estrutural, ou bem, funcional-estrutural. A identidade de gênero segue, de acordo com esta posição, uma dinâmica estrutural unilateral patriarcal androcêntrica em que o sujeito atua como agente ou jogador ator de significados sociais prefigurados e externos a ele, e por isso é essencial uma transformação social e política desta estrutura para permitir a introdução de conteúdos de identidade novos, acima de tudo, das mulheres como pessoas subordinadas e oprimidas e um atuar identitário diferente, não estereotipado, fora dos modelos tradicionais ou clássicos do gênero para ambos os gêneros.

A segunda posição, que parte da ideia de uma construção social do gênero imposto ao sujeito desde uma estrutura social classificada de patriarcal e androcêntrica, reclama precisamente uma capacidade individual e/ou de grupo dos indivíduos e propõe a desconstrução dos constructos de identidade feminina ou masculina como algo historicamente superável. Abrindo possibilidades para os sujeitos elaborarem suas identidades em forma híbrida, *queer* e voluntária, também usando estratégias subversivas e possibilidades que ofereceram, entre outras coisas, as novas tecnologias da informação e comunicação, questionando os modelos hegemônicos binomiais, isso é, o modelo masculino e feminino e o modelo heterossexual do fundo.

Aqui assumimos a tese, não sem controvérsia, desde uma visão epistêmica mais rigorosa, que todas as perspectivas epistêmicas defendidas nas posições teóricas feministas defendem na verdade a superação do sistema binário em relação aos constructos de sexo-gênero, entendido como um sistema que inclui somente dois modelos hegemônicos estereotipados e contrapostos. Todas as propostas que analisamos como teóricas feministas aspiram, de uma perspectiva epistemológica, a superação do sistema binário feminino-masculino enquanto definido rigidamente, estereotipado e excludente, que suporta apenas uma maneira do comportamento de gênero, determinada e pré-classificada por convenções sociais definidas como tal para admitir novos modelos de identidades dos sujeitos. Não é meramente uma aspiração das posturas teórico-feministas pós-modernas de desconstrução, *queer* e híbrido-tecnológicas, no entanto, são os discursos destas últimas posições teóricas que planejam de forma precisa e explícita ultrapassar o modelo heterossexual ou heteronormativo de fundo, como sublinha Judith



Butler em suas declarações. A este respeito, acredito que apenas neste sentido, essas posições fazem, em efeito, uma crítica substancial, paradigmaticamente falando, das abordagens teóricas feministas clássicas. As implicações sociais e políticas, também epistêmicas, de cada um dos enfoques teóricos feministas em suas especificidades aqui analisados, são de natureza diferente.

As premissas de partida são, em suma, muito diferentes, e também o é seu próprio contexto epistemológico social de constituição. No entanto, compreendemos de uma perspectiva epistemológica, isto é, metateórica, que os pressupostos argumentais de cada postura, das abordagens teóricas do feminismo da igualdade, da diferença e particularmente, das propostas teóricas de integração (FRASER, 1992, 1996, 2001; BENHABIB, 1992; RADL PHILIPP, 1993, 1996, 2001, 2008, 2010a) já apontam que, de uma óptica atual epistêmica, pretendem ou anseiam as propostas teóricas feministas pós-modernistas, tecnológicas e desconstrucionistas em sentido manifestamente explícito.

Neste sentido, seus propósitos teóricos não significam na verdade uma ruptura paradigmática com a tradição do pensamento teórico feminista ou teórico feminista reconstrutivista anterior, sobretudo examinando suas propostas sob a visão do conhecimento epistêmico das mulheres e de gênero. Como temos desenvolvido em outros contextos (RADL PHILIPP, 2001, 2008, 2010a, 2012, 2013) o particular *status* epistemológico do conhecimento das mulheres indica, já para as propostas históricas mais remotas em tempos, como é o caso por exemplo da obra clássica ***La cité de dames***, de Christine de Pizán, e especialmente de forma manifesta para o discurso teórico desde a introdução de um conhecimento específico das mulheres no contexto acadêmico moderno, para um interesse epistemológico crítico e emancipatório, inerente às aspirações teóricas feministas (BLEIER, 1988; DELEUZE, 1988, FOX-KELLER, 1985; RADL PHILIPP, 2001, 2008, 2010a, 2011, 2012, 2013), sendo estas comprometidas com a transformação prática, política e social das mulheres.

Agora, outra questão é a conceituação de partida do sujeito humano ancorada na tradição do pensamento iluminista que orienta, no entanto, todo nosso pensamento teórico filosófico social e político, também os discursos transfeministas mais atuais. Eles reivindicam, em primeiro lugar, as possibilidades criativas e livres dos sujeitos para esboçar suas identidades de

gênero; partem do suposto de liberdade e racionalidade de todas as pessoas quanto suas orientações e definições de gênero e sexo.

Em suma, as propostas teóricas feministas mais atuais, aquelas do tipo desconstrucionista, pós-moderna, tecnológica e transfeminista, não significam a introdução de um paradigma epistêmico que no sentido epistemológico se coloca fora da tradição epistemológica teórica feminista sobre identidades de gênero; também em relação à pretensão de superação dos modelos binomiais de sexo/gênero existentes. Conectando com esta ideia, é interessante não esquecer a importância das condições específicas da socialização humana e socialização de gênero, uma questão especialmente relevante da ótica das implicações políticas, sociais, educacionais e científicas da presente temático.

### **A visão teórica do feminismo da igualdade**

Podemos citar aqui inequivocamente como fundamental desta corrente teórica a obra **O segundo Sexo** de Simone de Beauvoir (1979, tomo I e tomo II), que é essencial para a visão teórica do feminismo da igualdade. Nesse Tratado, a autora argumenta ideia de uma identidade feminina baseada na independência e liberdade da pessoa, defende, em efeito, uma mulher independente, livre e *indivisa*, uma mulher *sujeito*, cuja vida e destino não dependem de uma relação de *alteridade*, que não é meramente substrato derivado, *Eu relacional*.

Em termos epistemológicos, argumenta a premissa da igualdade entre os sexos baseada nos valores universais do Iluminismo (razão e liberdade) e da revolução francesa (*Liberté, Egalité, Fraternité*). O rebaixamento das mulheres a uma posição subordinada, inferior ao homem, função materna e servidora do homem, especialmente no espaço doméstico, justificada, acima de tudo em uma visão biologista e seu *status* secundário em comparação com o homem, leva Simone de Beauvoir a reivindicar a igualdade das mulheres apenas nesse campo que está vinculada ao estatuto da superioridade do homem, que é o espaço público, político e do trabalho extra-doméstico.

As vertentes teórico-feministas da posição acima mencionada são diversas: Kate Millet (1970), Shulamit Firestone (1970, 1976), Alice Schwarzer (1979), Juliet Mitchell (1974), Seyla Benhabib (1992), Cornelia Klinger (1992), Ilona Ostner, (1992) e Celia Amorós (1985 e 1992). A posição mais radical dentro do paradigma feminista de igualdade, sem dúvida, corresponde à



concepção teórica materialista de Shulamit Firestone (1970, 1976). Esta feminista argumenta que somente com o total apoio da tecnologia as mulheres poderão ser verdadeiramente livres quando não estiverem mais sujeitas aos ditames da função reprodutiva materna, uma vez que o problema da desigualdade é a mesma constelação biológica do sexo e da "família biológica". A autora diz, literalmente: *“La reproducción de la especie a través de uno de los sexos en beneficio de ambos sería sustituida por la reproducción artificial... La división social del trabajo desaparecería mediante la eliminación total del mismo (cybernation)”* (FIRESTONE, 1976, p. 21). Dessa forma, a mulher vai ser libertada de sua função biológica da maternidade, do homem e da família. Apenas a partir desse momento será possível que as mulheres sejam verdadeiramente livres e iguais aos homens. A questão não é simplesmente de tipo social ou cultural, é certamente biológica, isso é, *“Estas contingencias biológicas de la familia humana no pueden ser contrastadas por medio de sofismas antropológicos”* (FIRESTONE, 1976, p. 18).

Nesse enfoque epistemológico teórico, o modelo da pessoa que guia a ideia de uma nova identidade de gênero é o modelo masculino do estar no mundo, a identidade de gênero feminina tradicional não traz aportes sociais para à humanidade, sua função social é insignificante. Assim rejeitando o modelo de uma racionalidade feminina, as teorias desta abordagem estão localizadas fora de um modelo binomial por defender um modelo unitário e masculino do sujeito, para homens e mulheres, portanto, para todos os sujeitos.

## O feminismo da diferença

A publicação da obra ***Speculum*** (“espéculo”) de Luce Irigaray, em 1974, constitui o ponto de partida para uma nova visão feminista apoiada em uma **Genealogia da Feminilidade**.

Luce Irigaray argumenta a necessidade de uma nova identidade para mulheres e homens com base em *direitos sexuais*. Ela tem interesse certamente de uma forma concreta e veemente em uma identidade feminina que mantém *“a morfologia de um corpo sexuado”* e um *“magnetismo diferente”*. Rejeita o modelo masculino da igualdade e o conceito de equalização das mulheres, enfatizando o erro epistemológico em querer

neutralizar as diferenças de sexo, já que isso significaria "*o fim da espécie humana*" (IRIGARAY, 1992, p. 9-10).

Desde finais da década de 1970, e ao longo da década de 1980, o panorama teórico feminista vai se diversificando globalmente e assim encontramos abordagens que defendem esta visão sexuada das identidades do gênero com matizes próprios: Luisa Muraro (1991, 1994), Librería Delle Donne-Milan (1987), Carla Lonzi (1970), Germaine Greer (1984), Carol Gilligan (1982) etc. Também encontramos vozes que pretendem inverter as avaliações masculinas da feminilidade, da "*otroridad*"<sup>1</sup>, como é o caso de Rosi Braidotti (2004, p.13-14).

As posições da diferença seguem, à primeira vista, os aspectos diferenciais inerentes ao modelo binomial tradicional existente, um modelo heteronormativo. No entanto, aprofundando, defendendo o valor ético da genealogia histórica da feminilidade como referência empírica social para todos os seres humanos, as diferentes propostas teóricas nesta linha estão fora do modelo binomial, em sentido estrito, ao questionar a existência dos modelos feminino e masculino como referentes exclusivos e estereotipados muito além de rejeitar um modelo único, universal superior, como, por exemplo, o modelo androcêntrico patriarcal, que sustenta, certamente, a visão binomial.

1- Esse conceito de *otroridad* (otroridade), referido à mulher como o outro em relação ao modelo do homem que constitui o modelo de referência do conhecimento, pensamento, das teorias e do ponto de vista do conceito do ser humano, que tem assim habitualmente uma noção negativa para as mulheres, seguindo um modelo de carência referente à identidade de gênero feminina (RADL PHILIPP, 1996, p. 15-16) vai ser reivindicado por Rosi Braidotti (2004) como conceito positivo para uma nova identidade de gênero não apenas para as mulheres, também para os homens.

## **Posmodernismo, tecnofeminismo, teorias da desconstrução e transfeminismo**

No campo das teorias feministas aparecem também, nos anos 1980, propostas teóricas que, de acordo com os esquemas autotaxionômicos de intelectuais que defendem essas ideias, se encontram fora do campo do debate diferença-igualdade. Eles se conectam com o debate teórico pós-modernista defendendo que o feminismo, como pós-modernismo, "tentou desenvolver novos paradigmas de crítica social que não são relacionadas com bases



filosóficas tradicionais", tal como argumentam Nancy Fraser e Linda Nicholson (1992, p. 7).

Uma das mais importantes representantes é Judith Butler (1990, 1992, 2002, 2007), cujas contribuições teóricas evoluíram até uma postura desconstrucionista, sendo uma referência para a teoria *queer* (POSADA, 2006). Ela considera todas as correntes teóricas da sua abordagem, como também da desconstrução, *cyber e queer* como correntes de teoria social crítica.

Especialmente a proposta de Judith Butler, conectando com as teses pós-modernistas fortes e recorrendo às noções de Foucault sobre a construção categórica do sexo, entendida como uma unidade artificial, que tem a função de controlar a sexualidade e mantê-la dentro do domínio reprodutivo, busca romper com as ideias do pensamento da ilustração sobre o sujeito, no seu caso, do ser sujeito mulher, ou ser uma mulher, como categoria coerente e fundamental.

Para Butler, ambas as posturas, a da igualdade e a da diferença, estão na tradição do pensamento ilustrado operando e pressupondo uma categoria fundadora de ser mulher que serve apenas para a ideologia do domínio heterossexual, excluindo outras formas de ser uma mulher, ou bem mulheres. Disse literalmente, que

[...] se a verdade interna do gênero é uma manufatura e se um gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita na superfície de corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiro nem falso, mas simplesmente produzidos como efeitos de verdade de um discurso de identidade primária e estável. (BUTLER, 1992, p. 91)

Por esta razão, apresentando uma “crítica genealógica”, propõe desconstruir os conceitos gênero e sexo. Ela entende que as categorias próprias do sexo masculino e feminino já constituem construções culturais da ideologia reprodutiva heterossexual. A autora salienta a necessidade de "uma genealogia crítica das categorias de gênero (*gender categories*)", entendendo a “heterossexualidade obrigada” e o falocentrismo como um sistema de discurso/poder” (BUTLER, 1992, p. 91). Aporta uma abordagem teórica da desconstrução para libertação das mulheres, do feminismo e do conhecimento das mulheres e põe em dúvida se as abordagens da igualdade e da diferença

realmente representam uma proposta adequada por estar ancorada em um esforço de reconstruir o que Sheila Benhabib (1992) chama *tradição teórica filosófica ocidental*, enquanto enfoques teóricos da reconstrução que conectam com o grande projeto e legado teórico do pensamento do Iluminismo.

No entanto, é importante sublinhar que nesta linha de pensamento feminista também encontramos posições críticas para com o significado do paradigma pós-modernista. Assim diz Nancy Hartsock (1992, p. 33) que

[...] o pós-modernismo, mesmo em seus melhores exemplos e apesar de seus esforços declarados para evitar os problemas do modernismo Europeu nos séculos 18 e 19, mal consegue criticar estas teorias sem substituí-los por algo melhor. [...] as teorias pós-modernas podem fornecer orientações muito pouco, quando na verdade podem nos dar alguma coisa.

As diferentes concepções da Teoria *Queer* representam tradições teóricas críticas, com visões sexuais supostamente "normais" e "heterossexuais" referindo-se à dissidência sexual e à desconstrução da identidade estigmatizada. Propõem ressignificações, acima de tudo referente ao comportamento sexual e gênero efetivo, com vista para as práticas de desestabilização das normas aparentemente fixadas enquanto subversivo e transgressor. Em outras palavras, elas entendem que a orientação sexual diferente é um direito humano e, as identidades periféricas são os outros (MÉRIDA, 2002). Tais pontos de vista de identidades interseccionais discutem sobre aqueles considerados "outros coletivos", como mulheres, negros, índios, homossexuais, transexuais, os pobres e um longo etecetera.

Especialmente as primeiras Teorias *Queer* conectam com as teorias sobre a sexualidade de Foucault (1976), Weeks (1998) e o trabalho de Adrienne Rich (1996), sobre a heterossexualidade compulsória e a existência de lésbicas (Alex Galloway, 1997, Faith Wilding, 1997, Judy Wajcman, 2004).

Quanto às teorias ciberfeministas, estas dão ao sujeito um poder performativo e virtual extraordinário. *Ciberfeminismo*, termo introduzido, em 1987, por Donna Haraway, propõe para mulheres e homens uma nova identidade baseada na tecnologia como sujeitos híbridos e quimeras através do



uso de redes, um modelo virtual para novas identidades de gênero, ou seja, uma visão teórica feminista tecnológica.

Nessa linha, Sadie Plant (1997) concebe o ciberfeminismo como cooperação entre mulher, máquina e novas tecnologias, sublinhando a ligação especial da identidade feminina com a tecnologia e o mundo das máquinas, entendendo que as novas tecnologias puderam liberar, finalmente, as fêmeas das identidades tradicionais e as cargas que suporta o corpo feminino, ideia que Shulamit Firestone já tinha antecipado no seu momento, em 1970, mantendo que a divisão social central da classe que caracteriza de maneira fundamental a relação entre os dois sexos, é derivada da mesma constelação de sexo biológico, como notamos antes.

Esta visão ciberfeminista encaixa também com nuances muito particulares, a postura que defende Rosi Braidotti, em seu livro *The posthuman* (2013), discutindo o sujeito pós-humano. Esse encontra novas possibilidades de identidade, através do uso tecnológico que aponte para o que ela chama, uma ética pós-humana. A autora afirma que os sujeitos, graças a *smartphones* e *tabletes* podem ser mais éticos, menos focado em seus interesses e tornarem-se mais consciente das necessidades das outras pessoas, assim como do planeta onde vive. A teórica argumenta de forma perspicaz como as novas tecnologias podem ser uma poderosa ferramenta de mudança em direção a um *futuro pós-humano* que permita corrigir muitas questões mal focadas em relação às identidades de gênero.

Agora bem, não posso esquecer as vozes extremamente críticas com a lógica pós-moderna, em que toda abordagem teórica é relativa e igualmente válida. Assim, "o ciberfeminismo não se liberou apesar de suas propostas teóricas inovadoras da eterna questão que tem atormentado o feminismo desde sempre (a questão da subjetividade), que é uma mulher?" (BERNARDEZ, 2005, p. 58).

Com o objetivo de concluir este ponto, é importante mencionar as visões teóricas feministas transfeministas e contrassexuais, como é o caso da proposta da *contra-sexualidade* de Beatriz Preciado (2002), na linha da paródia e performance do gênero, de Judith Butler e outras/os, mesmo quando insiste mais sobre o recurso e a prática de subversão, que a questão teórica e epistemológica no sentido estrito com seu modelo subversivo da

contra-sexualidade (sexo como tecnologia, o dildo – vibrador – como ferramenta da contra-ciência etc.).

O termo transfeminismo, introduzido por Koyama, referindo-se a "um movimento por e para mulheres trans" e também para "outras pessoas queer" (KOYAMA, 2003, p. 1). Desde então, o termo é reivindicado especialmente pelos coletivos LGBTs, travestis, trans e *queer*. Entendemos que esta proposta está, epistemologicamente, situada no paradigma da teoria feminista pós-moderna e *queer*, embora, de um ponto de vista semiótico epistemológico, falaríamos mais de um movimento ativista político que de uma posição teórica feminista em sentido estrito.

## Conclusões

Em suma, vemos como todas as posições teóricas feministas perseguem, na verdade, de uma perspectiva epistemológica em sentido próprio, um paradigma científico epistêmico crítico ideológico, um novo modelo epistêmico no qual o modelo binomial de sexo/gênero é ultrapassado, enquanto definido rigidamente, estereotipado e de exclusão, uma questão presente, sem dúvida, na construção do conhecimento científico que opera com modelos que atribuem as questões relacionadas com as mulheres muitas vezes um significado de inferioridade. Mesmo que as propostas teóricas vêm de ângulos polissêmicos, apontam para visões abertas e flexíveis das identidades de gênero que incluem desenhos criativos e, por conseguinte, a integração de elementos considerados empiricamente pertencentes ao sistema binário masculino-feminino para todas as pessoas. Neste sentido, elas podem fornecer, epistemologicamente falando, uma ótica inovadora para as ciências atuais em geral, especialmente a partir do ângulo de uma visão epistemológica crítica que conecta o conhecimento com experiências práticas das pessoas.

Dada à persistência das estruturas androcêntricas e patriarcais, deve ser recordada a necessidade que existe, até hoje, da transformação das estruturas práticas, políticas e sociais para as mulheres e, neste sentido, é não trivial para exigir o reconhecimento dos interesses epistemológicos e apostar por interesses crítico-ideológicos em relação com conhecimento social e das relações de Gênero, que defendem abertamente todas as teorias feministas



aqui citadas contrariamente à concepção científica moderna, que defende o princípio da neutralidade axiológica.

No entanto, de uma perspectiva epistemológica do conhecimento das mulheres e de gênero, estimamos que visões pós-modernas são uma armadilha ideológica do androcentrismo que, por um lado, faz uma suposta crítica radical do modernismo e, por outro, nega os interesses epistemológicos. Na verdade, as teorias pós-modernas seguem o paradigma científico moderno e seus princípios epistemológicos. Ou, em outras palavras, não oferecem solução para a renovação epistemológica da ciência moderna, já que situam no mesmo plano a legitimidade de todas as propostas teóricas. As teorias pós-modernas destroem seus axiomas epistemológicos básicos como teoria crítica, negando o *status* sócio-histórico das ações e identidades humanas que classificam como ideológicas, mesmo quando ele está presente em qualquer tentativa de construção teórica e prática, também desconstrucionista, inclusive como *contramodelo epistêmico*.

Nesse sentido, a presente análise aponta para a questão epistemológica do conhecimento científico que opera com conceito androcêntrico ou bem, binominalista de gênero. A condição de gênero, as diferenças entre homens e mulheres, as visões binárias de gênero e androcêntricas, é um fato presente em todo tipo de conhecimento. Um interesse epistemológico crítico emancipativo aponta para a transformação da vida prática de todas as pessoas, de mulheres e homens. E essa questão é fundamental sob o ponto de vista do conhecimento científico e sua perspectiva social. Um olhar epistêmico que coloca no centro o debate teórico sobre as contribuições teóricas feministas para ultrapassar as concepções binominais de gênero, aprofunda plenamente nesse aspecto crucial.

## Referências

- AMORÓS, Celia. **Hacia una Crítica de la Razón Patriarcal**. Barcelona: Anthropos, 1985.
- \_\_\_\_\_. Apresentação, **ISEGORIA**, núm. 6, 1992.
- BENHABIB, Sheyla. Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral, **ISEGORIA**, núm. 6, 1992, p. 37-63.

- BERNARDEZ, Asunción. Humor y ciberfeminismo. ¿Qué hay de original? **Dossier feministes 8**, Seminari d' Investigació Feminista, Universitat Jaume I, Castellón, 2005.
- BLEIER, Ruth: **Feminist aproachs to science**. New York: Pergamon Press, 1988.
- BRAIDOTTI, Rosi. **Feminismo, diferencia y subjetividad nómada**. Barcelona: Gedisa 2004.
- BUTLER, Judith. **El género en disputa**. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Cuerpos que importan**. Sobre los límites discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós, 2002.
- \_\_\_\_\_. Problemas de los géneros, teoría feminista y discurso psicoanalítico, In: NICHOLSON, Linda (com.). **Feminismo/postmodernismo**, Buenos Aires, Feminaria, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Gender trouble**. New York: Routledge, 1990.
- COLLIN, Françoise. Praxis de la différence. **Les cahiers du grift**, 46, 1992. Pp. 125-41.
- DE BEAUVOIR, Simone. **El segundo sexo**: Los hechos y los mitos. tomo I, Madrid: Cátedra, 1979.
- \_\_\_\_\_. **El segundo sexo**: La experiencia vivida. tomo II., Madrid: Cátedra, 1979.
- DELEUZE, Gilles. **Difference et répétition**, Paris: Presses Universitaires de France, 1968.
- FEE, Elisabeth: Critiques of Modern Science: The Relationship of Feminism to other Radical Epistemologies. In: BLEIER, Ruth: **Feminist aproachs to science**. New York: Pergamon Press, 1988.
- FIRESTONE, Shulamit. **The dialectic of Sex**. 1ª ed., New York: Farrar, Straus and Giroux, 1970. Em espanhol: **La dialéctica del sexo**. Barcelona: La Sal, 1976.
- FOUCAULT, Michel. **Histoire de la sexualité I**. La volonté de savoir. París: Gallimard, 1976.
- FOX-KELLER, Evelyn. **Reflections on gender and science**. New Haven/London: Yale University Press, 1985.
- FRASER, Nancy. Repensar el Reconocimiento: superar el desplazamiento y la reificación en las políticas culturales, In: RADL PHILIPP, Rita. (ed.). **Cuestiones actuales de sociología del género**. Madrid, CIS, 2001, p. 29- 43.



- \_\_\_\_\_. Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia de género. In: RADL PHILIPP, Rita: **Mujeres e institución universitaria en occidente, conocimiento, investigación y roles de género**. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1996, p. 135-53.
- \_\_\_\_\_; NICHOLSON, Linda. Crítica Social sin Filosofía: un encuentro entre el feminismo y el posmodernismo, In: NICHOLSON, Linda: (comp.): **Feminismo/postmodernismo**, Buenos Aires: Feminaria, 1992.
- GALLOWAY, Alex. **Un informe sobre cibergfeminismo**. Sadie Plant y VNS Matrix: análisis comparativo. Disponible en: <http://www.estudiosonline.net/texts/galloway.html>. 1997.
- GILLIGAN, Carol. **In a different voice**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- GREER, Germaine. **Sex and destiny: the politics of human fertility**. New York: Harper & Row, 1984.
- HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza**. Madrid: Cátedra, 1995.
- HARDING, Sandra; O`BARR, Jean F. **Sex and scientific inquiry**. Chicago: University Press, 1987.
- HARTSOCK, Nancy. Foucault sobre el poder: ¿Una teoría para mujeres? In: NICHOLSON, Linda. (comp.): **Feminismo/postmodernismo**. Buenos Aires: Feminaria, 1992.
- IRIGARAY, Luce. **Speculum: de l`autre femme**. Paris: Editions de Minuit, 1974, em alemão: **Speculum**. Spiegel des anderen Geschlechts. Frankfurt Campus, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Éthik de la difference sexuelle**. Paris: Grasset et Fasquelle, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Entre orient et occident**. Paris: Grasset et Fasquelle, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Genealogie der geschlechter**. Freiburg: Kore, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Yo, Tú, Nosotras**. Valencia: Cátedra, 1992.
- KLINGER, Cornelia. Romantik und feminismus, In: OSTNER, Ilona; LICHTBLAU, Klaus. (ed.): **Feministische vernunftkritik**. Frankfurt: Campus, 1992.
- KOYAMA, Emi: The transfeminist manifesto. In: DICKER, Rory; PIEPMEIER, Alison: **Catching a wave: reclaiming feminism for the 21st century**. Boston: Northeastern University Press, 2003, p. 244-59.
- LIBRERÍA DELLE DONNE-MILAN. **Non cedere de avere dei diritti**. Torino: Rosenberg & Sellier, 1987.
- LONZI, Carla: **Sputiamo a Hegel: scritti di rivolta femminile**. Milano: Gammalibri, 1970.

- MÉRIDA JIMÉNEZ, Rafael M. **Sexualidades transgresoras**: una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria, 2002.
- MILLET, Kate. **Sexual politics**. New York: Doubleday, 1970.
- MITCHELL, Juliet: **Psicoanálisis y Feminismo**. Barcelona: Anagrama, 1974.
- MURARO, Luisa. **Le ordine simbólico della madre**. Torino: Riuniti, 1991. Em espanhol: **El orden simbólico de la madre**. Madrid, Horas y Horas, 1994.
- OSTNER, Ilona; LICHTBLAU, Klaus. (ed.). **Feministische vernunftkritik**. Frankfurt: Campus, 1992.
- PLANT, Sadie. **Ceros más os**: mujeres digitales más la nueva tecnocultura. Barcelona: Destino, 1997.
- POSADA KUBISSA, Luisa. De la diferencia como identidad: génesis y postulados contemporáneos del pensamiento de la diferencia sexual, Araucaria. **Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades**, Universidad de Sevilla. n. 16, 2006, p. 108-33.
- PRECIADO, Beatriz. **Manifiesto contra-sexual**. Prácticas subversivas de identidad sexual. Madrid: Opera Prima, 2002.
- RADL PHILIPP, Rita (ed.). **Cuestiones actuales de sociología del género**. Madrid, CIS, 2001.
- \_\_\_\_\_. La nueva definición del rol femenino, In: RADL PHILIPP, Rita; GARCÍA NEGRO, Maria do Carmo. **A muller e a súa imaxe**. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1993.
- \_\_\_\_\_. Acerca del estatus epistemológico crítico de las investigaciones de género, en: Radl Philipp, R. (ed.) **Cuestiones actuales de sociología del género**. Madrid, CIS, 2001.
- \_\_\_\_\_. Los procesos de la constitución social de las identidades de género en el contexto de la socialización humana: bases para un modelo teórico-interaccionista. en: RADL PHILIPP, Rita. (ed.). **Mujeres e institución universitaria en occidente, conocimiento, investigación y roles de género**. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Investigaciones actuales de las mujeres y del género**. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións de la Universidade de Santiago de Compostela, , 2010a.
- \_\_\_\_\_. Derechos humanos y género. **Cadernos Cedes**, São Paulo, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, nº 81, maio-agosto, 2010b.



- \_\_\_\_\_. Questões epistemológicas sobre gênero: o debate atual, **Publicatio UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes - Humanities Sciences, Applied Social Sciences, Linguistics, Letters and Arts**, nº16, (Vol. 1), Ponta Grossa, Brasil, junho de 2008.
- \_\_\_\_\_. Identidades de género, medios y nuevos medios tecnológicos de la comunicación. In: GARCÍA MARÍN, Jorge. (ed.). **Postmodernidade e novas redes sociais**. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións de la Universidade de Santiago de Compostela, 2012. p. 21-34.
- \_\_\_\_\_. La discusión epistemológica acerca del conocimiento científico moderno. In: ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; BERTONI, Luci Mara. (Org.). **As redes científicas e o desenvolvimento da pesquisa: perspectivas multidisciplinares**. São Carlos: Pedro & João, 2011.
- \_\_\_\_\_. Conocimiento de las mujeres y del género y ciencia moderna: una visión epistemológica. In: BERTONI, Luci Mara; MORORÓ, Leila Pio; SANT'ANA, Claudinei Camargo. (Org.). **Desafios epistemológicos das ciências na atualidade**. Bauru: Canal 6, 2013.
- RICH, Adrienne. **Nacemos de mujer**. La maternidad como experiencia e institución. Madrid: Cátedra, 1996.
- SCHWARZER, Alice. **La pequeña diferencia y sus grandes consecuencias**. Barcelona: La Sal, 1979.
- WAJCMAN, Judy. **Technofeminism**. London: Polity, 2004.
- WEEKS, Jeffrey. **Sexuality and its discontents: Meanings, Myths, and Modern Sexualities**. Nueva York/Londres: Routledge, 1998.
- WILDING, Faith; CRITICAL ART ENSEMBLE. **Notes on the political condition of cyberfeminism**. 1997. Disponível em: <http://mailer.fsu.edu/~sbarne>.

---

# 9

## O FAZER-SE CONTRADITÓRIO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO E SUAS VINCULAÇÕES COM A MEMÓRIA SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE

Geisa Flores Mendes e Sônia de Souza Mendonça Menezes

### **Para início de conversa...**

O caráter processual e cambiante da memória social está em consonância com a produção aberta e contínua do espaço e, nesse aspecto, é impossível compreendê-lo como algo acabado, pois o fazer-se do espaço, como a própria dinâmica do verbo expressa, está sempre em curso.

A memória social, por sua vez, direciona, consciente ou inconscientemente, as formas de ver e pensar o espaço. Nessa perspectiva, ela não pode ser entendida como eminentemente subjetiva, posto que se expressa também em condições objetivas na construção socioespacial.

O espaço geográfico, tal como definido por Massey (2008), está em constante processo de fazer-se e, tal dinâmica é constituída por materialidades e imaterialidades que se tornam cada vez mais contraditórias e desafiadoras. Esse movimento suscita a necessidade de lançar mão de novas estratégias e olhares para dar conta da complexidade presente nas configurações espaciais contemporâneas.



Na busca de possibilidades de suscitar uma fecundação teórica entre a Geografia e categorias de análise provenientes de outras áreas do conhecimento encontra-se na Memória social perspectivas instigantes para exercitar o olhar geográfico.

Considera-se que a relação entre espaço e memória é muito evidente, no entanto alguns questionamentos ainda são presentes quando se trata dessa possibilidade de articulação teórica, a exemplo da pergunta que muitas vezes se repete: o que o espaço geográfico, tão concretamente configurado, tem a ver com a memória social, aparentemente tão subjetivamente constituída? Questões como essa nos desafiam a defender que, na concretude que marca a construção do espaço estão presentes também as simbologias e subjetividades presentes na memória social e nas práticas cotidianas que nele se desenrolam. É com esse entendimento que a discussão ora apresentada será empreendida, pois consideramos que nesse processo se materializam as contradições e se comunicam significados, que são apreendidos, processados e recodificados constantemente no fazer-se socioespacial.

Ao compreender, então, a inevitável vinculação entre memória social e espaço é que sentimos a necessidade de um aprofundamento nas reflexões acerca dessa articulação e, para tanto, constituímos o Núcleo de Análise em Memória Social e Espaço – Nuamse (CNPq/Uesb), pensado com o propósito de estabelecer reflexões acerca da relação entre a memória e a Geografia que nos parecia tão óbvia, mas que ainda suscitava estranhamentos. Foi assim que identificamos que os estudos que buscavam essa aproximação eram ainda muito incipientes e pontuais na Geografia, o que evidenciava que esta ciência ainda se debruçava de uma forma tímida sobre análises que vislumbrassem as fortes vinculações existentes entre espaço e memória social.

No âmbito do mencionado grupo, que compartilha o desenrolar das suas pesquisas nos Colóquios temáticos que ocorrem bianualmente, inseridos nos Colóquios Nacionais e Internacionais do Museu Pedagógico de Vitória da Conquista, tem-se buscado o aprofundamento da compreensão de como a memória social está presente na construção do espaço geográfico e, na mesma medida, como na análise da configuração deste não se pode desconsiderar a memória, uma vez que ela se apresenta como um dos elementos significativos que também o institui.

Assim, desde o ano de 2009, o Nuamse tem se debruçado sobre estudos que envolvem temáticas diversas, mas que têm um propósito em comum: estabelecer um diálogo entre a Memória social e a Geografia, por meio das suas categorias de análise, a saber: espaço, território, lugar, paisagem e região. Mais recentemente, com a parceria efetivada com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alimentos e Manifestações Tradicionais – Grupam (CNPq/UFS), as fronteiras têm se alargado e as temáticas têm sido enriquecidas.

Ao considerar a memória social nas abordagens acerca do espaço é importante compreender que ela está sempre impregnada de experiências que os grupos mantêm com o espaço em que se inserem e este, inegavelmente, expressa valores simbólicos com repercussões significativas na sua configuração. Tal afirmativa demarca claramente o entendimento de que é impossível pensar em alguma memória sem um atrelamento com o espaço. Da mesma maneira, não há como pensar o espaço sem uma vinculação com a memória social. Qualquer exercício nesse sentido seria infrutífero, pois como Halbwachs (1990) já afirmou, a memória se ancora no espaço e no tempo.

### **O curso da memória social e do espaço geográfico**

A aproximação entre a memória social e o espaço está no cerne do pensamento de Halbwachs (1990), pois o autor enfatiza que não existe memória coletiva que se desenvolva fora do que ele denominou de quadro espacial e, com essa compreensão destaca:

O espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, [...] não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca. É sobre o espaço, sobre o nosso espaço – aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que, em todo o caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir – que devemos voltar nossa atenção [...]. (HALBWACHS, 1990, p. 143).

Ao afirmar que o lugar recebe a marca do grupo, e vice-versa, o autor considera que todas as ações de um grupo podem se traduzir em termos



espaciais. As imagens espaciais, para ele, desempenham, então, um papel fundamental na memória coletiva.

O conceito de memória coletiva empreendido por Halbwachs (1990), apesar do avanço que representou pressupõe a ideia de certa coesão social, que é assegurada pelos quadros sociais da memória. Nesse sentido, embora se considere a relevância de suas proposições para a época em que foram formuladas, é necessário ponderar que, naquele contexto, tal conceito de memória supunha um mundo com fronteiras bem mais assentadas do que contemporaneamente, coletividades com um fluxo bem mais regular de tempo e um núcleo de relações mais estáveis, conforme enfatiza Gondar (2005). Tais considerações de maneira nenhuma diminuem a importância dos estudos do autor, apenas buscam acrescentar, por meio de outras abordagens, aspectos que não foram aprofundados por ele.

Halbwachs (1990) procurou demonstrar que os quadros sociais da memória – tais como objetos físicos com que estamos em contato direto e que se modificam muito pouco – fornecem uma imagem de permanência e estabilidade crucial necessária aos indivíduos ou grupos sociais. A relação cotidiana e sensível com os espaços reforça a vinculação entre espaço e permanência. Apesar de ancorada no social, a visão que perpassa esse conceito pressupõe certa coerência do espaço. E, essa característica, muitas vezes atribuída ao espaço, para Massey (2008, p. 71) implicaria na existência de apenas uma história, uma voz, uma posição no discurso.

Segundo Massey (2008), o espaço foi constantemente imaginado e definido pelas formulações clássicas na esfera da estabilidade, tal como fez Halbwachs. Pode-se dizer, então, que esse aspecto é contestado pela autora, que assegura não ser o espaço estável, sob hipótese nenhuma; ele deve ser entendido em toda a sua mobilidade e ser definido pelas relações também móveis que se dão no social.

As ponderações sobre os limites de alguns aspectos do conceito de memória coletiva proposto por Halbwachs revelam que a formulação desse conceito tem uma história, um percurso, um aparato que lhe fornece sentido. Desse modo, novos problemas suscitam a reinterpretação de formulações fundadas em outras contingências sociais, mas “[...] nem por isso os conceitos existentes perdem o seu vigor; eles permanecem pertinentes em relação aos problemas anteriores, e que se mantêm como tal. Mas eles não são suficientes para responder aos novos [...]” (GONDAR, 2005, p. 8).

É consensual a consideração de que Halbwachs é um clássico nas discussões que envolvem a categoria Memória. Considera-se clássico “[...] aquele autor cuja obra estabeleceu um discurso fundador e inaugurou uma vertente dentro de uma tradição teórica ou escola de pensamento” (ABREU, 2005, p. 32). Assim, as suas proposições, apesar das ponderações ora suscitadas, são imprescindíveis para toda e qualquer análise que tenha a Memória Social como balizamento de pesquisa.

É desse modo que, considerando ainda a pertinência do conceito de memória formulado por Halbwachs, mas reinterpretando-o quando o fenômeno estudado assim o exigir, busca-se nas pesquisas realizadas pelos membros do grupo compreender o entrelaçamento da memória na construção socioespacial, bem como o do espaço na memória, levando em conta a importância desse entrecruzamento para o olhar geográfico, pois como geógrafos, “[...] estamos preocupados em elucidar as questões atinentes à dimensão espacial e à territorialidade enquanto componentes indissociáveis da condição humana” (HAESBAERT, 2004, p. 20).

Nessa direção, estudos com enfoque na fecundação entre espaço e memória social são instigantes, pois teoria e pesquisa são dois termos da produção do conhecimento que se retroalimentam ininterruptamente. Como afirma Abreu,

A pesquisa avança como processo coletivo em que inúmeras interlocuções se estabelecem. [...] É o diálogo entre teoria e pesquisa que me permitirá contribuir para uma tradição de pensamento. Ou, de maneira contrária, levar-me a refutar certos parâmetros de que parti. (ABREU, 2005, p. 30).

É com base na assertiva da autora que pesquisas com o propósito de buscar o entrelaçamento entre espaço e memória social têm sido realizadas e, para reafirmar a importância das experiências desenvolvidas, o tópico a seguir demonstra exemplos que têm possibilitado essa articulação.

### **Memória social e espaço na configuração de pesquisas geográficas**

Como resultado do intercâmbio de experiências e dos estudos desenvolvidos no âmbito dos grupos de pesquisa mencionados anteriormente é que pesquisas com temáticas diversas, mas alicerçadas na memória social e em



categorias da Geografia, foram se concretizando, contribuindo, assim, com novas perspectivas de análise.

Um claro exemplo de que é possível romper fronteiras disciplinares e, ainda, intradisciplinares, se materializou na pesquisa de Oliveira (2018), que em estudo intitulado "A memória no curso das águas: paisagens e representações na bacia do Rio Coisa Boa, Chapada Diamantina – Bahia", demonstra como é possível, mesmo tendo como enfoque uma bacia hidrográfica, a opção de construir um diálogo entre as categorias memória social, paisagem, lugar e representações, pois a autora compreende que a análise integrada das paisagens de uma bacia hidrográfica requer a leitura da sua dimensão humana, posto que os sujeitos sociais vivenciam e produzem esse espaço por meio das experiências pautadas na intensa relação com a natureza do lugar. A abordagem da autora reitera que as paisagens são intensamente humanizadas, constituídas de memória, assim afirma que “Os rios, além de configurarem-se como elementos emblemáticos da paisagem, trazem no curso de suas águas as memórias dos sujeitos sociais que vivenciam/vivenciaram as paisagens do lugar” (OLIVEIRA, 2018, p. 99).

Teixeira (2018), tendo como fio condutor a articulação entre os referenciais da memória social e a leitura geográfica da realidade, analisa os "Mercados Urbanos de Vitória da Conquista" para além dos aspectos econômicos que os constituem. Para a autora, compreendê-los nessa perspectiva implica em considerá-los, sobretudo, como lugares da troca e do encontro em suas diversas acepções, pois tais lugares são constituídos também por (i)materialidades simbólicas. No estudo, tais mercados são concebidos como palimpsestos da memória social na cidade, pois são lugares marcados por “[...] permanências e rupturas, do rural e urbano, do material e o simbólico, do pobre e do rico, do velho com o novo que amanhece para o presente todos os dias no acontecer da vida cotidiana” (TEIXEIRA, 2018, p. 135).

Lacerda (2018), em pesquisa sobre as feiras livres de Vitória da Conquista, argumenta que as reflexões sobre o espaço não podem prescindir das vivências dos sujeitos sociais nos lugares. Com o aporte de diferentes estratégias, a exemplo da fotografia, busca compreender a dinâmica de produção do espaço nas feiras, considerando estas como lugares em que as rugosidades estão fortemente presentes. Assim, considera que as feiras, além de suas características econômicas, são constituídas como lugares de encontro

e se configuram como mosaicos, espaços em que a multiplicidade se manifesta e se completa. Para ela, as feiras “São os lugares onde tudo acontece ao mesmo tempo, onde os sons se misturam em sutil harmonia e as coisas se ajeitam numa aparente desordem, são numerosos mini episódios que ocorrem ao mesmo tempo em um só espaço” (LACERDA, 2017, p. 732).

Silva (2017), ao considerar a importância dos alimentos tradicionais na configuração dos lugares, aborda a dinâmica da produção artesanal de farinha, que se constitui numa atividade enraizada nos modos de vida dos grupos familiares no povoado de Boa Vista da Tapera, Bahia. Nesse espaço rural, os saberes e fazeres foram transmitidos por gerações e são mantidos como um patrimônio familiar que está presente nas técnicas usadas para o seu preparo e consumo e se materializa nas narrativas dos moradores, configurando o lugar. Nessa concepção, o alimento é também um articulador da memória social do grupo e, nesse aspecto é possível afirmar que “[...] essa prática é um elemento articulador no processo de construção identitária com o lugar” (SILVA, 2017, p. 51).

Santos (2018), em pesquisa sobre as feiras do município de Lagarto/SE, identifica os lugares de memória nos quais os consumidores se encontram, conversam e recordam histórias vivenciadas. Dentre esses espaços destaca-se a feira de animais vivos, que se constitui em um lugar de aprendizagem da arte de negociar quando as crianças do sexo masculino são introduzidas no mundo dos negócios, mas também como um lugar de encontro das diferentes gerações das crianças aos idosos. É um lugar de rememorar os fatos passados e de transmissão de saberes. De acordo com a autora, entender a dinâmica desse espaço na feira constitui o encontro do passado com o presente, visualiza-se a memória coletiva onde os saberes são transmitidos às crianças pelos adultos e idosos, sobretudo aqueles relacionados à arte de negociar. Ainda são observadas a conformação de territorialidades econômicas relacionadas ao modo de vida dos grupos familiares permeadas por aspectos culturais e sociais.

Nas pesquisas realizadas por Gomes (2017) sobre a produção de fogos de artifício, a ênfase se dá na importância do saber-fazer enraizado na memória de grupos familiares que utiliza essa territorialidade como estratégia de reprodução social nos espaços urbano e rural do município de Estância-Sergipe. Na produção dos fogos os saberes e fazeres são requeridos em todas as fases e, apesar dos fogueteiros utilizarem ferramentas adquiridas no mercado, a produção se dá, sobretudo, com o uso de instrumentos



artesanais criados por eles com funções específicas. A autora afirma que “Os fogueteiros têm uma clara percepção de que esses artefatos ‘trabalham, assim como trabalham os humanos’. Os utensílios são organizados por tamanhos, formas e utilidade, recebem denominações e estabelecem relações específicas com os produtores” (GOMES, 2017, p.78). Para os produtores de fogos existe uma relação simbólica e afetiva entre o homem e os utensílios utilizados e para muitos, o barracão conforma uma rugosidade (SANTOS, 1996), que deveria ser eliminada na contemporaneidade tendo em vista que é uma contradição na modernidade. Entretanto, para os grupos familiares que atuam com a produção de fogos e para a comunidade, os fogos irradiam cores, luz, brilho e alegria durante os festejos juninos, assim como proporcionam a geração de renda essencial para a sustentabilidade de grupos familiares e contribuem na conformação da identidade do município.

Silva (2016) ao pesquisar as ruralidades e novas ruralidades no município de Porto da Folha/SE, constatou o avanço das novas ruralidades no espaço rural. Segundo o autor “Muitas práticas econômicas prestadoras de serviços atualmente reproduzidas no território constituem novas ruralidades. Trata-se de setores totalmente reinventados ou até recentemente inexistentes no campo” (SILVA, 2016, p. 111). Tais práticas resultam das exigências da população diante dos processos de ascensão social e econômica. Entretanto, o autor destaca que a dinâmica modernizadora no espaço rural não consegue inibir as ruralidades, que resistem e estão arraigadas na memória da população sertaneja e conforma essa identidade territorial. Assim, para os habitantes do espaço rural no município “[...] o trabalho na terra, a reciprocidade nas atividades comerciais, a relação de pertencimento ao lugar, a proximidade com o círculo familiar e a comunhão cultural são elementos imprescindíveis para sua vida” (SILVA, 2016, p. 11). O autor conclui que as manifestações culturais no espaço, enraizadas na memória da população, resistem diante da modernidade ladeada pelas ruralidades que resistem e são transmitidas para as novas gerações.

Santos (2018) avalia a influência do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) nos hábitos alimentares dos estudantes da rede municipal de ensino de Coruripe/AL. O estudo discute o alimento transformado em comida, bem como os hábitos alimentares como constituintes da identidade territorial coruripense. Além da família, da igreja e da mídia, a escola também influencia de forma marcante os hábitos alimentares de crianças e jovens, posto isso, a

alimentação escolar contribui para mudar ou ressignificar os hábitos alimentares existentes no território. A pesquisa evidencia que o Mercado Institucional promovido pelo PNAE contribui para a permanência das atividades desenvolvidas pelos agricultores familiares, pois se estabelece a oportunidade de comercializar alimentos junto a Secretaria Municipal de Educação e isso incentiva os filhos dos agricultores a darem continuidade aos seus modos de vida.

As exemplificações apresentadas permitem vislumbrar possibilidades de intersecção entre a memória social e o espaço geográfico e instiga novos direcionamentos de pesquisas. O tópico a seguir aborda os desafios e possibilidades desse entrecruzamento teórico considerando as contradições da contemporaneidade.

### **Memória social e espaço: desafios e possibilidades**

As pesquisas apresentadas evidenciam reflexões diversas, dentre elas a constatação de que as transformações que se processam nos espaços suscitam, simultaneamente, permanências e rasuras na memória. Melo (2006) utiliza a expressão rasura ao abordar o movimento de transformação dos lugares e das paisagens que gera a modificação das representações a ela associadas. Afirma a autora:

[...] grafias, discursos sobre o espaço evidenciam as significações que um determinado grupo social confere ao seu meio [...]. Assim como são inscritas, num dado momento, tais grafias são suscetíveis a rasuras, num outro momento. São riscadas ou raspadas para dar lugar a novas grafias sobre a superfície-espaço. (MELO, 2006, p. 19).

As rasuras terminam por edificar novas memórias, que, certamente, não suprimem as antigas: antes, compõem “[...] camadas de superfícies eivadas de esgarçamentos que deixam entrever por suas fissuras a coexistência de traços antigos com novos traços” (MELO, 2006, p. 77). É com esse entendimento que compreende-se o que afirma Pêcheux (1983, p. 264) ao tratar da historicidade da memória: “[...] *c’est nécessairement un espace mobile de divisions, de disjunctions, de décalages et de reprises, de conflits de régularisations, un espace de dedoublements, répliques, polémiques et contre-discours*”<sup>1</sup>.

1- Tradução livre: “[A memória] é necessariamente um espaço móvel de disjunção, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização, um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”.



Em conformidade com a afirmação de Pêcheux (1983) tal configuração de representações na memória social acerca do espaço é imprevisível. Quando se supõe que uma dada representação se apresenta tênue na memória, ela pode ressurgir com uma força de significação intensa. Da mesma maneira, ocorre também o contrário.

É nesse contínuo e contraditório movimento que os espaços e as suas representações são constantemente rasurados, reinterpretados e reescritos. Tal movimento é fundamental e inerente à própria dinâmica socioespacial, uma vez que o espaço como conceito e especificidade da Geografia “[...] é a um só tempo produto e processo histórico, um mosaico de relações, formas, funções e sentidos” (SERPA, 2006, p. 11).

Tal entrelaçamento demonstra que a memória social não está desvinculada do espaço, o que ratifica o que tem sido defendido desde o início: a Geografia não pode negar a importância da memória também como instituinte do processo de configuração socioespacial. Não resta dúvida quanto à necessidade de considerar as formas espaciais como uma inextricável costura histórica e social. E, nesse sentido, a sua produção

[...] passa inapelavelmente pelas representações que os homens estabelecem acerca do seu espaço. Não há humanização do planeta sem uma apropriação intelectual dos lugares, sem uma elaboração mental dos dados da paisagem, enfim, sem uma valorização subjetiva do espaço. As formas espaciais são produto de intervenções teleológicas, materializações de projetos elaborados por sujeitos históricos e sociais. Por trás dos padrões espaciais, das formas criadas, dos usos do solo, das repartições e distribuições, dos arranjos locacionais, estão concepções, valores, interesses, mentalidades, visões de mundo. (MORAES, 2005a, p. 16).

Desse modo, é possível enfatizar que a memória social não se vincula exclusivamente a um *status* subjetivo, como alguns poderiam advogar. Mas, diante dos argumentos apresentados, passa, também, objetivamente, a se expressar no espaço. Então, a subjetividade objetiva-se em ações e práticas que constituem a construção socioespacial na mesma medida em as objetivações se subjetivam na memória social.

Com tais proposições, confirma-se que o espaço está em constante processo “[...] de fazer-se. Jamais está acabado, nunca está fechado [...] se constitui como uma simultaneidade de estórias até-agora” (MASSEY, 2008, p. 29). Esse constante fazer-se do espaço, assim como do homem e, conseqüentemente, da sociedade, encontra consonância com o que anuncia Guimarães Rosa: “[...] O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou [...]” (ROSA, 1965, p. 365).

### **Considerações finais**

A construção do espaço geográfico, na contemporaneidade, tem sido marcada por desafios e contradições que instigam sua compreensão e possível interpretação. Nesse aspecto, considera-se que a memória social oferece um importante aporte para a análise desse processo.

As abordagens delineadas resultam de incursões no cotidiano e reflexões desenvolvidas nos grupos de pesquisa e a parceria estabelecida entre tais grupos, tem suscitado diálogos desafiadores e oportunizado uma rica troca de experiências. As discussões apresentadas descortinam possibilidades de abordagem sobre uma convergência temática significativa e que tem alcançado cada vez mais visibilidade: a articulação entre espaço e memória social. Por meio de múltiplos olhares tem sido possível pensar a problemática da memória no cotidiano de sujeitos reais e concretos que constroem o espaço geográfico.

### **Referências**

- ABREU, R. Chicletes eu misturo com bananas? Acerca da relação entre teoria e pesquisa em memória social. In: GONDAR, J.; DODEBEI, V. (Org.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005. p. 27-42.
- GOMES, R. de J. **Redes, teias e laços na produção de fogos: tradição e ressignificação em Estância/SE**. 136 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia – PP GEO). Universidade Federal de Sergipe – UFS. São Cristóvão, 2017.



- GONDAR, J. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, J.; DODEBEI, V. (Org.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005. p. 11-26.
- HAESBAERT. R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HALBWACHS, M. **A Memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.
- LACERDA. F. R.; MENDES, G. F. A feira como lugar de memória: tradições e relações sociais na produção do espaço geográfico. In: XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, 2017, Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista: UESB, 2017. p. 729-734.
- MELO, A. F. de. **O Lugar-Sertão: grafias e rasuras. 2006.** 131 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.
- MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MORAES, A. C. R. de. **Ideologias geográficas: espaço, cultura e política no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Annablume, 2005a.
- MORAES, A. C. R. de. **Território e história no Brasil.** São Paulo: Annablume, 2005b.
- OLIVEIRA, D. P de A. **A memória no curso das águas: paisagens e representações na bacia do Rio Coisa Boa, Chapada Diamantina – Bahia.** 137 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb. Vitória da Conquista, 2018.
- PÊCHEUX, M. Rôle de la mémoire. In: MALDIDIER. D. (Org.). **Histoire et linguistique.** Paris: La Maison des Sciences de l’Homme, p. 261-267, 1983.
- ROSA. J. G. **Grande sertão: veredas.** 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965. [1956].
- SANTOS. M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec. 1996.

- SANTOS. R. dos. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e suas interações com a agricultura familiar em Coruripe/AL. In: IV Seminário sobre Alimentos e Manifestações Culturais Tradicionais e III Simpósio Internacional Alimentação e Cultura, 2018, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: UFS, 2018.
- SANTOS. V. M. dos. **Cores, Cheiros, Sons, Saberes e Fazeres: Feira de Lagarto/SE.** 2018. 139 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGE). Universidade Federal de Sergipe - UFS - São Cristóvão, 2018.
- SILVA, J. N. G. da. **Reconfiguração do espaço rural de Porto da Folha/SE: inovações socioprodutivas e ruralidades.** 2016. 191 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGE). Universidade Federal de Sergipe – UFS - São Cristóvão, 2016.
- SILVA, N. de S.; MENDES, G. F. Alimentos identitários: a tradição dos derivados da mandioca no hábito alimentar do Taperense. In: IV Seminário sobre Alimentos e Manifestações Culturais Tradicionais e III Simpósio Internacional Alimentação e Cultura,, 2018, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: UFS, 2018.
- SERPA, A. O trabalho de campo em geografia: uma abordagem teórico-metodológica. **Boletim Paulista de Geografia.** São Paulo, n. 84, p. 7-24. 2006.
- TEIXEIRA, P. G. G de S. **Lugares de Memória: os Mercados Urbanos na Cidade de Vitória da Conquista – BA.** 2018. 145 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb. Vitória da Conquista, 2018.





---

# 10

## GRUPO COMUNITARIO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y PARTICIPACIÓN POPULAR EN CUBA

Jesús Jorge Pérez García, Caridad Pérez García y Royiana Paredes Díaz

### **Introducción**

La experiencia del trabajo comunitario en Cuba, iniciado en 1959, propició que las personas en las comunidades se organizaran, analizaran sus problemas socioambientales y procuraran soluciones. Esto fue en coordinación con los líderes naturales y con la participación de los gobiernos locales. En el caso de los campesinos, procuraron soluciones endógenas con el esfuerzo y recursos de la comunidad, aun cuando no tenían una percepción ambiental clara de los mismos. Ellos fueron capaces de identificarlos a partir de su propia experiencia empírica y pensar en alternativas que enriquecieron las propuestas, influenciado por la vocación de cuidado, preservación de su entorno de trabajo y los saberes de las prácticas agrícolas transmitidas de generación en generación.

Esta forma de participación y construcción colectiva garantizó un empoderamiento de la gente, al ser parte de la solución del problema y la garantía de continuidad del proceso revolucionario. Claro, esto fue posible porque la



Revolución Cubana, desde sus inicios, en 1959, apostó por educar a las personas, para elevar su nivel cultural, para que conocieran de la ciencia y las técnicas de trabajo, para entender mejor las actividades que realizaban y obtener mejores condiciones de vida. Así que los campesinos cubanos se organizan en cooperativas agrícolas donde los medios de producción, los suelos y los resultados productivos son de propiedad colectiva, con una junta de campesinos elegidos por ellos mismos que se encarga de socializar y proponer el trabajo a realizar en cada etapa.

Las prácticas de educación ambiental basada en la participación popular también están presentes en la Cooperativa de Producción Agropecuaria “Jesús Suárez Soca”, del municipio Consolación del Sur, en la Llanura Sur de la provincia de Pinar del Río (Cuba), cuya experiencia, entre el 2014 y 2015, tratamos en este artículo. Es importante señalar que, a partir de intercambios, revisión de documentos, entrevistas con los implicados y recorridos por las áreas de cultivos, nuestra investigación-acción constató que los campesinos no tenían una percepción clara de la cuestión socioambiental. En aquel entonces, todavía ello no era abordado en las actividades y reuniones de la junta y de socios de la cooperativa. No obstante, aunque que conocían algunos de los principales problemas que le afectaban, se consideró necesario crear un Grupo Comunitario de Educación Ambiental para atender los problemas ambientales existentes de manera intencionada y sistemática.

El Grupo Comunitario de Educación Ambiental quedó integrado por jubilados, jóvenes, mujeres, estudiantes, representante de organizaciones como la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños, Federación de Mujeres Cubanas, miembros del grupo musical campesino, delegados del gobierno y directivos de la cooperativa. La estructura aprobada por la mayoría fue de un coordinador, vicecoordinador, secretario y miembros. El objetivo fundamental del grupo fue estimular el trabajo colectivo de las personas de la comunidad considerando sus necesidades en temas de educación ambiental, manejo sostenible de tierras y su impacto económico, social y ambiental.

Con el objetivo de reflexionar sobre la participación popular en los procesos de educación ambiental en Cuba, este artículo versa sobre la experiencia de trabajo comunitario en la Cooperativa de Producción Agropecuaria “Jesús Suárez Soca”, destacando el proceso de construcción de un grupo de trabajo compuesto por las personas de la comunidad, los procesos

de socialización y familiarización, considerando los diferentes saberes y las relaciones con otros actores externos a la comunidad. Enfatizamos que las relaciones de trabajo horizontales contribuyeron al desarrollo de propuestas de trabajo, aprovechando los conocimientos de las personas de la comunidad, sus intereses y propuestas, como condición motivante y necesaria para garantizar su continuidad.

En la primera parte, se aborda las condiciones que hicieron posible el desarrollo del trabajo, los niveles de compromiso y las maneras como la comunidad se organiza para coordinar el trabajo y socializarlo, considerando los intereses de los campesinos y lo que dijo la gente en relación a la creación de un Grupo Comunitario de Educación Ambiental. En un segundo momento se analizan los problemas socio-ambientales identificados por las personas, sus causas y el proceso de concientización para asumir nuevas formas de pensar y hacer construidas colectivamente a partir de un programa educación ambiental teórico y práctico con acciones concretas, como el ejemplo que se muestra de una tarea realizada durante el proceso de formación y construcción de los nuevos saberes. Finalmente, en las conclusiones del artículo se muestran algunos de los resultados alcanzados a partir del trabajo colectivo como premisa básica de una educación popular que da prioridad a los valores sociales y ubica al ser humano en el centro de las relaciones sociales, pero preservando al medio ambiente y las tradiciones del trabajo acumulado por los campesinos.

### **Para qué un Grupo Comunitario de Educación Ambiental: ¿qué dijo la gente?**

Aun cuando en la cooperativa Jesús Suárez Soca había una estructura de dirección que respondía a los intereses de la comunidad, los campesinos consideraron importante hacer, de forma participativa, la selección de las personas con más condiciones y disposición para desarrollar el trabajo comunitario. Esta perspectiva fue muy importante y permitió constatar si los responsables de la cooperativa mantenían un nivel de liderazgo ante la mayoría, cuestión esta que era vital para el acompañamiento, credibilidad y compromiso entre las personas. Esto presuponía aprovechar sus conocimientos y socializarlos, pero también la apertura a nuevos saberes de formación de grupo y respeto a los criterios de los demás y la necesidad de incorporar a sus prácticas



nuevos conocimiento agroecológicos y ambientales. Fue muy significativo que la inmensa mayoría seleccionara a los directivos de la cooperativa como sus representantes, señal que indica su liderazgo, a lo que se sumaban otras propuestas de líderes naturales de la comunidad y representantes de organizaciones, que dio representatividad a los actores de la comunidad.

Para organizar el Grupo Comunitario de Educación Ambiental se consideró importante realizar encuentros de socialización y constitución del grupo de trabajo, de manera que se conocieran, debatieran sobre sus problemas, expectativas y aspiraciones a partir de los propios problemas de la comunidad y como ellos podrían ser parte de esas transformaciones necesarias. En un segundo momento se le presentaron otras experiencias de comunidades de la provincia y en específico se analizó y asumió el proyecto ***Para la gente, por la gente y con la gente del Parque Nacional Viñales*** con comunidades del municipio Viñales, provincia de Pinar del Rio (Cuba), con financiación y asesoría de la Asociación Fundescam (España). De esta propuesta algunas fueron asumidas, otras se adecuaron o reformaron según las percepciones y condiciones objetivas de la comunidad. Por otro lado, la gente levantó y construyó nuevas visiones a partir de sus vivencias, considerando las propias condiciones sociales, sus problemas locales para dar respuesta a las necesidades sentidas.

Para el desarrollo y el fortalecimiento orgánico del grupo, se organizaron talleres en los cuales se presentaron a los participantes diferentes preguntas para que, según su experiencia y conocimientos, trabajaran en equipos de trabajo y durante una o dos horas, o el tiempo que precisaren analizaran colectivamente, las respondieran y se prepararan para presentarlas ante el colectivo, debatirlas y socializarlas. Aquí, destacamos las preguntas elaboradas y, a la vez, reelaboradas por el Grupo Comunitario de Educación Ambiental:

¿Cuáles son los problemas de calidad de vida que afectan a la comunidad?, ¿Qué actividades prácticas desarrollar con el grupo?, ¿Cómo comunicarnos para las reuniones y otras situaciones?, ¿Cómo usar y controlar el inventario de los recursos entregados por el proyecto?, ¿Cómo organizar actividades en las comunidades cada vez que se complete una acción del proyecto?, ¿Cómo transmitir a las comunidades las informaciones y demás aspectos que se trabajan con los grupos?, ¿Cómo incorporar a los grupos, los organismos y las

comunidades en el cuidado de los valores naturales?, ¿Cómo activar la participación de los Grupos Comunitarios de Educación Ambiental, organismos y comunidades en el trabajo? ¿Cuáles son los aspectos que se deben abordar en las reuniones? ¿Cuáles son las funciones de los Grupos Comunitarios de Educación Ambiental?, ¿Con qué frecuencia deben reunirse? (PÉREZ GARCÍA, 2016, p. 57).

Organizadas en equipos de trabajo, las personas de la comunidad analizaron la situación concreta y las necesidades sentidas de las comunidades de Viñales. Percibieron que, aunque no tenían una formación ambiental para nombrar a los problemas, fueron capaces de identificar con claridad el mal manejo de los desechos de cosecha y de las viviendas, baja producción en las cosechas y deforestación. Y, además, el poco trabajo de equipo para enfrentar esa situación.

Las cuestiones anteriores y los de formación del grupo de trabajo fueron analizados en la presentación de cada uno de los 5 equipos de trabajo. Se realizó un resumen con técnicas participativas, identificándose los aspectos que la mayoría consideraba adecuadas a los problemas y retos de la comunidad. El Grupo Comunitario de Educación Ambiental llegó a un consenso y los resultados fueron presentados a los socios de la cooperativa en sus reuniones de trabajo. Asimismo, durante seis meses se realizaron “barrios debates”, es decir, debates públicos con los barrios de la comunidad. Con toda la información recogida en estas acciones de participación colectiva se organizaron talleres para sistematizar los análisis y propuestas de la gente respecto a cuál debería ser, de hecho, la metodología de trabajo del Grupo Comunitario de Educación Ambiental.

Ahora bien, el principal objetivo del grupo era analizar los problemas que afectan el medio ambiente y la calidad de vida de los vecinos, coordinando las acciones de trabajo con los organismos responsables y la comunidad. Esta perspectiva posibilitó conocer, participar en los proyectos y acciones que se desarrollan en la comunidad. Asimismo, le correspondió al grupo definir sus miembros y los invitados a las reuniones, según las necesidades de cada momento y propiciar el desarrollo de concursos educativos sobre temas ambientales necesarios en la comunidad, talleres, exposiciones e investigaciones. De igual manera se consideró necesario hacer un reglamento para el uso, cuidado y protección de los medios entregados a la comunidad.



La composición del grupo quedó integrada por Coordinador, vice-coordinador, secretario y miembros, los cuales se reúnen con una frecuencia mensual, con fecha colegiada con el colectivo. En relación a los aspectos a tratar en las reuniones hubo un amplio debate y finalmente se consideraron la actualización sistemática del banco de problemas de la comunidad, el estudio y chequeo del cumplimiento de las acciones del proyecto, el análisis del cumplimiento de las funciones del grupo y su estructura, la rendición de cuentas ante la comunidad. Por otro lado, se consideró importante la estimulación a la población para la participación en concursos de educación ambiental, la organización de actividades del grupo, la preparación y proposición de temas de capacitación y preparación de informaciones para el grupo gestor municipal. Asimismo, entre las actividades a realizar por el grupo y la comunidad se consideraron las reuniones, talleres, excursiones, participación en eventos, encuentros con otros grupos, barrio debates, concursos, desarrollo de acciones comunitarias en el cierre de cada acción del proyecto y realización de videos/fotos del proyecto.

Otro aspecto de interés fue sobre el uso y control de los recursos entregados a la comunidad por el proyecto, tales como arados, cercas, motores, sistemas de riego, herramientas de trabajo como machetas y guatacas. Por consenso se consideró que el Coordinador tendría archivada la relación de todos los recursos del proyecto y su responsable, con un reglamento para su cuidado, la selección de un local y una persona como responsable. Esta estructura ayudó a organizar el trabajo de las personas, a registrar sus problemas y soluciones. Todo este proceso de construcción y formación propicio las condiciones para la organización del programa de educación ambiental comunitaria.

## **Problemas socio-ambientales y el Programa de Educación Ambiental**

En el proceso inicial de indagación de la situación de la Cooperativa Jesús Suárez Soca, se utilizaron diferentes técnicas como entrevistas grupales e individuales, encuestas, revisión de documentos, la observación de las áreas agrícolas, participación en reuniones de la junta y en la de los socios de la cooperativa. Como resultado de este proceso se diagnosticaron 8 problemas,

todos declarados como necesidades sentidas, de los cuales hubo 5 de mayor incidencia según criterios de la mayoría: poco conocimiento del personal en temas de sistemas agrícolas sostenibles y medio ambientales, baja reforestación (áreas deforestadas de especies autóctonas), baja fertilidad del suelo, insuficientes sistemas de riego y amplias áreas cubiertas de especies exóticas invasoras (marabú). De estos problemas el de mayor incidencia fue la baja reforestación (áreas deforestadas de especies autóctonas), por ser consenso de la mayoría, señalando el mismo como una necesidad para el cuidado de la biodiversidad, la protección del suelo, la eliminación de especies exóticas y contribución a un mejor intercambio que favorezca la ocurrencia de lluvias.

A partir de la situación anterior se hizo necesario potenciar las acciones de los actores sociales de la comunidad para el desarrollo de procesos de educación popular, con el liderazgo del Grupo Comunitario de Educación Ambiental. Desde los referentes del nuevo saber ambiental, estos procesos propiciaron la transformación de los problemas identificados en lo social, permitieron mejorar la realidad socio económica y ambiental del entorno, los modos de actuación y fomentar un desarrollo armónico con la naturaleza, de manera que mejore el cuidado de la biodiversidad, la protección del suelo y con ello los niveles de satisfacción de la población.

Para desarrollar el trabajo se tuvieron en cuenta regulaciones relacionadas con la temática, como el artículo 3 de la Ley 85 Forestal:

El patrimonio forestal lo integran los bosques naturales o artificiales, los terrenos destinados a esta actividad, las áreas deforestadas con condiciones para la actividad forestal, así como los árboles de especies forestales que se desarrollen en forma aisladas o en grupos cualquiera que sea su ubicación y tenencia. (LEY FLORESTAL, 1999).

Teniendo en cuenta las prerrogativas de las legislaciones anteriores se consideró importante tenerlas como referentes en las prácticas educativas. En este sentido se acogió lo que la Estrategia Nacional de Educación Ambiental – ENEA (CITMA, 2010) plantea entre sus objetivos:

Incluir y desarrollar la temática ambiental, y en particular, los aspectos relacionados con la actividad productiva o de los servicios



sobre el medio ambiente, en los programas de superación y capacitación del personal dirigente, técnico, obreros y trabajadores en general que laboren en las mismas.

Esta declaración articulada con las acciones de capacitación tuvo en consideración los niveles de conocimiento de los campesinos y las actividades desarrolladas consideraron además las “regulaciones básicas que establece la Ley Forestal en relación al patrimonio forestal, los bosques y sobre todo al tipo de plantas a reforestar en áreas que lo necesiten” (LEY FORESTAL, 1999, p. 71-72). Una vía importante para atender esta situación es el Manejo Sostenible de Tierras (MST), expresión cada vez más empleada en el mundo, cuyo propósito es dar tratamiento a las tierras agrícolas para obtener productos abundantes y de calidad sin comprometer el estado de los recursos naturales. Es decir:

[...] grupo de acciones para el uso sostenible de los bienes y servicios proveniente de los recursos naturales, sociales y materiales. Considerando el suelo, la topografía, los depósitos superficiales, los recursos de agua y clima, las comunidades humanas, animales y vegetales que interactúan de manera integral. (LEGISLACION AMBIENTAL, MST, 2009, p. 61).

Considerando las estrategias y leyes anteriores y la necesidad de procurar caminos que articulen los mismos con los saberes y experiencias aplicadas, se asumió lo señalado por Pérez García en su tesis de doctorado:

[...] es importante tener presente los puntos de contacto que tiene con el paradigma humanista en el sentido de partir de las potencialidades y necesidades del individuo, creando un clima social fundamental para lograr la comunicación de la información, fomentando el autoaprendizaje, la auto dirección y la creatividad de las personas como estilos y formas de conductas que posibiliten un aprendizaje vivencial y de cooperación donde la educación esté unida a la práctica social, con una relación de respeto que facilite la comunicación emocional. (PÉREZ GARCIA, 2016, p. 39).

La expresión anterior fue una práctica medular en el trabajo con los campesinos de manera de conseguir un clima, ambiente de trabajo y de construcción colectiva a partir de sus vivencias y experiencias personales, lo que enriqueció este proceso y permitió un cambio y cooperación para atender los problemas identificados, mudarlos o mitigarlos. Y, sobre todo que los autores se sintieran parte del cambio a partir de sus propias propuestas, iniciativas y compromisos colectivos formados en el trabajo de estudio y trabajo en grupo.

Dentro de este contexto resulta importante la atención a la reforestación porque aporta una serie de beneficios y servicios ambientales muy necesarios para la creación de una conciencia ambiental, lo que permitiría restablecer o incrementar la cobertura arbórea, que aumentaría la fertilidad del suelo y la mejora de la retención de humedad, estructura y contenido de nutrientes (reduciendo la lixiviación, proporcionando abono verde y agregando nitrógeno). La siembra de árboles estabiliza los suelos, reduciendo la erosión hidráulica y eólica de las laderas, y de los campos agrícolas cercanos.

En este contexto, es importante el planteamiento de Enrique Leef (2001, p. 87) respecto a que “el nuevo saber ambiental surge como un cambio de episteme en el dominio conceptual de las relaciones sociedad-naturaleza”. El autor defiende, por encima de las habituales determinaciones socioambientales, las intenciones del sujeto, su cultura, su ética, y como motor de los cambios del saber ambiental el profundo deseo de saber y la infinita capacidad de cambiar de puntos de vista.

Para organizar el proceso de trabajo con los campesinos, el Grupo Comunitario organizó un Programa de Educación Ambiental con técnicas de educación popular. En este sentido el programa da tratamiento a los contenidos ambientales, legislativos, de manejo sostenible de tierra, a los problemas ambientales identificados, los medios y recursos necesarios para desarrollar las acciones, a partir de diferentes formas de actividades organizativas del proceso. Son ejemplos: los talleres, intercambio de experiencias, concursos educativos y barrio debates cuyo énfasis están básicamente en métodos de participación y construcción colectiva de los contenidos y las acciones de trabajo, de manera que los participantes sean parte de las transformaciones que se proponen y se sientan motivados a acompañar el proceso de cambios que se requieren.



A modo de ejemplo de las formas organizativas referidas anteriormente, también está el caso de los talleres participativos, los que se diseñan de manera que se puedan realizar en tres etapas: a) inicial, de diagnóstico para caracterizar la situación existente en relación a los problemas ambientales y de calidad de vida de la comunidad; b) una segunda etapa de ejecución de talleres para dar tratamiento a los problemas identificados y c) la tercera etapa de evaluación de los resultados obtenidos, las transformaciones logradas. En el proceso de organización del diseño de los talleres se consideran generalmente 2 o 3 temas que incluye la propuesta de los participantes, para conocer sus puntos de vista y expectativas. En la estructura organizativa del taller se tiene en cuenta: tema, objetivos, contenidos, métodos y técnicas, medios, sugerencias metodológicas, evaluación y bibliografía. A continuación, reproducimos parte de la tesis de Pérez García (2016, p. 154) que muestra, de manera sucinta, dos ejemplos de acciones de implementación del Programa de Educación Ambiental.

**Tema 1. Taller de intercambio sobre el tema: ¿Cómo enfrentar la solución de los problemas ambientales en la Cooperativa Jesús Suárez Soca?**

Objetivo: Reflexionar en torno a las limitaciones de los campesinos de la Cooperativa Jesús Suárez Soca en relación al medio ambiente y a alternativas para mitigar los problemas identificados.

Contenido: Problemas actuales que afectan el medio ambiente y el manejo sostenible de tierras en el contexto de la en la Cooperativa Jesús Suárez Soca.

Métodos y técnicas: Exposición, intercambio y técnica de discusión.

Medios: Láminas, fotos, materiales de temas de medio ambiente y manejo sostenible de tierra y la realidad circundante.

Sugerencias metodológicas. Se recomienda la consulta de los materiales orientados y con los que se fue trabajando durante la etapa investigativa. En un primer momento se trabaja en sesión plenaria partiendo del objetivo del taller y con una breve exposición de la concepción de manejo sostenible de tierra, los problemas que

se identificaron en el diagnóstico y las propuestas que realizan los equipos de trabajo.

En un segundo momento se realizan visitas a áreas agrícolas de la Cooperativa donde cada equipo expone las ideas principales de las propuestas realizadas a partir de las condiciones objetivas observadas en la visita.

Al final de este proceso se socializan las respuestas y se llega a consenso sobre las propuestas que se realizan en cada caso, las cuales se compartirán en las reuniones de la junta y de los socios de la cooperativa y en la comunidad para dar lugar a los debates y soluciones colectivas.

Tiempo: 8 horas de trabajo.

Evaluación: Se realizará de forma participativa considerando cuales son los principales problemas que les afectan, sus causas y las propuestas de soluciones.

Bibliografía: Documentos normativos y de consulta. Ley 81 de Medio Ambiente, Estrategia Ambiental y de Educación Ambiental Nacional y Territorial, Programa de Asociación de País de Lucha contra la desertificación y la Sequía (CPP), Programa de mejoramiento y conservación de suelos.

## **Tema 2. Taller de Medidas prácticas para contribuir a resolver los problemas ambientales de la Cooperativa Jesús Suárez Soca.**

Objetivo: Aplicar un conjunto de medidas prácticas con la junta de campesinos y miembros de la comunidad para contribuir a resolver los problemas ambientales identificados en la Cooperativa Jesús Suárez Soca.

Contenido: La creación de viveros con especies de la vegetación autóctona, la utilización del compost para el mejoramiento de los suelos y el restablecimiento del sistema de regadío en las diferentes áreas de la Cooperativa sobre la base de la experiencia práctica y los conocimientos adquiridos en la capacitación.



Métodos y técnicas: Visita dirigida a las áreas de la cooperativa, observación en el terreno.

Medios: Bolsas con plantas autóctonas, sistema de regadío, materia orgánica y distintos instrumentos para trabajar en la tierra.

Sugerencias metodológicas: La actividad debe ser coordinada con la junta directiva y representantes de la comunidad, se determinará previamente los recursos materiales que deben ser utilizados y el análisis previo de las distintas acciones con los campesinos utilizando su experiencia y los conocimientos adquiridos en las capacitaciones. El trabajo se realizará por grupos organizados por áreas de trabajo con un líder al frente y se analizarán los efectos de las medidas tomadas.

Los directivos deben coordinar con las organizaciones de masas y la dirección de la escuela para la participación en trabajos voluntarios de apoyo a las acciones que se realizan para resolver los problemas ambientales de la Cooperativa. Se identificó un equipo de niños del movimiento a favor del cuidado del medio ambiente, que darían seguimiento y ayudarían al cumplimiento de la acción.

Evaluación: Se desarrolló de forma participativa, cada equipo hará una valoración de las principales ventajas que se obtienen con las medidas aplicadas para contribuir a resolver los problemas ambientales que se presentan en la comunidad.

Bibliografía: Manual de Técnicas Agroecológicas, Documentos de Manejo Sostenible de Tierras. (PÉREZ GARCÍA, 2016, p. 154).

## **Conclusiones**

La aplicación del Programa de Educación Ambiental en la Cooperativa Jesús Suárez Soca posibilitó la capacitación de los miembros de la junta, socios de la cooperativa y personas de la comunidad en las temáticas ambientales, lo que permitió elevar el nivel de conocimientos y compromiso en el trabajo, la conciencia y educación para asumir de forma participativa las responsabilidades en la realización de las acciones transformadoras necesarias.

Se creó un área para la producción de compost, humus de lombriz, lo que unido al material extraído de las lagunas sirvió como relleno para la

conservación y mejoramiento de los suelos y con ello mejoras en la producción. También se creó un vivero de árboles forestales y frutales. Y un organopónico para la producción de hortalizas que mejoró la alimentación con verduras de la población.

Se talaron marabú y se plantaron con especies autóctonas; así como se sembraron los bordes del terraplén y caminos de acceso a la comunidad, con frutales alternando con forestales: marañón, coco, aguacate, mango, majagua. Lo que mejoró la reforestación, al igual que la instalación de un molino de viento para el bombeo del agua para el riego.

Se creó una mini-biblioteca con bibliografías especializadas y actualizadas sobre temas ambientales, metodologías, conceptos y legislaciones. El área divulgativa y científica se fortaleció con el desarrollo de los concursos. Además, los resultados del trabajo se presentaron en diferentes eventos a nivel de provincia y de país, como publicación de artículos científicos.

Por fin, es importante enfatizar que, desde el inicio de la Revolución Cubana, en 1959, seguimos con muchos desafíos, cuyas soluciones se intentan con la participación popular. Sin ello, no hay manera de resolver los problemas sociales y económicos, y tampoco los problemas ambientales. Aun en las universidades, los investigadores tienen el compromiso de impartir acciones junto a la comunidad, involucrando a las personas y reconociendo sus prácticas y saberes hacia la construcción colectiva de conocimientos socialmente necesarios para garantizar mejores condiciones de vida a la población cubana. Así fue y sigue siendo la experiencia de la Cooperativa Jesús Suárez Soca, en Pinar del Río, que se tornó una tesis doctoral (PÉREZ GARCÍA, 2016).

Con aportes de la educación popular, el trabajo comunitario es clave para los procesos de transformación social “desde abajo”. De hecho, cómo está escrito en un cartel en La Habana, el embargo económico de los Estados Unidos representa una forma de genocidio. Sin embargo (o con embargo), seguiremos, como nos enseña Che, “hasta la victoria siempre”.



## Referencias

**CITMA. Estrategia Nacional de Educación Ambiental 2010-2015.**

Centro de Información, Gestión y Educación Ambiental, La Habana, 2010,  
Disponible en

[http://www.pnuma.org/educamb/reunion\\_ptosfocales\\_CostaRica/Cuestionarios\\_Politiclas/Politiclas/CUBA.pdf](http://www.pnuma.org/educamb/reunion_ptosfocales_CostaRica/Cuestionarios_Politiclas/Politiclas/CUBA.pdf). Acceso en 04 mar. 2019.

**CUBA. Ministerio de la Agricultura, Ley Forestal. 1999.** Disponible en

<https://www.ecolex.org/es/details/legislation/ley-no-85-ley-forestal-lex-faoc014922/>. Acceso en 04 mar. 2019.

**LEEF, E (coord.). Ética, vida y sustentabilidad.** La Habana: Pnuma, 2001.

**LEGISLACION AMBIENTAL. Manejo Sostenible de Tierras.** Ley 81 del

Medio Ambiente. Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas – PNUD,  
2009. Disponible en

<http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/insat/ley-81-citma.pdf>. Acceso en 17 mar. 2019.

**PÉREZ GARCÍA, J. J. Estrategia de Capacitación en Educación Ambiental para los dirigentes de la Empresa Transporte**

**Agropecuario de Pinar del Río.** Tesis de Doctorado. Instituto de Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2016.

# 11

## MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL Y REPRESIÓN EN SANTA FE DURANTE LA DICTADURA DE LA REVOLUCIÓN ARGENTINA<sup>1</sup>

Natalia Vega

1- El siguiente texto es una versión revisada y resumida de la conferencia dada por la autora en el marco del Colóquio Temático 3: “Formação e consolidação dos Estados nacionais no Brasil e na Argentina” del XII Colóquio Nacional e do V Colóquio Internacional do Museu: “Estado, política e sociedade: está o mundo de ponta-cabeça?”, realizado en la sede de la Uesb- Campus de Vitória da Conquista, durante los días 26 a 29 de septiembre de 2017.

### Universidad y dictadura

El 28 de junio de 1966, las Fuerzas Armadas en su conjunto perpetraron un golpe de Estado e instauraron un gobierno dictatorial que se proponía reconstruir el país sobre nuevas bases. Fueron destituidos el presidente y los gobernadores, eliminados el Congreso Nacional y las legislaturas provinciales, separados de sus cargos los miembros de la Corte Suprema de Justicia, y disueltos todos los partidos políticos. La Junta de Comandantes designó como presidente al Teniente General Juan Carlos Onganía, luego de lo cual se autodisolvió.

El gobierno dictatorial que así se inauguraba era nuevo en su tipo; solo tenía un antecedente, la dictadura impuesta dos años antes en Brasil. Para dar cuenta de la especificidad de estas nuevas formas de dominación autoritaria, Guillermo O`Donnell acuñó la categoría de **Estado Burocrático Autoritario**. Este autor afirma que dicho tipo de Estado surgió como “crispada reacción” de las clases dominantes frente a una crisis que tenía



“en su tejido histórico” un actor fundamental: un sector popular activado políticamente y relativa pero crecientemente autónomo respecto de esas clases dominantes. Por lo tanto, lo que le da su especificidad histórica es que quienes lideraron y apoyaron su implantación consideraban que el requisito principal para resolver definitivamente la crisis era “subordinar y controlar estrictamente al sector popular, revertir la tendencia autonomizante de sus organizaciones de clase y eliminar sus expresiones en la arena política” (O’DONNELL, 1996, p. 59).

Todos esos sectores coincidieron en identificar a la universidad pública como una de las “ciudadelas de la indisciplina y la subversión” (ALTAMIRANO, 2007, p. 82). De allí que apenas un mes después de ser designado, Onganía intervino las universidades nacionales y las sometió a una profunda y autoritaria reestructuración. La misma estuvo orientada, fundamentalmente, a restaurar el orden, la autoridad y la disciplina dentro de las casas de estudio; para lo cual, entendían sus promotores, era determinante apartar al estudiantado del gobierno de la universidad, erradicar la vida política de los claustros y, puntualmente, excluir de ellos la influencia de lo que consideraban “elementos extraños a su natural cometido”.

El decreto de intervención establecía que las funciones de los Consejos Directivos y Superiores – anteriores órganos de gobierno autónomo de las universidades- debían pasar a manos del Ministerio de Educación de la Nación. Esto no solo suponía la pérdida de la autonomía de las casas de altos estudios, sino también el fin del cogobierno de docentes, egresados y alumnos. A la vez, estipulaba que los centros y agrupaciones estudiantiles debían abstenerse de realizar cualquier tipo de actividades políticas y que la violación de esta prohibición autorizaba al Ministerio de Educación a disolver al centro responsable de ello.

Tan autoritarias medidas eliminaban derechos y prácticas de fuerte arraigo en los ámbitos universitarios, retrotrayendo la situación del estudiantado a etapas anteriores a la Reforma Universitaria de 1918. De allí que la resistencia a las mismas se organizara inmediatamente: paros, manifestaciones y actos estudiantiles se multiplicaron en las ciudades que contaban con sedes universitarias. Comenzaba, así, un

ciclo de protesta<sup>2</sup> estudiantil a escala nacional que se prolongaría en el tiempo e iría creciendo en intensidad y radicalidad hacia fines de la década del sesenta y principios de la siguiente.

### **Movimiento estudiantil santafesino y ciclo de protesta**

Al momento del golpe de 1966 Santa Fe era una ciudad de medianas proporciones. Y si bien contaba con cierto desarrollo industrial, primaban en su estructura ocupacional las categorías relacionadas con el empleo público, el comercio y los servicios; es decir, gran parte de su población estaba compuesta de sectores medios. En cuanto a las instituciones universitarias, contaba ya con las tres universidades que siguen existiendo en la actualidad: la Universidad Nacional del Litoral (UNL), la Regional Santa Fe de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y la Universidad Católica de Santa Fe.

El estudiantado santafesino, muy especialmente el de la UNL, contaba con un importante nivel de organización y protagonismo que había ido alimentando durante 50 años y, como sus compañeros del resto del país, no estaba dispuesto a ceder su participación en el gobierno de la universidad sin ofrecer resistencia. De allí que la ciudad no fuera ajena al clima nacional de movilización y radicalización; por el contrario, la intervención a las universidades estatales, también allí desató un ciclo de protesta estudiantil.

En el escenario santafesino ese ciclo de protesta se caracterizó por presentar períodos con rasgos marcadamente diferenciados: uno inicial y fluctuante en el cual el estudiantado universitario era el único actor involucrado y un segundo período cuyos rasgos más destacados son la extensión de la conflictividad a otros sectores sociales y un sostenido incremento del desafío que se prolongó en el tiempo y habilitó la emergencia de nuevos actores colectivos, entre ellos las organizaciones armadas revolucionarias que tuvieron una temprana presencia en la ciudad.

2- Un ciclo de protesta supone una fase de intensificación de la conflictividad y la confrontación en la que los sectores más movilizados del movimiento logran difundir la acción colectiva a los menos movilizados; en ese marco aparecen nuevos o transformados repertorios contenciosos y marcos de significados para la acción colectiva; también se genera la emergencia de nuevas organizaciones y la radicalización de las antiguas y una dinámica acelerada de la interacción entre disidentes y autoridades, en donde aumenta la frecuencia y la intensidad de la confrontación, a la vez que la misma se vuelve multipolar (TARROW, 1997).



El primer período de dicho ciclo abarca desde el inicio del mismo, en agosto de 1966, hasta fines del año 1967 y ese primer período tiene, a su vez, una primera fase que comprende la segunda mitad del año 1966, y una segunda que cubre todo el año 1967. Se considera que es un mismo período con dos fases diferenciadas, en tanto los motivos de la acción se mantuvieron estrechamente vinculados a la intervención de las universidades y la subsiguiente reestructuración autoritaria del sistema universitario estatal durante todo el intervalo de tiempo considerado.

Uno de los rasgos centrales de este primer período del ciclo, y no solo a escala santafesina, sino de todo el país, es que el único protagonista de la movilización y del desafío a la dictadura fue el movimiento estudiantil. Mientras el estudiantado universitario se movilizaba, desafiaba abiertamente al régimen dictatorial y era brutalmente reprimido, el resto de los sectores de la sociedad civil, no ofreció mayor resistencia. De allí que este primer período tenga como una de sus características más relevantes el aislamiento social del estudiantado y la soledad del desafío encarado por éste, lo cual no es un dato menor para comprender tanto la dureza de la represión de que fue objeto, como el balance negativo en relación a los objetivos de la protesta y las demandas estudiantiles.

Durante este primer período, el reclamo fundamental y que articuló el accionar del conjunto del movimiento estudiantil santafesino fue la restitución de la autonomía universitaria y el cogobierno y subsidiariamente la resistencia, a las distintas medidas disciplinadoras y restrictivas que las nuevas reglamentaciones suponían para el estudiantado. Sus oponentes inmediatos eran, por tanto, las autoridades universitarias designadas por el gobierno dictatorial, autoridades que, por un lado, defendían valores pre-reformistas y se afirmaban en el principio de autoridad, en el orden y en la jerarquía, dejando al estudiantado solo el lugar de la obediencia y la subordinación. Y, por otro, eran vistas, por el estudiantado, como administradoras y referentes en la universidad de un régimen dictatorial, ilegítimo, autoritario y antipopular. En definitiva, el oponente, aquel contra el cual el reclamo, la protesta y el desafío iban dirigidos en última instancia, era el propio gobierno nacional, del cual esas autoridades universitarias no eran más que simples testaferros.

Ahora bien, en el marco de un régimen dictatorial y opresivo como era el de la autoproclamada **Revolución Argentina** toda intervención del estudiantado en función de demandas vinculadas al sistema universitario se

transformó, directa o indirectamente, en un desafío al orden político existente y, por tanto, en objeto de represión. De allí que los otros oponentes directos e inmediatos del movimiento estudiantil fueran las fuerzas de seguridad. El enfrentamiento con ellas se tornó central y cotidiano.

Pero además de trastocar sus demandas y redefinir los oponentes, el nuevo contexto obligó al movimiento estudiantil a redefinir sus estrategias y sus modalidades de intervención. Dentro de su rico repertorio de acción<sup>3</sup>, ciertas modalidades perdieron vigencia, otras se tornaron más frecuentes, e incluso al calor del ciclo de protesta, se produjeron algunas innovaciones interesantes.

Tras la intervención a las universidades, y la supresión del cogobierno, desapareció para el estudiantado toda posibilidad de actuación institucionalizada en el marco de los consejos y comisiones académicas. A la vez que prohibida cualquier actividad política o manifestación pública y con las garantías constitucionales suspendidas, también se reducían las posibilidades del accionar contencioso convencional (es decir, un accionar constituido por rutinas pacíficas reconocidas por la mayoría de los actores y, fundamentalmente, aceptadas por las autoridades). Casi todo lo que en la etapa anterior era aceptado se había transformado en ilícito y prohibido, por lo cual, varias de las acciones que antes eran convencionales, se volvieron disruptivas en el nuevo contexto, y al ser reprimidas, se deslizaron con mayor frecuencia hacia diversas modalidades de violencia. Las dos formas de accionar colectivo convencional que siguieron disponibles y fueron centrales dentro del repertorio desplegado por el movimiento estudiantil durante el primer período del ciclo de protesta fueron los comunicados y las asambleas. Pero hay que destacar que las asambleas dentro de los claustros universitarios no siempre fueron autorizadas, con lo cual corrían el riesgo de ser desalojadas y, o reprimidas, volviendo su estatus de convencional algo bastante inestable.

**3-** La noción de repertorio de acción remite al conjunto de medios de que dispone un grupo o actor colectivo para plantear reivindicaciones diferentes a individuos diferentes (Tilly citado por DELLA PORTA Y DIANI, 2015).

Por otra parte, los actos y movilizaciones cobraron mayor centralidad y visibilidad, pero ya no pueden ser considerados parte de un accionar convencional en la medida que su realización suponía desafiar la prohibición impuesta por las autoridades. Además, la decisión de impedir las por parte de las fuerzas del orden, implicaba que las mismas culminaran, generalmente, en



enfrentamientos violentos y en detenciones de estudiantes, a los cuales, en muchas ocasiones, se les abrían procesos judiciales. Y, sin embargo, el estudiantado santafesino durante la primera fase del primer periodo se mostró dispuesto a tomar las calles y enfrentar abiertamente a la dictadura concentrándose para realizar actos, manifestándose en las cercanías de los recintos universitarios y movilizándose por la zona céntrica de la ciudad. Y ante los sistemáticos intentos de dispersión y represión policial, redoblaban el desafío, y se reagrupaba en sitios cercanos, en ocasiones, reiteradamente. Durante esta primera fase del primer periodo puede constatarse que la represión no solo no disminuyó la movilización de los estudiantes, sino que, por el contrario, la incrementó activando, por solidaridad para con los reprimidos, a quienes hasta entonces se mostraban menos dispuestos a manifestarse, galvanizando de esa manera la protesta.

Pero esta disposición a la movilización y la confrontación abierta ocupando el espacio público se esfumó en el segundo momento del primer período, de la mano de importantes cambios en las condiciones para la acción. Para los primeros meses del año 1967 el régimen dictatorial se había consolidado en el espacio. En el ámbito estrictamente universitario, ya antes de que el estudiantado volviera a congregarse en las casas de estudio tras el receso estival, nuevos dispositivos de disciplinamiento y control fueron puestos en marcha –aumentaron significativamente los costos del comedor y las viviendas universitarias y se reformaron los regímenes de enseñanza en las distintas facultades afectando importantes prerrogativas estudiantiles–, creció la disposición de las autoridades interventoras a aplicar sanciones académicas a los activistas estudiantiles y, finalmente en abril, con la sanción de la nueva Ley Universitaria –profundamente antirreformista, elitista y en sí misma disciplinadora –, la reestructuración autoritaria del sistema alcanzó su institucionalización. Todo ello significó un duro golpe para el movimiento estudiantil, que entró en una fase de aguda desmovilización.

Durante esta segunda fase del primer período, las acciones contenciosas a las que el movimiento estudiantil santafesino recurrió con más frecuencia para intentar frenar los aspectos más perjudiciales de los nuevos dispositivos, así como también para tratar de revertir las sanciones aplicadas a sus dirigentes, fueron los paros estudiantiles y, en mucho menor medida, los petitorios a las autoridades. Evidentemente, al recurrir a los paros el estudiantado priorizó

una modalidad de resistencia que suponía una importante visibilidad al negar su presencia en las aulas, pero que a la vez reducía los costos y riesgo de la confrontación. Congruente con ello, hay que destacar que en ningún caso éstos fueron acompañados por la toma de edificios universitarios o de otro tipo.

Así, en relación al segundo semestre del año anterior, la movilización del estudiantado santafesino durante todo el año 1967 fue sumamente escasa y las respuestas que encaró frente a los avances disciplinadores de las nuevas regulaciones y a la represión que cualquier acción colectiva disparaba, fragmentarias y defensivas. Situación, que se reiteraba en las demás universidades del país.

Ahora bien, esa desmovilización no significaba una disgregación, ni una completa dispersión; sino más bien una fase de latencia, de repliegue hacia adentro, fundamentalmente de parte de aquellas agrupaciones más radicalizadas. El año 1967 fue una etapa de intensas búsquedas y de construcción, por parte de los militantes más comprometidos y los referentes de las distintas organizaciones estudiantiles, de nuevas estrategias de lucha y formas organizativas que les permitieran pasar a la ofensiva, en primer lugar contra la Ley Universitaria, y en segundo, contra la propia dictadura en todos sus planos. Fueron muchas las reuniones y encuentros clandestinos, que se organizaron y llevaron a la práctica, articulando sectores y agrupaciones de distintas ciudades y orientaciones.

El año 1968 marcó el inicio del segundo periodo del ciclo de protesta y una nueva intensificación de la protesta. La represión sufrida durante los años anteriores, junto a la toma de conciencia de la irreversibilidad de los cambios acaecidos en el sistema universitario, llevaron a que el movimiento estudiantil en su conjunto modificara sus reclamos, demandas y, en parte, sus objetivos. Si hasta entonces éstos eran fundamentalmente sectoriales y se articulaban en torno a la restitución de la autonomía y el cogobierno, a partir de entonces, el propósito último de su accionar fue lisa y llanamente el derrocamiento de la dictadura. En definitiva, de manera explícita y directa, quien ahora aparecía como el verdadero oponente del estudiantado movilizado, más allá del rostro que asumiera, era el propio gobierno militar, así como también sus beneficiarios civiles.

De manera tal que en el segundo periodo del ciclo de protesta y sin que la resistencia a las medidas disciplinadoras y restrictivas emanadas de las nuevas reglamentaciones universitarias dejaran de movilizarlo, la meta fundamental del



conjunto del movimiento estudiantil y el eje de su accionar giraban ya en torno al derrocamiento del gobierno dictatorial. En las representaciones y evaluaciones de situación que éste construía, sus objetivos sectoriales y los más generales, comenzaron a entenderse como intrínsecamente enlazados: no era posible una universidad democrática, abierta al pueblo y al servicio de la liberación nacional y social, en el seno de una sociedad dirigida por un gobierno dictatorial, clasista y pro-imperialista. En ese marco debe comprenderse la pelea en dos frentes que caracterizó, durante todo este segundo periodo del ciclo, la acción del estudiantado, que siguió resistiendo, en cada unidad académica, la institucionalización de la refundación autoritaria del sistema universitario y las medidas “limitacionistas” que emanaban de la misma, a la vez que se involucraba cada vez más en una lucha abierta, y en las calles, contra la dictadura y la política por ella impuesta. Y al hacerlo trascendía los límites de sus propios intereses de grupo y el ámbito estrictamente universitario para articular su accionar con otros actores sociales y políticos.

Justamente, este segundo periodo del ciclo de protesta, iniciado en febrero de 1968, que alcanzó su clímax en 1969 de la mano de numerosas insurrecciones populares y que se prolongó, aunque con rasgos algo diferentes, al menos hasta principios de 1971, tuvo como su característica distintiva el que los estudiantes universitarios ya no estuvieron solos en su desafío a la dictadura. 1968 fue el año clave en la configuración y consolidación de un amplio frente anti-dictatorial a escala nacional, y que alcanzó en Santa Fe gran visibilidad.

Al calor de las resignificaciones realizadas y de las nuevas estrategias asumidas por el movimiento estudiantil, se verificó la reactivación de su movilización, en todo el país. En el caso santafesino, además, se produjo la ampliación del movimiento estudiantil por la incorporación del estudiantado de la universidad privada de la ciudad, tras su activación en el marco de un importante conflicto conocido como la **Huelga de Hambre de la Católica**. Paralelamente, otros actores comenzaron a cobrar protagonismo y a enfrentarse abiertamente a la dictadura. En primer lugar, la CGT se fracturó en marzo de ese año cuando los sindicatos que habían sido más golpeados por la política económica de la dictadura y sufrían la intervención gubernamental tomaron la ofensiva y lograron imponerse desplazando a la conducción más acuerdista que no reconoció los resultados y se abrió. Nació de esa fractura la CGT de los Argentinos que cobijaría a los sectores más combativos del

movimiento obrero, a la vez que mostraría una inusitada predisposición a articular su accionar con otros actores sociales extra-sindicales. Por otro lado, 1968 fue, asimismo, capital para los sectores más radicalizados del cristianismo postconciliar del país. En los primeros días de mayo un grupo de eclesiásticos llevaba adelante en Córdoba el Primer Encuentro Nacional, constitutivo, del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo; movimiento que tuvo importantes referentes en la ciudad de Santa Fe. La convergencia en la acción de estos tres sectores marcó la tónica de toda la segunda etapa del ciclo de protesta en el escenario santafesino.

La cantidad, frecuencia e intensidad de las acciones colectivas del movimiento estudiantil se vieron incrementadas significativamente, y de manera constante, a lo largo del segundo periodo del ciclo de protesta, dando cuenta de una aceleración en la dinámica de interacción con los oponentes directos, fueran estos las autoridades universitarias, las distintas fuerzas de seguridad, o ambas a la vez.

En cuanto a la modalidad que asumió el desafío estudiantil, cabe señalar que las formas convencionales a las que había apelado en el primer periodo, comunicados, asambleas y petitorios a las autoridades, siguieron siendo utilizadas con asiduidad. Los petitorios y solicitudes fueron, en gran parte, la primera opción contemplada en la nueva estrategia para morigerar los efectos más desfavorables de las nuevas reglamentaciones universitarias. Ahora bien, dependió en gran medida de las respuestas otorgadas por las autoridades el que no se deslizaran hacia formas disruptivas, o incluso, violentas. Al igual que las asambleas, su estatus de convencional era inestable: en más de una ocasión los intentos de acercar un petitorio desembocaron en tomas de facultades, en disturbios e incluso en enfrentamientos con la policía.

Pero en el marco de un proceso de radicalización que entraba en otro ritmo acelerándose vertiginosamente, el incremento más significativo se produjo en las formas de acción que desde su origen eran disruptivas y, más aún, en aquellas que eran violentas. Las movilizaciones, y actos volvieron a tener, tras el reflujo de 1967, gran centralidad, alcanzando en el año 1969 un crecimiento muy importante que arrojó un promedio total de 4,6 al mes. Pero más aún que la frecuencia, lo destacable de éstos fueron las características que presentaron. Durante los mismos se volvió cada vez más habitual el recurso a la utilización de bombas de estruendo, de alquitrán e incendiarias, petardos y



pedras – arrojadas como proyectiles – y la construcción de barricadas para impedir el desplazamiento de las fuerzas de seguridad. Otro rasgo, fue su masividad. Al respecto cabe señalar que en gran parte de estas movilizaciones y actos, los asistentes ya no eran exclusivamente los integrantes del movimiento estudiantil universitario, sino que se contaban entre ellos a un número muy importante de miembros de los sindicatos obreros afiliados a la CGT de los Argentinos –ferroviarios, por ejemplo–, diversos actores del cristianismo postconciliar – incluidos sacerdotes – y a partir de 1969, un activo estudiantado de nivel secundario.

También creció el recurso a los paros estudiantiles, a la vez que se produjeron formas novedosas de accionar disruptivo: el boicot al comedor universitario, las huelgas de hambre, y la huelga de aranceles en la Universidad Católica. Otras, si bien consolidadas como modalidad de la protesta estudiantil, cobraban nuevos rasgos, deslizándose de disruptivas a violentas. Tal es el caso de la toma de edificios universitarios, modalidad que desde los propios orígenes del movimiento estudiantil ha integrado su repertorio de acción; pero que a partir de este segundo periodo del ciclo fueron frecuentemente acompañadas con la retención de autoridades, empleados administrativos o docentes durante el tiempo que duraban las mismas.

Además de la retención de personas, las otras formas abiertamente violentas que crecieron significativamente –es decir, dejando fuera de consideración las instancias en que, en la interacción directa con los oponentes, y especialmente con las fuerzas policiales, las acciones disruptivas se deslizaban hacia ellas, las cuales también se incrementaron sensiblemente–, fueron los atentados a domicilios particulares y a diversos edificios públicos y privados. Mientras durante el primer período del ciclo solo se recurrió a ello en una oportunidad, durante los primeros dos años del segundo periodo se produjeron alrededor de 50 atentados. Los mismos se realizaban con bombas explosivas, de alquitrán o incendiarias y en algunas ocasiones panfletarias, causando daños de distinta consideración. Los blancos elegidos eran muy diversos, desde domicilios particulares y sedes de distintas instituciones sociales, hasta edificios de las fuerzas policiales y militares.

Una cuestión a destacar respecto al accionar violento, en general, como modalidad utilizada voluntariamente por parte del movimiento estudiantil, es que en ninguno de los casos en que se implementó deliberadamente, al menos

hasta 1971, estuvo dirigido a producir daño físico a persona alguna. Los atentados fueron siempre sobre edificios y en formas y momentos en que no significaron lesiones para los oponentes u ocasionales transeúntes. Tampoco en las instancias de retención durante las tomas de locales universitarios hubo daño físico, ni se infligieron lesiones a los retenidos. A su vez, si bien en muchas ocasiones los estudiantes fueron duramente golpeados, heridos y maltratados por estas mismas fuerzas durante la confrontación, e incluso, tras los arrestos, solo se registraron en estos años dos situaciones de extrema gravedad: el secuestro y tortura de una alumna del Instituto del Profesorado durante 1969 y la detención, por parte de la policía, de dos estudiantes; detención que fue negada por más de 24 horas por las fuerzas de seguridad, a mediados de 1970. En la ciudad de Santa Fe, al menos hasta 1971, no se produjeron heridos de gravedad, y menos aún muertes, en momentos en que esto empezaba a ser frecuente en ciudades cercanas como Rosario, Córdoba o Corrientes.

De todas maneras, la inclinación creciente a enfrentarse a las autoridades universitarias y a las fuerzas del orden por parte del movimiento estudiantil en un contexto de incremento significativo en la intensidad y propensión a la represión, se tradujo en la multiplicación de las sanciones académicas, pero fundamentalmente en la de los arrestos. A ello hay que agregar que desde el inicio del ciclo, los arrestados, con frecuencia eran procesados por alguna infracción o delito generándose causas judiciales. Además, a partir de las declaraciones de estado de sitio y de la militarización de la represión durante las insurrecciones populares del año 1969, fueron varios los casos de estudiantes santafesinos sometidos a la justicia militar y juzgados por Consejos de Guerra. Y sin embargo, a pesar de los riesgos, la participación estudiantil fue en aumento: en parte por reacción ante los derechos conculcados y la multiplicación de prohibiciones, pero también por solidaridad. Frente a las detenciones y a la represión del grupo movilizado en principio, otros se sumaban.

## **A modo de cierre**

Como puede advertirse a partir de lo expuesto para el caso santafesino, pero que se replicaba en otros escenarios nacionales, el movimiento estudiantil fue uno de los actores colectivos que desde el inicio y durante toda la dictadura de la autoproclamada **Revolución Argentina** mayor resistencia ofreció al



régimen; pero no puede dejar de señalarse que, en los últimos años de esta dictadura otros actores fueron cobrando protagonismo y pasaron a ocupar un lugar de mayor visibilidad, las organizaciones político-militares revolucionarias. Las mismas no solo ofrecieron una resistencia armada al gobierno dictatorial, sino que se organizaron para la toma del poder en aras de construir un nuevo sistema social, que en términos generales definieron como “socialismo nacional”.

Ahora bien, al menos para el caso santafesino, hay que indicar que las primeras células de esas organizaciones armadas revolucionarias nacieron en el seno del propio movimiento estudiantil universitario. Las dos organizaciones político-militares que hicieron su emergencia en la ciudad de Santa Fe ya en los últimos años de la década del sesenta fueron Montoneros y el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP). En ambos casos, y siempre aludiendo a la escala local, sus primeros integrantes, quienes las gestaron y, o conformaron inicialmente fueron mayoritariamente, sino exclusivamente, estudiantes universitarios o graduados recientes que habían estado involucrados activamente en los más importantes conflictos estudiantiles de los años precedentes.

## Referencias

- ALTAMIRANO, C. **Bajo el signo de las masas (1943-1973)**. Buenos Aires: Emecé, 2007, 136 p.
- DELLA PORTA, D.; DIANI, M. **Los movimientos sociales**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid - Centro de Investigaciones Sociológicas, 2015, 433 p.
- O`DONNELL, G. **El Estado burocrático autoritario**. Triunfos, derrotas y crisis. Buenos Aires: Belgrano, 1996, 315 p.
- TARROW, S. **El poder en movimiento**. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política. Madrid: Alianza, 1997, 369 p.

---

# 12

## CENTENÁRIO DA REVOLUÇÃO RUSSA (1917–2017): RUPTURAS E DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS

Paulino José Orso

A Revolução Russa se constitui num dos fatos mais extraordinários da História. Demonstrou não só que é necessário como é possível construir uma nova sociedade, inaugurou uma nova era, abriu as portas para a uma nova Humanidade, uma sociedade superior, verdadeiramente humana, sem classes, sem lutas de classes, igualitária, cujo centro, ao invés do capital, é ocupado pelo homem.

Daí não estranha que todos os segmentos que integram a classe dominante e seus intelectuais orgânicos tenham se unido e continuem a se juntar numa luta histórica e sem tréguas para denegri-la, esconjurá-la, destruí-la e, se possível, apagar da memória seu significado histórico.

Se para a classe dominante, para os capitalistas, o Centenário da Revolução Russa (1917-2017) é algo abominável e desprezível, digno de condenação e maledicência, para os trabalhadores é motivo de louvação, festejo, celebração e comemoração. Viva a Revolução!

A Revolução Russa colocou as questões mais candentes da História, constitui-se num



divisor de água, uma síntese que liga o passado ao presente, um ponto de chegada e um ponto de partida para a humanidade – compõe o corolário das lutas históricas de todos os trabalhadores.

Todavia, ela não teria ocorrido sem a propriedade privada, sem a divisão social em classes, sem as lutas de classes, sem a exploração e a dominação, sem as consequentes lutas dos trabalhadores contra elas. Também não teria ocorrido sem as lutas dos Cartistas (1830-1840), das *Trade Unions* do século XIX, da Associação Patriótica Alemã (1833-1834), da Liga dos Proscritos (1834-1836), da Liga dos Justos (1836- 1847), da Liga dos Comunistas (1847-1852), as Revoluções de 1848, a AIT de 1864 e a Comuna de Paris de 1871.

Isso significa que é preciso abordar seu centenário à luz das questões contra as quais se levantou, que são as mesmas pelas quais tem sido combatida. Todavia, apesar das classes existirem desde o aparecimento da propriedade privada (MARX; ENGELS, 1998, p. 4), os trabalhadores, ao contrário dos proprietários, nem sempre tiveram consciência de sua condição.

Mas a propaganda burguesa não se cansa de repetir: a Revolução Russa fracassou, já era, acabou em 1989 com a “queda” do Muro de Berlim. Somado a isso, no rastro de Francis Fukuyama, outros dizem: “o capitalismo venceu”, “a história acabou”, “a revolução está fora da ordem”, os ideais e as utopias levantados por ela foram enterrados, resta somente tentar melhorar o que está aí.

Contudo, para além das ideologias e mentiras plantadas pela burguesia, a própria história se encarregou de varrer os dogmas e cantilenas liberais para o lixo da história. Na contramão, a Revolução Russa se afirma como um marco central da história da humanidade. Foi um fato diante do qual não comporta indiferenças. Provoca terror e assombros em uns e expectativas e esperanças em milhões. Se inspirou revolucionários e abriu caminhos para revoluções como a Chinesa, de 1949, e a Cubana, de 1959, e estimulou a resistência contra a opressão e repressão das ditaduras e à dominação imperialista ao redor do planeta, se estimulou lutas emancipatórias de muitos países africanos e asiáticos, também reuniu uma plêiade de capitalistas, proprietários, empresários, latifundiários, numa palavra, os burgueses, seus ideólogos, a mídia e burocratas, irmanados numa única luta e com um único propósito,

apagar da história e esconjuram da memória os vestígios da Revolução e, conseqüentemente, deletar qualquer possibilidades de transformação da realidade existente.

Tal foi o significado da Revolução Russa que Eric Hobsbawm escreveu um livro (1995) denominado **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. É como se o começo e o fim desse século coincidissem, respectivamente, com a Primeira Grande Guerra, contexto em que ocorre a Revolução Russa, e terminasse com o fim da União Soviética.

Ela foi resultado da conquista da consciência de classe por parte dos trabalhadores, que ocorreu durante as Revoluções em 1848, na Primavera dos Povos, em que foram duramente reprimidos e massacrados.

Diante disso, os trabalhadores perceberam que a única condição que teriam para enfrentar a burguesia adequadamente seria a sua unidade. Por isso, Marx conclama: “Proletários de todo mundo, uni-vos!”. Com essa finalidade também fundaram (1864) a Primeira AIT, ou simplesmente, a Primeira Internacional.

Posteriormente, em meio a Guerra Franco-Prussiana, no dia 18 de março de 1871, os trabalhadores parisienses tomaram a artilharia em suas mãos e decretaram a Comuna. Num primeiro momento, a burguesia não fez muito caso. Mas, na medida em que os trabalhadores fazem um governo autogestionário e realizam reformas adequadas aos seus interesses, a burguesia francesa não teve dúvidas de ir ao encontro de Bismarck, que havia aprisionado o imperador e suas tropas, e implorar a liberação dos mesmos para aniquilar os trabalhadores parisienses.

Bismarck, reconhecendo que se constituíam num problema muitíssimo maior do que as querelas nacionalistas, em solidariedade, não só liberou os soldados franceses que estavam aprisionados, como enviou mais um batalhão para ajudá-los.

O resultado foi uma Semana Sangrenta. Mais de 30.000 fuzilados durante a guerra em Paris e aproximadamente 100 mil presos, condenados à pena de morte ou executados, deportados, condenados a trabalhos forçados.

Como diz Marx (1975, p. 215), numa demonstração de que todos os governos nacionais são um só contra o proletariado, “o exército vencedor e o exército vencido confraternizaram na matança comum do proletariado”.



Marx (1983, p. 553) fala com entusiasmo do heroísmo dos *communards*: “Que elasticidade, que iniciativa histórica, que capacidade de sacrifício nestes parisienses!”. Era a primeira vez que os operários chegavam ao poder. Para Engels, foi a primeira experiência de Ditadura do Proletariado (ENGELS, 1983, p. 553): “Querem saber com o que se parece essa Ditadura? Olhem para a Comuna de Paris. Ela foi a Ditadura do Proletariado”.

Apesar da curta duração (72 dias), abriu um novo caminho para a humanidade. Demonstrou que é possível extinguir as classes e o Estado juntamente com seu aparato ideológico, burocrático e bélico-militar, que “não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a burguesia” (MARX; ENGELS, 1999, p. 07), “não é mais do que uma máquina para a opressão de uma classe por outra [...]”.

Portanto, para construir uma nova humanidade

O proletariado não pode, como fizeram as classes dominantes e suas diversas frações em suas sucessivas horas de triunfo, simplesmente se contentar em apoderar-se do aparelho estatal existente e dirigi-lo como se apresenta para seus próprios fins. A primeira condição para a manutenção do poder político é transformar a máquina existente e destruir este instrumento de dominação de classe. (MARX apud BARSPTTI. 2002, p. 159).

Os Comunardos tinham consciência de que não estavam lutando apenas por eles próprios. Diziam: “Estamos aqui pela humanidade!”.

Não obstante ter sido destruída, “os princípios da Comuna são eternos e não podem ser destruídos; eles não deixarão de se impor cada vez mais até que a classe operária se liberte” (MARX, 1983, p. 557). Como diria Victor Hugo, “o cadáver está na terra, mas a ideia está de pé”.

Isso explica a ferocidade e o massacre imposto pela burguesia aos comunardos, que tratou não só de aniquilá-los e exterminá-los, mas também de apagar da memória e relegá-los ao esquecimento.

Não se poderia esperar algo diferente, não é mesmo? Afinal, trata-se de lutas de classes e, se a burguesia de fato teme porque tem muito a perder, os trabalhadores nada tem a perder senão os seus grilhões, tem o mundo que eles próprios construíram, a ganhar. Por isso, sempre que os trabalhadores se

levantam em defesa de seus interesses e ideais; toda vez que procuram desnaturalizar as classes e a exploração, são taxados de antidemocráticos, subversivos, autoritários e tiranos.

Desse modo, ao erguer uma “cortina de ferro”, ao privar os trabalhadores da verdade histórica e ao infundir pânico sobre eles, a classe dominante os faz capitular, privar-se de lutar e fazer com que abduquem pacificamente de usufruir daquilo que produzem, satisfaçam-se com migalhas e se contentem com a condição de espectadores.

Antes de Lênin havia uma considerável literatura de esquerda economicista que defendia que a revolução iniciaria primeiramente nos países capitalistas centrais, como na Inglaterra, na Alemanha e nos Estados Unidos. E onde as forças produtivas não estivessem suficientemente desenvolvidas, acreditava-se que era necessário estimular as relações capitalistas para depois se fazer a revolução.

No caso da Revolução Russa ocorreu de modo diferente. À época, o país estava bastante atrasado do ponto de vista industrial, encontrava-se praticamente num regime de servidão. As relações de produção ainda eram praticamente agrárias e feudais, com raros bolsões industriais, como no caso de Petrogrado (São Petersburgo), antiga capital do país.

Segundo o próprio líder revolucionário, uma situação revolucionária emerge quando os sofrimentos e penúrias das massas oprimidas se aguçam para além do comum; quando a classe dominante percebe que não consegue mais continuar exercendo seu domínio e poder da mesma forma como fazia anteriormente e, quando se intensificam as atividades de agitações das massas, como ocorreu na Rússia de 1917.

Nesse momento, era uma nação atrasada, encontrava-se em meio à Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que já durava quase quatro anos, deixou mais de 10 milhões de mortos e cerca de 30 milhões de feridos, um número de vítimas superior a todas as guerras anteriores juntas. Só da Rússia, morreram cerca de 2 milhões e outros 5 milhões ficaram feridos.

O país estava exausto, a fome era a companheira de praticamente dois terços dos cerca de 160 milhões de camponeses, operários e soldados; o frio era intenso, faltavam comida e agasalhos; as insurreições, as greves e violência se



multiplicavam; os trabalhadores eram enviados para a guerra em comboios, para matar ou morrer.

Diante dessa situação, em fevereiro de 1917, um agrupamento de soldados, trabalhadores e até mesmo uma parte da elite liberal russa comandou uma revolta a partir de Petrogrado. No início do mês seguinte, as mulheres lideraram um movimento que desencadeou uma greve geral. Com isso, em meio às agitações, enfraquecido e sem sustentação social, no dia 15 de março, o Czar Nicolau II abdicou. Prédios públicos são destruídos, cadeias são incendiadas, presos são libertos, símbolos imperiais são destruídos e a monarquia dos Romanov que já durava mais de 300 anos chegava ao fim.

Instalou-se um governo provisório, de caráter liberal, comandado pelo príncipe George Lvov, que foi substituído por Alexander Kerenski. Mesmo contando com o apoio do soviete de deputados operários, camponeses e soldados, as condições não mudaram, provocaram a radicalização e a intensificação das atividades de agitação nas cidades por parte dos bolcheviques, que reativaram os sovietes de trabalhadores. A partir de agosto, passaram a dominar os principais sovietes e constituíram um Comitê Militar. Era a preparação da revolução e a definição das estratégias para a tomada do poder.

Nota do editor: **soviet** era, na Rússia, a partir de 1905, cada um dos conselhos constituídos pelos delegados dos trabalhadores, dos camponeses e dos soldados e que, após a Revolução de Outubro de 1917, na Rússia e, posteriormente na União Soviética, passaram a ter função de órgão deliberativo. HOUAISS, 2009, p. 1775.

As agitações e conflitos se estenderam até outubro. Foi um período de transição, em que o velho já estava sepultado, mas o novo ainda não havia nascido. De um lado, o governo de Kerensky realizava reformas e reprimia as insurreições e, de outro, os sovietes radicalizavam, exigindo mudanças sob a consigna: “Paz, Pão e Terra”.

No dia 25 de outubro, os bolcheviques, sob o comando de Trotsky, ocuparam pontos estratégicos de Petrogrado, incluindo o Palácio do Governo. Kerensky perde o apoio de suas tropas e foge. No dia seguinte, mergulhados em uma situação revolucionária, os sovietes se reúnem em Congresso, confirmam o triunfo da revolução e passam o poder a um Conselho de Comissários do Povo sob a liderança de Lenin, que dentre outras, tomou as seguintes medidas com o objetivo de abolir as velhas estruturas feudais:

instituiu a ditadura do proletariado, suprimiu as grandes propriedades rurais, realizou a reforma agrária, estatizou as fábricas, proclamou a autodeterminação de povos não russos, criou o Exército Vermelho (1918) para defender o socialismo contra inimigos internos e externos, e transformou o Partido Comunista que havia sido criado por Lênin em 1912, no partido único.

No dia 3 de março de 1918, o novo governo bolchevique assinou o Tratado de Brest-Litovski entre a Rússia e as Potências Centrais (Império Alemão, Império Austro-Húngaro, Bulgária e Império Otomano) e se retirou da guerra. Desse modo, “inicia-se o século XX”, abrem-se as portas para uma nova história e para uma nova humanidade.

Todavia, a reação não tardou. Seria ingenuidade pensar que desta vez a burguesia permaneceria apenas como espectadora. A velha elite latifundiária, os monarquistas e industriais, com a ajuda externa das potências imperialistas da Grã-Bretanha, dos Estados Unidos, da França, da Itália e do Japão, organizaram e deram sustentação ao “exercito branco” para enfrentar o Exército Vermelho, na tentativa de derrotar os revolucionários e retomar o poder.

Em decorrência disso, inicia-se uma guerra civil que durou cerca de três anos, (1918-1921), na qual morreram cerca de 1,5 milhões de soldados e aproximadamente 8 milhões de civis. Em 1922, reunindo as antigas repúblicas russas, é formada a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS.

Depois de um período de sete anos de guerra ininterrupta, somando-se a guerra interimperialista e guerra civil, os bolcheviques derrotam a contrarrevolução. Mas se a vitória tinha sabor de alívio, também havia deixado o país totalmente devastado e destruído, com cidades despovoadas e um povo esfomeado.

A partir daí colocava-se o desafio de construir outra sociedade, socialista, num país atrasado, povoado de analfabetos e miseráveis, sofrendo todo tipo de ataques internos e externos, na ausência de um modelo que pudesse se referenciar e extrair lições. Nessas condições, a educação assumiu um lugar estratégico (PISTRAK, 2011, p. 24), e a escola se transformou numa verdadeira arma ideológica da revolução.

Enquanto isso, depois de um longo período de desenvolvimento e progresso, em 1929, a começar pela sua parte mais desenvolvida, os Estados



Unidos e, conseqüentemente, o capitalismo sofrem um abalo sísmico e experimentam aquilo que ainda é considerada a maior crise da história, uma crise de superprodução.

Esta realidade opôs o capitalismo com sua crise generalizada, com uma infinidade de bancos, fábricas e indústrias quebradas, com milhões de trabalhadores sendo literalmente despejados no “olho da rua”, com a violência grassando livre e abertamente e se espalhando pelo mundo a fora e a URSS, que apesar de não ter sido reconhecida diplomaticamente pelos EUA até 1933, encontrava-se em franco desenvolvimento, com emprego vitalício, qualidade de vida, saúde, educação. Assim, atraía a atenção e era vista como modelo, seja para indivíduos, povos e governos.

No entanto, não havia lugar para dois modelos de sociedade antagônicos e irreconciliáveis convivendo pacificamente. Um representava a morte do outro, tratava-se da luta entre a vida de um e a morte de outro. Não havia espaço para uma Terceira Via.

Nesse cenário de crise generalizada, expressando o sentimento dos capitalistas, John Maynard Keynes falou: “No longo prazo estamos todos mortos”. Queria dizer que, se não fizessem nada, o liberalismo e o capitalismo que defendiam, estariam ameaçados. Logo, era necessário agir rapidamente. “Não importa se os queijos são verdes ou amarelos. Importa é que tenhamos queijos”, dizia ele.

Então, apesar dos liberais terem defendido desde o século XVI o livre cambismo, a livre concorrência, a “mão invisível”, a não intervenção do Estado na economia, ou pelo menos, o mínimo de intervenção possível, e até mesmo, o Laissez-faire e o darwinismo social, Keynes convenceu de que não era mais possível seguir pelo mesmo caminho que haviam trilhado. Persistir significava aprofundar ainda mais a crise.

A estratégia era camuflar o estatismo socialista. Mesmo a contragosto, abandonou os princípios da não intervenção e passou à defesa do intervencionismo, as políticas ditas *keynesianas*, *Welfare state* (Europa) e *New Deal* (Estados Unidos).

Era a primeira vez que o liberalismo mudava de orientação desde a sua criação e que o capitalismo passava a ser controlado, gerenciado e administrado. Assim, se o liberalismo clássico, com sua livre concorrência,

havia garantido um longo período de desenvolvimento e progresso, as políticas intervencionistas também possibilitaram um novo processo de desenvolvimento e acumulação.

Entretanto, entre 1939 e 1945, durante a Segunda Grande Guerra, a luta entre o capitalismo e o socialismo, especialmente dos Estados Unidos com a Rússia, arrefeceu-se diante de um “inimigo maior e comum”, o nazi-fascismo, que desencadeou a Segunda Grande Guerra e deixou aproximadamente 60 milhões de mortos.

Enquanto a Europa era devastada pela Guerra, os Estados Unidos faziam empréstimos, vendiam armas e desenvolviam sua indústria bélica. Entrou tardiamente no conflito. Há suspeitas de que teria provocado o Japão para atacar Pearl Harbor, para legitimar sua entrada na conflagração.

Foi com base neste ataque que “testou” a bomba atômica sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, em 6 e 9 de agosto de 1945, respectivamente. Mais do que uma forma de se defender dos japoneses, que se encontravam praticamente dominados, os Estados Unidos pretendiam enviar uma espécie de recado a Stalin e a União Soviética. Não ousem nos desafiar!

É importante lembrar que grandes empresas estadunidenses como Coca-Cola, IBM, Ford e General Electric tinham negócios com os nazistas. Além disso, terminada a guerra, os *yankees* voltaram-se novamente e imediatamente contra a URSS. Inclusive contrataram intelectuais, militares e espiões nazistas para contra-atacá-la. De um lado, levantaram uma cortina de ferro, ou como diria, Jorge Amado, “cortina de dólares” (1951, p. 247), para tentar impedir o avanço soviético na Europa e, de outro, desencadearam a Guerra Fria.

A estratégia era fazer os soviéticos desviar toda a energia, força e recursos da saúde, educação, moradia, bem-estar e qualidade de vida, e forçá-los a direcionar para a defesa, desencadeando uma corrida armamentista. O objetivo era gerar carência, desencadear conflitos, provocar desestabilização interna e fazer com que parecesse que era o próprio povo que estava insatisfeito e queria o fim do comunismo.

Com isso, os Estados Unidos estimularam sua indústria bélica, promoveram empréstimos para reconstrução da Europa que havia sido arrasada pelas guerras em seus territórios e garantiram quase 40 anos de mais acumulação. Ou seja, tanto a guerra quanto o pós-guerra foram altamente



lucrativos para os estadunidenses. Nesse período os trabalhadores europeus, estadunidenses e até mesmo latino-americanos conquistaram alguns direitos.

Todavia, este processo de desenvolvimento nas raias do capital revelou seu limite e provocou o seu contrário, gerou nova crise, a chamada crise do petróleo de 1973. Assim como a de 1929, esta não era uma crise de carências, mas de superprodução. Mas assim como não é afeto à caridade, não tem coração, nem se move por altruísmo e muito menos por humanidade, o capital também não admite, nem suporta barreiras ou fronteiras. Tudo o que lhe impede de aumentar seus lucros e acumular mais e mais, ele implode, aniquila e extermina.

Mediante a crise do petróleo, resultado do acordo dos Estados Unidos com a Arábia Saudita provocando a elevação dos preços de forma abrupta, empurrou os países para a crise, forçando-os a promover reformas e se adequar à nova realidade. Com isso, abriram espaço para uma nova etapa de acumulação, aquilo que equivocadamente foi denominado de neoliberalismo<sup>1</sup>,

1- Interessados em aprofundar estudos nesta direção, verificar meu artigo denominado “Neoliberalismo: equívocos e consequências”, publicado na coletânea “Liberalismo e Educação em Debates”, pela Autores Associados, em 2007

que teve início no Chile, com o golpe militar arquitetado pela CIA, desencadeado por Augusto Pinochet, que implantou uma ferrenha ditadura, perseguiu militantes contrários, aniquilou sindicatos, promoveu privatizações, eliminou direitos sociais, deixou mais de 40 mil mortos. Tratava-se de impedir que a Revolução Cubana ganhasse força e se espalhasse pela América Latina. Era a ditadura do capital.

Depois do Chile, o mesmo ocorreu na Inglaterra com Margaret Thatcher a partir de 1980 e nos Estados Unidos com a chegada de Ronald Reagan ao poder, em 1981. Em seguida, foi exportado e imposto quase que no mundo todo. No Brasil, foi implantado no final da década de 1980, após a constituinte, com o governo de Fernando Collor de Mello, seguido por Itamar Franco e aprofundado nos governos de Fernando Henrique Cardoso.

Como resultado do plano arquitetado por Estados Unidos e Reino Unido, em 1989, é derrubado o Muro de Berlim e, em 1991, chegava ao fim a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas que havia iniciado com a tomada do poder pelos Bolcheviques, liderados por Vladimir Ilyich Ulyanov, mais

conhecido pelo pseudônimo Lenin (1870-1924). Diante disso, repetindo a arenga burguesa, muitos repetiam: a União Soviética caiu. Ao contrário, ela foi derrubada em função de todos os instrumentos, meios e ataques utilizados com esta finalidade.

De um lado, os arautos do liberalismo e do capitalismo cantarolavam a derrota do socialismo, a vitória do capitalismo e anunciavam o fim da história. De outro, os Estados Unidos assumiam definitivamente o posto hegemônico e unilateral da locomotiva do planeta, impondo sua moeda, seus valores, seu receituário, suas práticas predatórias e destrutivas, travestidas de liberdade e democracia.

Para consolidar essa posição criaram o Consenso de Washington, uma forma de impor suas políticas e “exportar” o *american way of life*. Em decorrência disso, depois dos governos na América Latina terem sido docilizados e adestrados pelas ditaduras, plantaram outros totalmente subservientes aos seus interesses forâneos, que, como dizia o ex-presidente da Argentina Carlos Menem, “tinha uma relação quase que carnal com os Estados Unidos” e “enfiaram goela abaixo” o receituário dito neoliberal, com suas reformas liberalizantes, suas políticas privatizantes, com o enxugamento de direitos sociais, com o estado mínimo e a repressão aos movimentos populares.

Mas, aquilo que era uma vitória para os Estados Unidos se transformou num grande problema: o que fazer com a rica e altamente lucrativa indústria bélica que, com suas ações comercializadas nas bolsas de valores, transformou-se num dos principais motores da economia estadunidense?

A saída foi refuncionalizá-la. É isso que explica a Guerra do Golfo de 1990 contra o Iraque de Saddam Hussein, em 1990; o ataque às Torres Gêmeas, em 2001; as incursões sobre o Afeganistão na caçada a Osama bin Laden e o ataque à Saddam em 2003, pelos Estados Unidos, com o apoio do Reino Unido, da Espanha e da Otan.

Como a história se move por contradição, no rastro de Cuba e Fidel Castro, no final dos anos de 1990, intensificaram-se as críticas ao imperialismo e foram eleitos diversos governos populares, dentre eles: Hugo Chávez, na Venezuela, em 1999; Luis Inácio Lula da Silva, no Brasil, em 2003; Néstor Kirchner, na Argentina, em 2003; Rafael Correa, no Equador, em 2005;



Daniel Ortega, na Nicarágua, 2006; Evo Morales, na Bolívia, em 2006, e José Mujica, no Uruguai, em 2010.

Para os Estados Unidos, que consideravam a América Latina como seu quintal traseiro, isso se afigurou como um grande espectro. Daí, decidiram que era preciso agir e recuperar seu controle, antes que fosse tarde.

Entretanto, naquele momento, os *yankees* estavam preocupados em conter e controlar a China, conter e controlar a Rússia, atacar o Irã e a Síria, combater a Venezuela, derrotar Cuba e cercar a América Latina. Além disso, o mundo se encontra mergulhado em outra profunda crise de superprodução e superacumulação, que força a realização de novas reformas para viabilizar mais uma etapa de acumulação.

Como o petróleo era/é um componente importante e comum à economia de todos estes países, também se transformou numa arma extremamente poderosa e apropriada para atacá-los. Assim, ao contrário de 1973, neste momento, os *yankees* fizeram um novo acordo com a Arábia Saudita, sua fiel escudeira e servidora, para, num movimento contrário, conter a produção. Isso somado ao incentivo à produção do gás de xisto por meio do *fracking* nos Estados Unidos, junto com o acordo em torno da questão nuclear do Irã, provocou a inundação de petróleo no mercado, que fez os preços despencarem, provocando uma infinidade de problemas sociais, atingindo especialmente os países que consideravam seus principais inimigos.

Como se pode perceber, as crises capitalistas se resolvem mediante a implosão das condições e relações existentes, transferindo suas consequências nefastas para a periferia, aumentando a exploração, a pobreza, a violência e a acumulação do capital, alargando as desigualdades sociais e a distância entre ricos e pobres.

Isso significa que aumenta a miséria dos trabalhadores, dando razão a Marx (2001), que afirma que “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz [...]”.

Por fim, voltando à questão da crise do petróleo, veja que no intervalo de praticamente um ano, o preço do barril despencou, passou de mais de 110 dólares e chegou a 27 dólares o barril. A ideia era não só fragilizar os governos que não eram totalmente alinhados aos interesses estadunidenses, mas

também plantar outros, justificar as reformas, “remover os entraves” e garantir novo processo de acumulação.

É isso que explica a calamitosa situação em que o Brasil, a América Latina e o mundo se encontram, resultado do apetite insaciável da burguesia para ampliar a acumulação e dominar o mundo. Para tanto, fabrica conflitos, exporta tempestades, explode e ou implode povos e nações, garante a exploração, mantém a dominação, locupleta-se com o trabalho alheio e colhe facilidades. Assim, ao regurgitar, expõe suas entranhas, revela sua forma de ser, demonstra seu caráter doentio, seu jeito mesquinho, seu modo cruel, insano, desumano, destrutivo e abominável, numa palavra, sua forma miserável que, por sua vez, por contradição, coloca como imperativo a necessidade de sua própria eliminação, a bem da humanidade.

Portanto, diante do cenário que se descortina, não há espaço para encantamento, nem para análises da Revolução Russa de forma abstrata e desinteressada, senão, por meio da abordagem de seus antecedentes e de seu processo de desenvolvimento, compreender a história e, conseqüentemente, a necessidade imprescindível de enfrentar a sociedade do capital com os instrumentos adequados à sua superação.

A “derrotada” da Revolução Russa, resultado do cerco imperialista/capitalista, porém, ao contrário do que cantarolava Fukuyama, não significou o fim da história. Apesar de ter sido abatida, os seus ideais continuam de pé, estão presentes no coração e na mente dos trabalhadores. Porque aquela foi destruída, “Não descansaremos até que a bastilha do capitalismo seja destruída, abolido o Estado de classe e uma aliança de homens livres e iguais se estenda por toda a terra” (August Ferdinand Bebel).

## Referências

AMADO. J. **O mundo da paz**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Vitória, 1951.

BARSOITI, P. Marx, um estatista? A propósito da Comuna de Paris de 1871.  
In: ORSO, P. J; LERNER, F; BARSOITI, P. **A Comuna de Paris de 1871**.  
São Paulo: Ícone, 2002.



ENGELS, F. Introdução à Guerra Civil na França. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, p. 51. Cf. também MARX, K. Biografia. Lisboa: Avante, 1983.

MARX, K. **A guerra civil na França**. In MARX, K.; ENGELS, F. Ed. Sociais, Textos 1, 1975.

\_\_\_\_\_. **Biografia**. Lisboa: Avante, 1983.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Apr. José Paulo Neto. São Paulo: Cortez, 1999.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

# 13 ESTADO E IGREJA NA CONDUÇÃO DO PODER<sup>1</sup>

Ana Palmira Bittencourt S. Casimiro, Maria Cleidiana Oliveira de Almeida,  
Camila Nunes Duarte Silveira e Ruy Hermann Araujo Medeiros

1- Carta do Cardeal Roberto Belarmino, endereçada ao Provincial dos Carmelitas da Província da Calábria, o Padre Paolo Antônio Foscarini, em 12 de abril de 1615.

## Prolegômenos

Um dos fatores mais importantes no direcionamento da educação, da moral, da ética, dos direitos e dos deveres dos brasileiros, desde a colonização pelo Império Português, foi, sem sombra de dúvida, certa **pedagogia religiosa**, de contornos imprecisos, subjacente às regras e à *práxis* religiosa e educacional, tradicionalmente realizadas pela Igreja Católica, e que extrapolava não só os limites da educação ministrada nas escolas de primeiras letras, nos colégios e nas missões, mas, também, os limites da educação ministrada no lar e nas igrejas. Era uma pedagogia que impregnava a sociedade colonial em todos os seus espaços, públicos e privados, que doutrinava e que castigava — em nome da fé — indistintamente, vigilante, noite e dia, e da qual, todos eram, ao mesmo tempo, mestres e alunos.

Essa pedagogia, transplantada de Portugal, foi a quintessência da vida colonial. Seus principais ministros eram o clero e as ordens religiosas, capitaneadas pela Companhia de Jesus. Apesar de fazer parte de um conjunto



pedagógico historicamente situado havia, em tal pedagogia, um objetivo comum, que era veicular a mensagem moral de Jesus Cristo, que fora organizada, através dos tempos, numa sistematização teológica, filosófica e jurídica. Tomara diversas formas no decorrer da história ocidental mas, a despeito das variações conjunturais e dos diversos contextos nos quais se manifestara, essa pedagogia conservava muito da essência pedagógica contida nos ensinamentos evangélicos.

Entretanto, aliada à idéia de evangelização, a Igreja, desde que saíra das catacumbas para ser a religião oficial do Império Romano, também passara a disputar supremacia quanto aos bens materiais e privilégios dos reinos terrestres. Isso aconteceu na Antiguidade, na Medievalidade e acirrou-se com as descobertas científicas no início da Modernidade. Não foi à toa que foi reavivada a Inquisição Moderna.

Embora no século XVI já se falasse da autonomia da política (matéria de governo) em relação à teologia, na vida da sociedade havia profunda interconexão entre esses dois campos: difícil sempre foi estabelecer diferenças entre o poder que decorreu da propriedade de meios de produção e de bens de uso daquele que emana de crenças ou conhecimentos e desses dois em relação ao poder que a si atribui o monopólio do uso da força – o poder político, a soberania do Estado.

A propriedade dos meios de produção e de bens de consumo, as crenças e os conhecimentos, inclusive ideologias, e o poder do Estado se imbricam. O poder do Estado não é alheio, na vida dos povos, ao poder social. Há, na sociedade, uma gama de poderes além daquele que se convencionou chamar poder político, isto é, do poder do Estado, soberania, porque, na sociedade há sempre um conjunto de fatores que buscam fazer com que as pessoas adotem determinadas condutas ou deixem de fazê-lo.

Assim ocorreu com o poder social da Igreja. A ideia de Deus e de seus poderes, até o presente, perpassa o campo político na história da humanidade. Disso se valeu o poder político, quer o constituinte quer o constituído, de forma eficaz. Em determinados momentos da história, o poder da Igreja foi absoluto, inclusive, cabia ao Papa ungir os reis coroados. A Igreja combateu heresias e sublevações às determinações divinas com exércitos e luta armada, além de mecanismos controladores e punitivos como o Tribunal do Santo Ofício.

A partir da Reforma Protestante e da Contra Reforma Católica, além de intensificar o rigor com o comportamento do clero, a Igreja se tornou perseguidora implacável dos contestadores dos dogmas católicos e, muitas vezes das próprias verdades científicas que porventura viessem a pôr em dúvida as verdades bíblicas e os dogmas e preceitos delas decorrentes. Não foi à toa que os principais teólogos do cristianismo medieval e moderno cursaram a Universidade de Paris, com o intuito de melhor defenderem a Igreja e a Fé Católica. Também não foi à toa que, com a descoberta do Novo Mundo, teólogos da chamada Segunda Escolástica expuseram sua retórica em favor de uma nova ordem estabelecida.

Foi nesse âmbito que surgiu a figura lendária e proeminente do Cardeal Belarmino, jesuíta que atuou em todos os âmbitos da Igreja Tridentina, com a última palavra em questões de fé, conforme podemos verificar na sua carta cá analisada.

### **O Cardeal Belarmino SJ**

O Cardeal Roberto Belarmino (1542-1621) foi um eminente jesuíta, teólogo e professor do colégio romano, e figura de proa no Concílio de Trento, sendo um dos arquitetos do Catecismo Romano, publicado logo depois. Foi um exemplo típico de um determinado horizonte religioso, por ter sido uma das vozes que mais se levantaram em defesa da ortodoxia e da unidade da Igreja, do conservadorismo da fé e da luta contra as ‘heresias’. Isso, em detrimento do desenvolvimento científico e da razão. As suas *Controvérsias* tiveram uma tríplice significação histórica: a) foram um retrato da Igreja tal como os católicos geralmente a concebiam no século XVI, com forte realce para a sua jurídica estrutura hierárquica; b) puseram em foco as posições protestantes, como as viam os católicos do século XVI, centrando o debate no primado pontifício; c) marcaram o tom do pensamento católico da Igreja para os três séculos seguintes (BANGERT, 1972, p. 75).

Acrescentam Tüchle e Bouman (1983, p. 234) que Belarmino escrevera, em defesa da Igreja, “*Disputationes de controversiis*” e afirmam que a cúpula da Teologia, na Universidade de Lovaina era, desde 1570, capitaneada pelo jesuíta Roberto Belarmino, que procurava negar as doutrinas da Reforma para as quais se instituíram cátedras para refutação das teses protestantes (TÜCHLE e BOUMAN, 1983). Segundo a definição de Belarmino, a Igreja era



“a assembléia de homens ligados entre si pela confissão da mesma fé cristã e pela comunhão dos mesmos sacramentos, sob o governo dos legítimos pastores e de principalmente um só vigário de Cristo sobre a terra, o pontífice romano” (VILELA, 1997, p. 89).

O Cardeal Roberto Belarmino (S.J.) e os jesuítas S. Pedro Canísio, e Edmundo Auger, trabalharam no protótipo que deu origem ao **Catecismo Romano**, disseminado na evangelização pós-tridentina. Ou seja, tomando por modelo os manuais catequéticos de S. Cirilo, Santo Agostinho e S. Tomás de Aquino, forneceram o modelo padrão pelo qual se orientou a catequese, no decorrer dos embates religiosos dos séculos XVI, XVII e XVIII, com normas de suscitar a fé, administrar os sacramentos e exercitar a oração: crer, agir e orar (MARTINS, 1951, p. 20). Belarmino foi jesuíta em um tempo de franca expansão da Companhia:

[...] Tão importante como esta multiplicação dos colégios foi a conclusão do Plano de Estudos (*Ratio Studiorum*) [...] em Janeiro de 1599, conseguiu o Geral poder anunciar já pronto o documento definitivo [...] A Companhia continuava a atrair poderosamente os jovens italianos, que se lhe iam juntando em grande número. No generalato de Aquaviva o número deles elevou-se de 1689 a 2763, isto é, mais de mil em trinta e quatro anos. Os colégios e residências subiram de quarenta e dois a setenta e cinco. (BANGERT, 1985, p.125-137).

No seu tempo, também, intensificou-se o apostolado, a pregação, o ensino e as discussões teológicas, principalmente sobre questões das reformas religiosas e postulados científicos que contrariavam os dogmas da Igreja. Os astrônomos do Colégio Romano participaram arduamente das disputas sobre as questões de Copérnico e Galileu, com base na cosmografia de Aristóteles e com mediação do Cardeal Roberto Belarmino (BANGERT, 1985, p. 136).

É importante evidenciar essa efervescência científico-cultural que vai influenciar largamente os jesuítas das gerações seguintes, inclusive a geração daqueles que missionaram no Brasil colonial. Só a pretexto de destacar as principais contribuições da Província Espanhola, sabe-se que, no mesmo período em que viveu Belarmino, no campo da filosofia e da teologia surgiram várias figuras de qualidades intelectuais, como:

A tríade andaluza de Francisco Suárez, Tomás Sánchez e Francisco de Toledo, e a tríade castelhana de Gregório de Valencia, Gabriel Vasquez e Luis de Molina. Fortemente inclinados para a especulação e a metafísica, estes homens deram um notável contributo para o desenvolvimento do pensamento escolástico [...] criando assim o que ficou conhecido como o Renascimento Escolástico Espanhol [...]. (BANGERT, 1985, p.146).

Essa manifestação coincidiu com a vasta colonização ibérica além-mar e desenvolvimento da autoconsciência dos estados nacionais na Europa. Esses acontecimentos, dentro e fora de casa, criaram problemas especulativos de grande magnitude e complexidade, e as mais altas inteligências da Espanha, com Suárez e Francisco Vitória [dominicano] à frente, trataram de resolvê-los.

Segundo Bangert (1985, p. 126), foi ao lado das figuras dos dominicanos espanhóis Francisco de Vitória, Melchior Cano, Domingo Soto e Pedro Soto, de Salamanca, que Maldonado, Toledo e Suárez fizeram seus primeiros estudos e que a teologia floresceu com Belarmino, Suárez, Toledo, Gregório de Valencia, Molina, Vasquez, Fonseca, e Becanus, dentre outros.

Llorca e Villoslada (1960) classificam Belarmino entre os “controversistas pós-tridentinos” que bem defenderam a Igreja Católica contra os protestantes. Para eles, Belarmino foi um insigne jesuíta, professor de teologia em Roma e, mais tarde, cardeal, responsável pela elaboração de muitas obras científicas, de seu tempo, particularmente da correção da *Vulgata*. Porém o que lhe deu destaque foram as suas **Disputas sobre Doutrinas controversas**, conhecidas mais tarde como **Controvérsias**. Na visão dos autores, os próprios adversários reconheceram as qualidades dessa obra e fizeram dela arsenal para as suas controvérsias. Acrescentam que essa obra “fez mais danos aos protestantes do que todos os exércitos do Imperador” (LLORCA; VILLOSLADA, 1967, p. 1018-49).

## O documento

Para compreender a natureza da influência do Cardeal Belarmino na mentalidade religiosa jesuítica da sua época, nada melhor do que alguns



trechos de uma das suas cartas, endereçada ao Provincial dos Carmelitas da Província da Calábria, o padre Paolo Antônio Foscarini, em 12 de abril de 1615:

Primeiro, digo que me parece que Vossa Paternidade e o Senhor Galileu ajam prudentemente, contentando-se em falar <por suposição> e não de modo absoluto, como eu sempre cri que tenha falado Copérnico. Porque dizer que, suposto que a Terra se move e o Sol está parado, salvam-se todas as aparências melhor do que com a afirmação dos excêntricos e epiciclos, está dito, muitíssimo bem e não há perigo algum. E isto basta para o matemático. Mas querer afirmar que realmente o Sol está no centro do mundo e gira apenas sobre si mesmo sem correr do oriente ao ocidente e que a Terra está no 3<sup>o</sup> céu e gira com suma velocidade em volta do Sol, é coisa muito perigosa não só de irritar todos os filósofos e teólogos escolásticos, mas também de prejudicar a Santa Fé ao tornar falsas as Sagradas Escrituras. Porque Vossa paternidade mostrou bem muitos modos de explicar as Sagradas Escrituras, mas não os aplicou em particular, pois, sem dúvida, haveria de encontrar grandíssimas dificuldades se tivesse querido explicar todas as passagens que o Senhor mesmo citou. Segundo, digo que, como o Senhor Sabe, o Concílio proíbe explicar as Escrituras contra o consenso comum dos Santos Padres. E, se Vossa Paternidade quiser ler, não digo apenas os Santos Padres, mas os comentários modernos sobre o Gênesis, sobre os Salmos, sobre o Eclesiastes, sobre Josué, verá que todos concordam em explicar literalmente que o Sol está no céu e gira em torno da Terra com suma velocidade e que a Terra está muitíssimo distante do céu e está imóvel no centro do mundo. Considere agora o Senhor, com sua prudência, se a Igreja pode tolerar que se dê às Escrituras um sentido contrário aos Santos Padres e a todos os expositores gregos e latinos. Nem se pode responder que esta não é uma matéria de fé, porque, se não é matéria de fé ‘por parte do objeto’, é matéria de fé ‘por parte de quem fala’. Assim, seria herético quem dissesse que Abraão não teve dois filhos e Jacó doze, como quem dissesse que Cristo não nasceu de uma virgem, porque um e outro o diz o Espírito Santo pela boca dos Profetas e Apóstolos. Terceiro, digo que, se houvesse verdadeira demonstração de que o Sol esteja no centro do mundo e a Terra no 3<sup>o</sup> céu, e de que o Sol não circunda a terra, mas a Terra circunda o Sol, então seria preciso proceder com muita atenção na explicação das

Escrituras que parecem contrárias a dizer, antes, que não as entendemos, do que dizer que é falso aquilo que se demonstra. Mas não creerei que há tal demonstração até que me seja mostrada. Nem é o mesmo demonstrar que, suposto que o Sol esteja no centro e a terra no céu, salvam-se as aparências, e demonstrar que na verdade o Sol esteja no centro e a Terra no céu. Porque a primeira demonstração creio que possa haver, mas da Segunda tenho dúvida muitíssimo grande e, em caso de dúvida, não se deve abandonar a Escritura Sagrada, explicada pelos Santos Padres. Acrescento que aquele que escreveu <Levanta-se o Sol e se põe, e retorna ao seu lugar, etc.> foi Salomão, o qual não só falou inspirado por Deus, como também foi um homem muitíssimo mais sábio e douto que todos os demais nas ciências humanas e no conhecimento das coisas criadas, e toda esta sabedoria recebeu-a de Deus. Donde não ser verossímil que afirmasse uma coisa que fosse contrária à verdade demonstrada ou que se pudesse demonstrar. E, se me for dito que Salomão fala de acordo com a aparência, parece-nos que o Sol gira enquanto a Terra gira, como a quem se afasta da praia parece que a praia se afaste do navio, responderei que quem se afasta da praia, embora lhe pareça que a praia se afaste dele, sabe, no entanto, que isto é um erro e o corrige, vendo claramente que o navio se move e não a praia. Mas, no que se refere ao Sol e à Terra, não há nenhum perito na matéria que tenha necessidade de corrigir o erro porque experimenta claramente que a Terra está parada e que o olho não se engana quando julga que o Sol se move, como também não se engana quando julga que a Lua e as estrelas se movem. E baste isto por agora...(In: CIÊNCIA E FÉ, 1988).<sup>2</sup>

2- Cf. Referências

O texto da epístola de Belarmino é um exemplo vivo da disputa entre a ciência e a fé, naquela crise da Modernidade. Mesmo diante do conhecimento evidente da descoberta científica, ele manda calar “prudentemente” Galileu pois, “querer afirmar que realmente o Sol está no centro do mundo é coisa muito perigosa não só de irritar todos os filósofos e teólogos escolásticos, mas também de prejudicar a Santa Fé ao tornar falsas as Sagradas Escrituras. Pela autoridade do poder da Igreja e seus mecanismos de punição, o Cardeal é taxativo quanto ao predomínio do conhecimento bíblico, principalmente



quando quem afirma é o “próprio” Rei Salomão – o maior exemplo de sabedoria bíblica. Além disso, na concepção do Cardeal Belarmino, se Josué mandou parar o Sol e os comentários teológicos modernos concordam em explicar literalmente que o Sol está no céu e gira em torno da Terra com suma velocidade e que a Terra está muitíssimo distante do céu e está imóvel no centro do mundo, quem haveria de contestar sem que fosse punido pelo Tribunal do Santo Ofício?

### **Convergências e divergências entre a Filosofia e a Teologia**

A Filosofia nasceu junto com a consciência dos homens, mesmo que no início eles não a reconhecessem como tal. O conhecimento filosófico emergiu na história desde que o homem começou a pensar as questões relacionadas com a sua existência e se desenvolveu, lado a lado, com o conhecimento científico (ciência), interagindo os dois e se alimentando mutuamente. A cada nova descoberta do conhecimento científico, a Filosofia precisou repensar os seus conceitos e ‘verdades’. Do mesmo modo, o avançar do conhecimento filosófico, discutindo novos métodos e novas teorias sobre os fenômenos, por sua vez, forneceu novas ferramentas para o avanço da ciência.

Assim, os dois conceitos caminharam juntos, geralmente, o conhecimento científico avançando pela especulação e pela pesquisa dos cientistas e filósofos acerca da realidade material, enquanto que o conhecimento filosófico avançava pelo pensamento e teorização sobre esses conhecimentos. Cada vez que surgiram mudanças em uma determinada sociedade, a filosofia foi a meta-linguagem que descreveu, narrou, explicou e teorizou sobre essas mudanças, trazendo sempre novas formas de interpretação. Porém, isto não se deu de forma mecânica, ou segundo uma ordem pré-estabelecida.

Consideramos, no presente caso, que a filosofia deve funcionar como um olhar crítico que vai relativizar as “verdades” consideradas absolutas; deve ser a metalinguagem que vai compreender, de fora, o avançar da história e da ciência; deve apontar os caminhos teóricos para o pesquisador, tanto indicando as teorias mais adequadas para o estudo de cada fenômeno, como apontando as falhas das teorias inadequadas; deve ajudar na escolha do caminho metodológico mais eficaz e fornecer as ferramentas metodológicas necessárias para pesquisa. Entretanto, nem sempre isto aconteceu, ou, melhor,

não aconteceu na ordem prevista, como no parecer de Belarmino, enviado à Cúria Romana.

Nessa relação entre ciência e filosofia, a Teologia, desde a Antiguidade, foi um elemento fundamental, primeiro porque durante muito tempo o avanço da filosofia ficou subordinado ao aval das concepções teológicas e dogmáticas, que possuíam força de lei. Isto aconteceu desde o início do Cristianismo até praticamente o final do século XVIII. Até hoje, apesar da laicidade da ciência, observa-se, em determinados meios, preconceitos impedirem a busca de uma verdade científica. Por outro lado, hoje alguns segmentos das igrejas cristãs já aceitam interpretações das Sagradas Escrituras sob um ponto de vista científico.

No mundo ocidental, especialmente, essa força da teologia se deve, em parte, à origem do Cristianismo, que surgiu, inicialmente, como uma religião duplamente perseguida: pelos judeus e pelos romanos. Por necessidade de preservação e sobrevivência da nova Fé e do culto, surgiram os primeiros Padres (os apologistas), que defendiam os cristãos das acusações dos poderosos, com ‘inspiração’ nas palavras do Evangelho e com o suporte da Filosofia Grega. Como já dissemos, anteriormente, com a oficialização pelo Império Romano, a Igreja Cristã, aos poucos, foi mudando o seu perfil. Porém, quando foi declarada, no final do século III, como igreja oficial e estandarte do Império Romano, passou de perseguida a perseguidora, e construiu, no decorrer da história, todo um aparato ideológico, simbólico e cultural – em nome de Deus, da Fé e do Evangelho.

Os seus dirigentes erigiram, então, uma arquitetura monumental, mosteiros, igrejas pintadas e paramentadas com todo o luxo possível, desenvolveram a música sacra e, principalmente, foram escritas e disseminadas obras filosóficas e teológicas de grande porte. Tal cultura era repassada, doutrinariamente, mas a palavra final era dos teólogos, em defesa da fé, como neste magistral exemplo deixado pela carta do Cardeal Belarmino. Destarte, aos poucos, a filosofia e o desenvolvimento científico foram ‘aprisionados’ e subordinados à teologia. É neste contexto que surge o documento aqui comentado.



## Considerações finais

O espaço onde viveu o Cardeal Roberto Belarmino teve, como pano de fundo, o mundo ocidental (*Orbe Cristão*) dividido abissalmente pela reforma protestante e pela reação católica, mas compreendido como um conjunto de partes pertencentes a um mesmo todo. Nesse ambiente, enquanto alguns países, como a França e a Inglaterra, enfrentaram lutas religiosas e pugnaram por ideias iluministas, outros, notadamente Itália, Portugal e Espanha, utilizaram de todos os recursos imagináveis para a manutenção da fé católica. Esses recursos, advindos da Escolástica espanhola, podem ser considerados como a base da Evangelização, catequese e doutrina dos países subordinados ao Império Português. Dentre os teólogos mais citados por Antônio Vieira, Antonil, Jorge Benci, Manoel Ribeiro Rocha, dentre outros que proferiram sermões ou escreveram tratados morais no Brasil Colonial, estão exatamente os Escolásticos Espanhóis, lado a lado com Aristóteles, Agostinho de Hipona, Tomás de Aquino, Cicero e Sêneca.

Como contraste, essa vertente de pensamento era contemporânea e radicalmente oposta ao pensamento nascente iluminista. Belarmino foi da mesma geração de Descartes, Francis Bacon e Blaise Pascal. No século seguinte, Locke (1632-1704), publicou a sua Carta Acerca da Tolerância<sup>3</sup>, a

**3-** Para ilustrar, apresentamos um pequeno trecho da Carta Acerca da Tolerância, escrita por Locke (1632-1704) algum tempo depois:

“Prezado Senhor: Desde que pergunta a minha opinião acerca da mútua tolerância entre os cristãos, respondo-lhe, com brevidade, que a considero como o sinal principal e distintivo de uma verdadeira igreja. Portanto, seja o que for que certas pessoas alardeiem da antigüidade de lugares, ou do esplendor de seu ritual; outras, da reforma da sua doutrina, e todas, da ortodoxia da sua fé (pois toda gente é ortodoxa para si mesma); tais alegações, e outras semelhantes, revelam mais propriamente a luta dos homens para alcançar o poder e o domínio do que sinais da igreja de Cristo. Se um homem possui todas aquelas coisas, mas se lhe faltar caridade, brandura e boa vontade para com todos os homens, mesmo para os que não forem cristãos, ele não corresponde ao que é um cristão [...] Ninguém deve ser despojado de seus bens por motivo religioso. Embora subjugados por um princípio cristão, os americanos não devem ser despojados da vida e da propriedade porque não praticam a religião cristã. Pois se acreditam que agradam a Deus e serão salvos mediante os ritos dos seus antepassados, devem ser deixados em paz e com Deus. Eis como isso começou. Um grupo pequeno e insignificante de cristãos, destituídos de tudo, chega a um país pagão; esses estrangeiros pedem aos nativos, em nome da comum humanidade, que os socorram com o essencial à vida. Seus desejos são satisfeitos, fornecem-lhes habitação e as duas raças terminam por se unir e formar um único povo. A religião cristã cria raízes e difunde-se, embora não seja ainda a mais forte. Mantendo-se, até aí, entre eles, a paz, a amizade, a fé e harmoniosa justiça. Aos poucos, porém, o magistrado converte-se e os cristãos tornam-se a facção mais forte. Imediatamente as leis são rompidas e os direitos civis violados, a fim de extirpar a idolatria; roubando desses pagãos inocentes, cumpridores rigorosos do que é direito e de modo algum causando ofensas contra a boa moral e a lei civil, suas vidas, seus bens e as terras de seus antepassados, a não ser que se esqueçam de seus antigos ritos, e adotem os novos e estranhos” (LOCKE, 1978, p. 18).],

qual não fazia parte das bibliotecas do mundo católico e, muito menos, da biblioteca dos jesuítas. Também alguns jesuítas e franciscanos, por não suportar essa lógica teológico-economicista acerca do trabalho colonial, não suportaram viver no Brasil, diante da escravidão.

Tais formas de pensamento, principalmente aqueles defendidos pelos novos escolásticos, fundamentados pela autoridade de Belarmino e de outros defensores da Igreja Católica, influenciaram as ideias religiosas do espaço colonial brasileiros, entendido como parte do reino universal português (*Novo Orbe Cristão*), uma vez que o que acontecia na Metrópole (economia, formas de organização social, ideias, mentalidades, formas de consciência, representações culturais), ressoava nos espaços colonizados, porém com especificidades próprias. Cabe lembrar que aqui não foi instituído um tribunal do Santo Ofício, mas aconteceram duas visitas do Tribunal, com muitas confissões e delações.

Fica posto que apesar da influência do pensamento de Belarmino e de outros escolásticos, havia, mesmo no mundo católico, pensamentos e escritos ‘acerca da tolerância’ religiosa, se bem que com outros títulos (CASIMIRO, 2002), religiosos que foram contra a escravidão, pensamentos proféticos acerca dos negros e indígenas e inúmeras vozes que contribuíram para o avanço da ciência, da filosofia e de novas concepções teológicas.

## Referências

- BANGERT, William V. (S.J.). **História da Companhia de Jesus**. Porto: Apostolado da Imprensa; São Paulo: Loyola, 1985.
- CASIMIRO, Ana Palmira B.S. **Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos**: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial. Salvador: Faculdade de Educação/Ufba, 2002 (Tese de doutoramento).
- GALILEU GALILEI. **Ciência e Fé**. São Paulo: Nova Stella; Rio de Janeiro: Mast, 1988. (Coleção Clássicos da Ciência, v. 3).



- LOCKE, John. **Carta acerca da Tolerância**. Segundo Tratado sobre o Governo. Ensaio Acerca do Entendimento Humano. (Trad.) Anoar Aiex; E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores).
- LLORCA, Bernardino, S.J.; VILLOSLADA, R. Garcia, S.J.; MONTALBAN, F. S., S.J. **Historia de la Iglesia Catolica**: en sus cuatro grandes edades: antigua, media, nueva, moderna. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos – BAC, 1960.
- MARTINS, Leopoldo Pires (ofm). **Catecismo Romano**. Petrópolis: Vozes, 1951.
- TÜCHLE, Germano; BOUMAN, C. A. Reforma e Contra-Reforma. In: Rogier, L. J.; Aubert, R.E.; Knowles, M.D. (Diretores). **Nova História da Igreja**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- VILELA, Magno. **Uma Questão de Igualdade**: Antônio Vieira e a Escravidão Negra na Bahia do Século XVII. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

---

# 14

## METÁFORA DEL DOBLE ESTÁNDAR EN INVESTIGACIONES EN SALUD CON SERES HUMANOS

María Eugenia Chartier e Alejandro Raúl Trombert

En el presente capítulo nos proponemos reflexionar acerca de lo que en el campo disciplinar de la Bioética se conoce como “doble estándar moral” o “doble estándar ético”. Una “tematización” – en el sentido que le da a este término R. Maliandi (1991) – nos enfrenta a un desafío de explicitación y búsqueda de lo ya pensado acerca del tema, con la intención de realizar una lectura crítica y problematizadora y, a partir de allí, una aproximación reflexiva que nos permita encontrar algunas claves para fundamentar nuestro rechazo a los intentos de justificación y a la aplicación del doble estándar en investigaciones en salud con seres humanos.

La pretensión de sostener un estándar ético universal para las investigaciones con seres humanos no carece de problematicidad, no sólo en lo referente a su aplicabilidad sino también en cuanto a su fundamentación. No obstante, considerando la necesidad de sostener un estándar único, nos planteamos una reflexión ética que, en la búsqueda de un fundamento, pueda también desenmascarar lo que denominamos metáfora del doble estándar.



## ¿A qué se denomina “doble estándar” en ética de la investigación?

Para nuestra reflexión centrada en las investigaciones en salud que implican la participación de seres humanos como sujetos de investigación y/o experimentación, partimos de un hecho: el estándar definido por una comunidad científica, ya sea para el tratamiento o para el diagnóstico de enfermedades, no siempre es aplicado en todas las investigaciones que se realizan. Dicho estándar, entendido como **el mejor método comprobado** (*gold standard*), suele dejarse de lado en los países pobres con poblaciones vulnerables, aun cuando el mismo se sostenga en un reconocimiento internacional, basado en criterios científicos que la misma comunidad de referencia no pone en duda.

Numerosas investigaciones demuestran la aplicación de un doble estándar, con ejemplos que van desde el estudio de la sífilis realizado en Tuskegee<sup>1</sup> (s. XX) hasta investigaciones que se realizan en la actualidad, y que afectan fundamentalmente a las poblaciones de los países pobres que no pueden acceder a las mejores intervenciones preventivas, diagnósticas y terapéuticas probadas.

Si el caso Tuskegee es paradigmático al hablar de un doble estándar, lo es

**1- Nota do editor:**  
além de envolver racismo, “O **Estudo da Sífilis Não-Tratada de Tuskegee** foi um experimento médico realizado pelo Serviço Público de Saúde dos Estados Unidos (SPS) em Tuskegee, Alabama, entre 1932 e 1972. O experimento é usado como exemplo de má conduta científica...”  
Wikipédia

precisamente, porque pone de manifiesto dos de los temas fundamentales que lo constituyen. Dicha investigación fue realizada en EE.UU. con el objetivo de estudiar la progresión natural de la sífilis, en una población afroamericana que habitaba áreas rurales del estado sureño de Alabama, a la cual se le negó información acerca de la enfermedad que padecía y sobre la naturaleza de la investigación, al mismo tiempo que no se le administró tratamiento, aun cuando éste estuvo disponible a partir de la década del cuarenta. Si bien la investigación comenzó en el año 1932, una vez probada la efectividad de la penicilina, la misma no fue suministrada a los sujetos de una investigación que duró

hasta el año 1972. La imposibilidad de acceder a un tratamiento validado es uno de los problemas fundamentales del denominado doble estándar, como también lo es el tema de los beneficios que se ofrecen a quienes participan de la investigación, tanto durante, como después de finalizada la misma.

Con respecto a esto último, ofrecer alimentación, atención médica y seguro de entierro gratuito, no puede constituir el beneficio de una investigación, ni puede justificarse éticamente, ya que, como señala J. C. Tealdi (2006) la promesa de un falso beneficio, con el objetivo de inducir a los sujetos a participar de una investigación, supone una explotación de los mismos, que no puede ser justificada, ya que la compensación de una explotación supone una contradicción en los términos, puesto que implica tomar de alguien aquello que no debería haberse tomado y por tanto la única compensación posible a la explotación es la no explotación.

Menos difundidos y más recientemente publicados, pero no por ello menos aberrantes, son los experimentos sobre sífilis y otras infecciones de transmisión sexual llevados a cabo en Guatemala de 1946 a 1948. Este caso, patrocinado y ejecutado por el gobierno de EE.UU., fue descubierto por Susan Reverby, en 2005, mientras estudiaba el caso Tuskegee. Se trató de un programa en el cual se infectó a soldados, presos y pacientes psiquiátricos, sin consentimiento ni conocimiento de las víctimas, con el fin de obtener información sobre el diagnóstico, la profilaxis y el tratamiento de la sífilis (REVERBY, 2012).

Este caso pone de manifiesto no solo la utilización de población vulnerable, la falta de información a los sujetos, que en muchos casos participaron involuntariamente de la investigación, la ausencia de tratamiento para muchos de los infectados, sino además y fundamentalmente, supone la instrumentalización de seres humanos a quienes se les produjo un daño al infectarlos para poder estudiar cuestiones vinculadas con las enfermedades.

Varias décadas han pasado desde la finalización de estos nefastos experimentos, sin embargo, y a pesar de las numerosas normativas y de las denuncias sobre lo que no podemos permitir en las investigaciones con seres humanos, estas siguen presentando serios interrogantes y una fuerte preocupación acerca de las condiciones que hacen que las mismas puedan ser consideradas éticas.

En la actualidad, las exigencias metodológicas del conocimiento científico, especialmente en lo que refiere a la necesidad de realizar experimentación como forma de validación de las investigaciones en salud humana en pos de obtener evidencia, nos lleva a preguntarnos acerca de la



posibilidad y necesidad de investigar con seres humanos, a reflexionar acerca de qué y cómo se investiga, pero fundamentalmente para qué, teniendo en cuenta que es la finalidad de una investigación la que le da sentido a los medios que utilizamos para llevarla a cabo, requiriendo ambos, una reflexión ética sobre la legitimidad de la misma.

Este modelo basado en la evidencia, que comienza a hacerse paradigmático desde la segunda mitad del s. XX, se sustenta primordialmente en la metodología del ensayo clínico controlado (ECC) y junto a los aportes de la epidemiología clínica, permite realizar la evaluación precisa de los riesgos y beneficios de los procedimientos diagnósticos y terapéuticos, en términos de seguridad y eficacia.

Si nos referimos al ECC, se trata de un estudio sistemático y experimental, que requiere un protocolo detallado y permite obtener un mayor nivel de evidencia en la comprobación de hipótesis causales. (ARGIMON PALLÁS; JIMÉNES VILLA, 2004). En relación al tema que nos ocupa, consideramos importante destacar que en los mismos participan al menos dos grupos de sujetos de investigación, uno de los cuales recibe la intervención en estudio (un fármaco, un dispositivo médico, un tratamiento, una técnica quirúrgica) y el otro, la intervención de control, que se emplea como referencia o comparación. Estos estudios, sustentados en la genuina incertidumbre respecto de la seguridad y eficacia de ambas intervenciones (*clinical equipoise*) suponen, por razones éticas y metodológicas, que la intervención de control utilice el mejor tratamiento validado científicamente, pudiéndose recurrir al uso de placebo solo en aquellas situaciones en las que no exista dicho tratamiento.

Situaciones de excepción a esta regla, aun cuando estén metodológicamente justificadas, plantean interrogantes éticos. Pero el uso de placebo, la no administración de tratamiento o la utilización de un estándar corto -dosis inferiores a las del esquema validado- en algunas investigaciones, basado en la no **disponibilidad** del *gold standard* en algunos países o regiones, no admite justificación ni ética ni metodológica, constituyendo una faceta controversial del doble estándar.

En 1997, *The New England Journal of Medicine* instaló el debate sobre el doble estándar en la agenda bioética a nivel internacional, a través de un artículo que publicaron Lurie y Wolfe y un editorial de Marcia Angell.

El artículo cuestiona un estudio multicéntrico -patrocinado por el Gobierno de EE.UU. a través de los Institutos Nacionales de Salud (NIH) y el Centro de Control y Prevención de Enfermedades de Atlanta, la Universidad de Harvard, otros gobiernos y el Programa UNAIDS- sobre la transmisión vertical del VIH en mujeres embarazadas. Se realizaron 18 ensayos clínicos en 17.000 mujeres de distintos países de África, República Dominicana, Tailandia y EE.UU. De los 18 ensayos, dos realizados en EE.UU., comparaban la nueva droga con zidovudina (AZT) en el brazo control, la cual se consideraba el *gold standard*, uno realizado en Tailandia, comparaba la nueva intervención con un estándar corto de tratamiento. En los demás 15 estudios no todas las participantes recibieron drogas antirretrovirales.

En el editorial, Angell critica dichas investigaciones, y se pregunta si los investigadores involucrados estaban repitiendo fuera de su país una conducta antiética como la del caso Tuskegee. Mostraba el empleo de un doble estándar con un uso injustificado de placebo, al mismo tiempo que defendía la necesidad de contar con un único estándar en la investigación biomédica internacional.

En relación a esto, la respuesta hecha pública por las instituciones patrocinadoras fue que el estándar ético para el uso de placebo empleado fue el “estándar local”, que en los países pobres es el no tratamiento. Varmus y Satcher (1997) argumentan que, si bien es importante debatir sobre las implicancias éticas de las investigaciones en “países en desarrollo”, esto requiere que se contemplen las complejidades de tales ensayos, los costos que implican, poniendo énfasis en la consideración de los factores locales que inciden en la investigación científica.

A pesar de las repercusiones que los hechos mencionados han tenido a nivel internacional, y de las fuertes críticas al doble estándar, esto no ha significado su abandono en la práctica investigativa, como lo ponen de manifiesto ejemplos más actuales.

No pudiendo dar cuenta de todos los casos que han ido apareciendo con el transcurrir del tiempo, nos parece importante citar un último caso a modo



de ejemplo. Rubenich et al. (2014) publican un trabajo de ensayos clínicos de fase III en Brasil, llevados a cabo en los períodos de 2003 a 2007 y de 2009 a 2013. Concluyen que el patrocinio de ensayos con placebo por parte de la industria farmacéutica multinacional fue significativo y predominaron las investigaciones de fármacos para enfermedades crónicas, siendo poco significativas para las enfermedades postergadas, de importancia para Brasil. Resultó injustificado que en más del 50% de los ensayos referidos a diabetes y en aproximadamente el 40% de los correspondientes a hipertensión, el grupo control recibiera placebo existiendo tantas drogas probadamente eficaces para ambas enfermedades.

Este caso no sólo muestra la vigencia del tema que desarrollamos, sino que además evidencia que Latinoamérica constituye una región fuertemente afectada por el doble estándar en investigación, siendo éste un tema ineludible para una reflexión bioética que pretendiendo ser genuina, debe ser situada, dando cuenta de los problemas principales del contexto en el que los mismos acontecen.

Nos parece imposible negar que la utilización de un estándar diferenciado de tratamiento tiene implicancias éticas, y los argumentos que pretenden justificarlo carecen – a nuestro entender – de validez para fundamentar la eticidad de dicha acción. Dichos argumentos, sostenidos por investigadores y empresas farmacéuticas, plantean – como denuncia Greco (2008) – que el acceso a los cuidados de salud está condicionado por el lugar y la población de estudio ya que, dependiendo del contexto, muchas poblaciones no tienen acceso al mejor estándar de cuidado, y la investigación podría suponer un beneficio, al menos para una parte de la población en estudio, al mismo tiempo que posibilitaría el desarrollo de nuevos métodos de tratamiento y diagnóstico.

Estos argumentos socavan acuerdos internacionales sobre los principios éticos que deben regir la investigación, poniendo en tela de juicio la posibilidad de un estándar único para la protección los seres humanos. La importancia indiscutible que tiene el desarrollo científico para la salud humana no puede utilizarse como razón para justificar la instrumentalización de seres humanos y el beneficio de una población no puede garantizarse a expensas de otra.

La perplejidad que nos generan los hechos, – las numerosas investigaciones que han demostrado la capacidad humana para desarrollar

nuevos conocimientos científicos y tecnológicos en salud, pero también que los mismos pueden lograrse anteponiendo intereses que no responden a un imperativo ético que garantice el respeto por el ser humano –, requieren una reflexión sobre el estado actual de las investigaciones y sobre los marcos normativos que las sustentan, ejerciendo una actitud crítica que posibilite un compromiso ético político para la protección la dignidad de los seres humanos y sus derechos fundamentales.

### **Las normativas bajo la lupa...**

Las normativas éticas internacionales referidas a las investigaciones con seres humanos han sido tema de reflexión y debate desde mediados del siglo XX. En vinculación con el tema del doble estándar, algunas de ellas han sido particularmente controversiales, y las discusiones que han generado han llevado a posicionamientos que contradicen la necesidad de un único estándar de tratamiento.

De todo el conjunto normativo existente a nivel internacional, nos parece importante citar la Declaración de Helsinki (DH) y las Pautas CIOMS ya que ambas presentan artículos que habilitan al doble estándar o constituyen la base sobre la que se han elaborados otras normativas que lo permiten.

La DH de la Asociación Médica Mundial (AMM), constituye una obra de referencia y es consultada por todos los actores involucrados en los ensayos clínicos para determinar su idoneidad ética. Desde su publicación en 1964 ha sufrido sucesivas modificaciones. La de 1996 estipuló que todas las personas, inclusive aquellas del grupo control, deben tener acceso a los mejores cuidados médicos comprobados (*best proven medical care*), dejando librado el uso del placebo cuando no existe método terapéutico o diagnóstico probado (DE Abajo, 2001), situación que se mantuvo hasta la versión de Edimburgo (Escocia) de 2000 (MANZINI, 2000). Dicha situación se modificó con la nota de clarificación agregada por la Asamblea General de la AMM de 2002, la cual se mantuvo en 2004 y se consagró en el artículo 32 de la versión de 2008, pasándose del concepto de mejor cuidado médico comprobado (“*best proven method*”) al de “terapia más alta disponible y sustentable” (“*highest attainable and sustainable*” *therapeutic method*), versión que como señala Kottow (2014), terminó por ratificar la “ética” del doble estándar.



En la versión actual de la DH (2013), el artículo 33 referido al uso del placebo constituye un notable ejemplo de redacción confusa y ambigua, siendo favorable a una interpretación por parte de los investigadores, haciendo referencia a riesgos – que son potenciales – en vez de reconocer efectos secundarios lesivos realmente ocurridos por la omisión de los mejores medios médicos.

Volnei Garrafa (2009) sostiene que el empleo del doble estándar fue defendido por investigadores y agencias, que presionaron sistemáticamente para la realización de modificaciones en la DH o su simple abandono. Remarca que EE.UU. en 2004, luego de no poder imponer modificaciones más profundas en la DH, retira oficialmente su reconocimiento y apoyo a la declaración. A partir de ese momento, los investigadores y las investigaciones financiadas por empresas de ese país debían seguir las Guías de Buenas Prácticas Clínicas centradas en un enfoque de armonización regulatoria y elaboradas por los principales productores mundiales de medicamentos (GARRAFA, 2009).

Por su parte, las Pautas CIOMS fueron originalmente publicadas por el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas en 1982 y también sufrieron modificaciones. La versión de 2002 postula directamente el doble estándar en la pauta 11, perdiéndose así la condición de universalidad. Con respecto a la elección del control en ensayos clínicos, la última versión (2016) hace referencia a que los participantes del grupo control reciban una “intervención efectiva establecida” y no la **mejor** intervención comprobada, lo cual habilitaría, a nuestro criterio, al empleo de estándares inferiores al *gold standard*. Por otro lado, plantea la posibilidad de que los investigadores invoquen razones científicas de peso para justificar el uso de placebo, anteponiendo el objetivo de generar nuevos conocimientos científicos a la protección de los sujetos de investigación.

Frente a estas modificaciones, Kottow (2017) teme que las Pautas CIOMS 2016 sufran un destino similar al de la DH: inestabilidad, debilidad y protección insuficiente de comunidades e individuos reclutados para investigaciones predominantemente sujetas a intereses corporativos y de mercado.

Como hemos comentado con anterioridad, otra de las facetas en las que se evidencia el doble estándar es en relación a los beneficios para los participantes. Las denominadas obligaciones post investigación incluyen: i) obligación de acceso a atención de salud (acceso a una intervención identificada como beneficiosa en el estudio y acceso a otra atención de salud apropiada) y ii) obligación a acceso a información (MASTROLEO, 2014). En este sentido, la DH de 2013 indica que se debe prever el acceso post ensayo a todos los participantes que todavía necesitan una intervención que ha sido identificada como beneficiosa en el ensayo. Por su parte, la Pauta CIOMS (2016) referida a investigación en entornos de escasos recursos, presenta una redacción similar a la de la DH, no fijando taxativamente la responsabilidad de los patrocinadores de brindar a los sujetos la intervención o producto desarrollado, sino que la “diluye” incluyendo los investigadores, los patrocinadores, los gobiernos y la sociedad civil, en términos de una “negociación” entre las partes involucradas.

### **Acerca de la metáfora o la imposibilidad de una analogía**

Si nos atenemos al significado que le ha dado en el s. IV a.C. Aristóteles (2011) en su obra Poética, la metáfora consiste en una “trasposición de un nombre a una cosa distinta de la que tal nombre significa”. Las metáforas constituyen un modo de expresión, ampliamente utilizado en la poesía o en la narrativa literaria, pero la metáfora de la que hablamos aquí no constituye una forma de pensamiento que pretende dar a una cosa un nombre que, **significando por semejanza**, opere una traslación en pos de la belleza estética.

Los argumentos que sostienen la posibilidad de establecer criterios éticos diferenciados para el planteamiento, implementación y/o evaluación de un protocolo de investigación y/o experimentación que involucre seres humanos, son argumentos económicos, que se instalan en la creciente brecha entre países ricos y pobres, bajo la excusa de una contextualidad que contradice el modelo global que caracteriza a muchas de las investigaciones en la actualidad. Pero ¿qué hay detrás de los argumentos económicos?

Dichos argumentos evidencian el reconocimiento de la desigualdad de los seres humanos, la negación de su autonomía – que pretende reducirse al libre



consentimiento individual como base que sustenta la eticidad de la investigación –, las promesas de beneficios que no son tales y la ambigüedad con que se plantean las responsabilidades de los investigadores y empresas tanto durante como finalizada la investigación.

Las razones metodológicas y científicas que – como lo expresan las normativas –, por su “peso” o “solidez”, puedan habilitar el uso de placebo, existiendo tratamientos cuya efectividad y seguridad está probada científica y metodológicamente, pretenden otorgar primacía a los fines de la ciencia, con respecto al cuidado y protección de los sujetos participantes, desdibujando el daño que supone negar a algunos sujetos el acceso a los mejores cuidados de salud existentes.

Argumentar que se utilizará un “estándar local”, a sabiendas de que en determinados contextos eso significa que muchos seres humanos no tendrán acceso a ningún tratamiento, y pretender que, aun así, esto puede constituir un beneficio al menos para una parte de la población, implica una discriminación es decir, “una demarcación muy fuerte entre grupos humanos, la cual se carga de juicios de valor, lo que conduce a posicionamientos jerarquizados y de desigualdad” (MOURATIAN, 2013).

Si pretendemos sostener la idea de metáfora con respecto a la expresión doble estándar **ético** o **moral**, debemos reconocer que la traslación del significado opera un ocultamiento. Los elementos que caracterizan el doble estándar evidencian una valoración del ser humano relativa a sus condicionamientos contextuales. El reconocimiento de la desigualdad económica, política, social y cultural se explicita encubriendo una desigualdad de otro orden, aquella que implica que no todos los seres humanos merecen el mismo respeto, porque no todos tienen el mismo valor.

Este reconocimiento niega cualquier posibilidad de seguir llamando ético a algo que no lo es. Hablar de ética en general y, en relación al tema que nos ocupa, de ética en la investigación, requiere en primer término reconocer a todos los seres humanos como seres iguales en libertad y dignidad.

Este nos parece el pilar fundamental sobre el que se edifica la posibilidad de establecer un único estándar para las investigaciones en salud con seres humanos y adjetivarlo como ético.

Si dicho estándar tiene pretensión de universalidad, ésta depende de que podamos establecer un fundamento que, en calidad de incondicionado, pueda ser la condición de posibilidad de principios éticos válidos no sólo para una determinada comunidad en un contexto histórico particular, sino válidos para todos los seres humanos.

Sostener el concepto de dignidad – cuestionado actualmente – garantiza, a nuestro entender, esa posibilidad, en tanto implica fundamentalmente otorgarle a todo hombre un **valor intrínseco** que impide cualquier instrumentalización.

La dignidad exige entonces el respeto por todos los seres humanos independientemente del contexto o las circunstancias en las que se encuentren, constituyéndose así

[...] en un estatuto ético relacional de reconocimiento en la igualdad, que unos agentes éticos asignan a otros o que el mismo agente se asigna a sí mismo como a otro. Si el carácter de libre lo hace ser humano, su carácter de igualdad en dignidad lo hace merecedor y deudor de respeto. (PFEIFFER, 2009).

La comprensión de que los seres humanos, no pueden usarse, que no deben instrumentalizarse y que no pueden pensarse como valores de cambio, ya que no admiten equivalentes es lo que expresa Kant cuando afirma que “en el reino de los fines todo tiene o un **precio** o una **dignidad**”.

Si reflexionamos sobre estas palabras, podremos entender que aquí no hay analogía posible, ya que el precio no es al ser humano lo que es la dignidad.



## Referencias

- ARISTÓTELES. **Poética**. Buenos Aires, Argentina: Losada, 2011. 128 p.
- ASOCIACIÓN MÉDICA MUNDIAL. **Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos**. 2013. Recuperado de:  
<https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- ANGELL, M. The ethics of clinical research in the third world. **New England Journal of Medicine**, v. 337, p. 847-849, 1997.
- ARGIMON PALLÁS, J.M.; JIMÉNES VILLA, J. **Métodos de investigación clínica y epidemiológica**. Tercera Edición. Madrid: MMIV Elsevier España, 2004. 393 p.
- Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas. [CIOMS]. **Pautas éticas internacionales para la investigación biomédica en seres humanos**. 2002.
- \_\_\_\_\_. **International Ethical Guidelines for Health-related Research Involving Humans**. 2016. Recuperado de:  
[https://cioms.ch/wp-content/uploads/2016/08/PAUTAS\\_ETICAS\\_INTERNACIONALES.pdf](https://cioms.ch/wp-content/uploads/2016/08/PAUTAS_ETICAS_INTERNACIONALES.pdf)
- DE ABAJO, F. La Declaración de Helsinki VI: Una revisión necesaria, pero ¿suficiente? **Revista Española de Salud Pública**, Madrid, v.75, n. 5, sep./oct. 2001, p. 407-420.
- GARRAFA, V. Doble estándar, la declaración de Helsinki y otras cuestiones éticas en países periféricos. En: CECCHETTO, S.; PFEIFFER, M.L.; ESTEVEZ, A. (comp.). **Peligros y riesgos en las investigaciones**. (Bio)Ética en la investigación con seres vivos. Homenaje a José Alberto Mainetti. Buenos Aires: Antropofagia, 2009. p. 75-92.
- GRECO, D. Doble estándar. En: **Diccionario latinoamericano de bioética** / dir. J. C. Tealdi. – Bogotá: Unesco - Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética: Universidad Nacional de Colombia, 2008. p. 369-371.
- KANT, I. **Fundamentación de la metafísica de las costumbres**. Buenos Aires, Argentina: Las cuarenta. 2012. 138 p.

- KOTTOW, M. De Helsinki a Fortaleza: una Declaración desangrada. **Revista Bioética**, v. 22, n.1, p.28-33, 2014.
- \_\_\_\_\_. Critical analysis of the Council for International Organizations of Medical Sciences 2016 International Guidelines for health-related research involving humans. **Medwave**, v. 17, n. 4, p. 6956, 2017.
- LURIE, P.; WOLFE, S. M. Unethical Trials of Interventions to Reduce Perinatal Transmission of the Human Immunodeficiency Virus in Developing Countries. **New England Journal of Medicine**, v. 337, p. 853-856, septiembre 1997.
- MALIANDI, R. **Ética**: conceptos y problemas. Buenos Aires, Argentina: Biblos, 1991.
- MANZINI, J. Declaración de Helsinki: Principios Éticos para la Investigación Médica sobre Sujetos Humanos. Análisis de la 5ª Reforma, Aprobada por la Asamblea General de la Asociación Médica Mundial en Octubre del año 2000, en Edimburgo, respecto del Texto Aprobado en Somerset West (Sudáfrica) en Octubre de 1996. **Acta Bioética**, v. 6, n. 2, 2000, p. 323-334.
- Mastroleo, I. Consideraciones sobre las obligaciones posinvestigación en la Declaración de Helsinki 2013. **Revista de Bioética y Derecho**, v. 31, p. 51-65, 2014.
- MOURATIAN, P. **Racismo**: hacia una Argentina intercultural. Buenos Aires, Argentina: Inadi. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación, 2013. 48 p.
- PFEIFFER, M. L. Volver a la dignidad. **Revista Colombiana de Bioética**, Bogotá, Colombia, v. 4, n. 2, p. 117-30, junio-diciembre, 2009.
- REVERBY, S. M. Ethical failures and history lessons: the U.S. Public Health Service research studies in Tuskegee and Guatemala. **Public Health Reviews**, v. 34, 2012.
- RUBENICH, G. B.; HECK, S.T.; HELLMANN, F.; SCHLEMPER JUNIOR, B.R. El uso de placebo en ensayos clínicos de fase III en Brasil. **Salud Colectiva**, Buenos Aires, v. 11, n 1, p. 99-114, enero - marzo, 2015.
- TEALDI, J. C. Historia y significado de las normas éticas internacionales sobre investigaciones biomédicas En: Keyeux, G.; Penschazadeh, V.; Saada, A.



(Coord.). **Ética de la investigación en seres humanos y políticas de salud pública**. Bogotá: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco y Universidad Nacional de Colombia, 2006. p. 33-62.

VAN DELDEN, J. J. M.; VAN DER GRAAF, R. Revised CIOMS International Ethical Guidelines for Health-Related Research Involving Humans. **Jama**, v. 317, n. 2, p.135–136, 2017.

VARMUS, H.; SATCHER, D. Ethical complexities for conducting research in developing countries. **New England Journal of Medicine**, v. 337, n. 14, p. 1000–1005, octubre 1997.

# 15

## POLÍTICAS PÚBLICAS PARA QUEM? (IN)VISIBILIDADES NO CAMPO DA SAÚDE MENTAL INFANTOJUVENIL<sup>1</sup>

Lívia Botelho Félix e Maria de Fátima de Souza Santos

1- Este capítulo constitui um recorte da tese intitulada “(In)visibilidades no campo da saúde mental infantojuvenil: Tessituras e desenlaces na construção da atenção psicossocial e do cuidado em rede” realizada com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (PPG-PSI UFPE) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

### Introdução

O Estado brasileiro apresentou duas conformações distintas quanto à assistência à população infantojuvenil, sendo uma de cunho tutelar, disciplinar e pautada na institucionalização, e outra baseada no princípio da proteção e do cuidado em liberdade. A primeira, predominante nas oito primeiras décadas do século XX, ancorou-se numa representação social da criança como **menor em situação irregular**. Enquanto “filha da pobreza”, a criança foi tomada como problema social, retirada da família e, sob a tutela do Estado, direcionada aos ditos “reformatórios” e “educandários” com vistas à adaptação social. Considera-se que a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, impulsionou uma ruptura nessas concepções ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos plenos de direitos “que podem se desenvolver, socializar, aprender, mas também ser atravessados por enigmas e vicissitudes subjetivas, inerentes à sua condição humana” (COUTO; DELGADO, 2015, p. 22).



No cenário nacional, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reconhece que, na “condição peculiar de pessoas em desenvolvimento”, crianças e adolescentes<sup>2</sup> “gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana”. A lei assegura que todas as oportunidades e facilidades devem ser garantidas a essa população, “a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, [1990] 2012, p. 11).

2- O ECA reconhece criança e adolescente a pessoa de até 12 (doze) anos incompletos e entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos, respectivamente.

Embora não tenha sido implantado em sentido pleno neste país, o ECA é tido como referência mundial de legislação dirigida à proteção da juventude, assim como o nosso Sistema Único de Saúde (SUS), sancionado na Lei Federal nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Ambos os marcos normativos são frutos do processo de redemocratização brasileiro, subsequentes a uma conjuntura de crise econômico-política, privação de direitos e profundas desigualdades sociais que impulsionou a sociedade civil a se organizar em favor do estabelecimento do Estado Democrático de Direito após 21 anos de ditadura militar, e de mudanças efetivas no campo do bem-estar social, cuja dívida era profunda. Assim, num cenário de intensas disputas políticas e perspectivas de mudanças para a sociedade brasileira é elaborada e aprovada uma nova Carta Constitucional em 1988, a qual, por sua vez, “mescla avanços significativos no campo social com a manutenção de traços conservadores” (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2010, p. 11). Dentre as conquistas adquiridas, reconhece-se a saúde como “direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas”.

No bojo da Reforma Sanitária, a Reforma Psiquiátrica passa a ganhar contornos, configurando-se como um campo heterogêneo que envolve a clínica, a política, o judiciário, as questões socioculturais e que implica em transformações político-administrativas e teórico-técnicas inovadoras alinhadas ao resgate da cidadania do “louco” (YASUI; COSTA-ROSA, 2008). A política de saúde mental atravessou significativas transformações do modelo hospitalocêntrico ao de base territorial comunitária, tendo a Lei 10.216, de 6 de abril de 2001 (aprovada 12 anos após sua proposição inicial) como marco principal ao dispor sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais e redirecionar o modelo assistencial em saúde mental.

Atualmente, as diretrizes da Reforma Psiquiátrica foram inseridas no cenário brasileiro através da Política Nacional de Saúde Mental, Álcool e outras Drogas do SUS. Entretanto, “é dever de honestidade conceitual e política reconhecer que esse consenso político ainda não se encontra plenamente refletido no conjunto da atenção em saúde mental do SUS” (BRASIL, 2005a, p.7). Em outras palavras, sabemos que muitas propostas continuam sem “sair do papel” ou foram desvirtuadas por (des)interesses político-econômicos em todo o campo social.

Verificamos, portanto, que uma série de eventos ocorridos na história do Brasil foi determinante para a retomada da discussão sobre a saúde mental infantojuvenil e o mais recente engajamento público na construção de uma política de saúde voltada para essa população específica. Tendo o ECA, o SUS e a Reforma Psiquiátrica sido promulgados e, entendendo esses marcos como o início e não o fim de um processo de transformações nos cuidados em saúde mental na infância e adolescência, nos interessa saber: como a criança tem sido concebida e priorizada no âmbito das políticas públicas de saúde mental desde a criação desses marcos normativos?

Este estudo objetivou analisar as políticas públicas que orientam os cuidados em saúde mental infantojuvenil, apreendendo suas representações normativas. Para atingi-lo, perscrutou-se os (não) lugares da criança na legislação em saúde mental, analisando os principais conteúdos e processos psicossociais subjacentes à construção desses atos legais.

## **Percurso metodológico**

Realizou-se uma pesquisa do tipo documental, caracterizada como um procedimento que faz uso de métodos e técnicas para fins de apreensão e análise de variados tipos de documentos, cabendo ao pesquisador sintetizar as informações neles contidas, interpretá-las e determinar tendências e inferências. Apostamos no potencial da pesquisa documental em favorecer a produção de conhecimento contextualizado histórica e socioculturalmente e dirigido à compreensão de objetos e fenômenos sociais e seus processos de construção e transformação (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Como fontes primárias, optamos por consultar todo o acervo legislativo brasileiro em Saúde Mental disponível virtualmente. Em setembro de 2016, foram compilados 143 documentos promulgados entre os anos de 1990 e 2014. A partir



desse universo, demarcamos o *corpus*, conjunto de documentos que foram submetidos aos procedimentos analíticos, seguindo os princípios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, [1977] 2009). Para tanto, utilizamos o mecanismo de busca para localizar a palavra “**criança**”, escolhida como Unidade de Registro (UR), isto é “unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e contagem frequencial” (BARDIN, [1977] 2009, p. 134).

A partir desse procedimento de coleta, o *corpus* foi composto pelos atos legislativos (leis, portarias e resoluções) que continham a UR **criança**, emergente apenas 106 vezes em **28** dos 143 documentos levantados inicialmente. Como técnica de análise dos dados, elegeu-se a Análise de Conteúdo (AC) do tipo temática, no intuito de apreender a frequência e os contextos de aparição da ‘**criança**’ nas políticas de saúde mental. A AC é uma abordagem que pressupõe que um texto possui sentidos e significados explícitos e/ou implícitos que podem ser apreendidos por meio de técnicas apropriadas (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11). Assim, após (re)leituras e exploração do material codificado, o mesmo foi agrupado em categorias temáticas segundo o critério de analogia.

## Resultados e discussão

Os principais resultados foram organizados em dois eixos temáticos, guardando uma estreita relação com a história e o peso que determinadas questões sociais foram adquirindo na sociedade brasileira e na agenda política. Embora classificados em momentos e movimentos distintos para fins de descrição e análise, não estão dissociados, tampouco se processaram linear e progressivamente.

Tomando a aprovação da reconhecida Lei da Reforma Psiquiátrica como ponto de partida e virada no ordenamento das políticas de saúde mental, o primeiro eixo temático reúne proposições legislativas (sobretudo portarias ministeriais) que visam à construção de uma rede de programas, dispositivos e serviços dirigidos ao cuidado em saúde mental alinhadas aos princípios reformistas. Ao passo que o segundo eixo sinaliza o que julgamos constituir um estado de manutenção do paradigma manicomial nas políticas de saúde mental, concentrando inclusive as duas únicas leis federais identificadas no *corpus*.

## Dos primeiros passos após a Lei 10.216: pontos de viragem nas políticas de saúde mental

Como referenciado anteriormente, o material compilado reuniu os atos normativos sancionados a partir dos anos 1990. Todavia, verificamos que a primeira aparição da palavra “**criança**” na legislação em saúde mental se dá somente na Portaria GM nº 336/02, de 19 de fevereiro de **2002**, instituindo o Centro de Atenção Psicossocial para a Infância e Adolescência (CapSi), fruto da necessidade da atenção especializada a crianças e adolescentes com “transtornos mentais severos e persistentes” em municípios com população de aproximadamente 200.000 habitantes. Destarte as portarias nº 189 e nº 1947, sancionadas posteriormente, visarem à implementação e expansão dessa modalidade de serviço a expansão de Caps voltados para populações específicas, como crianças e adolescentes, ainda se coloca como um desafio no campo da saúde mental.

Ademais, a reforma psiquiátrica é um processo contínuo e complexo que não se finda quando hospitais psiquiátricos e ambulatórios são reduzidos e substituídos por Caps. Uma de suas principais diretrizes demanda a articulação entre os níveis primário, secundário e terciário em saúde, de modo a ofertar atenção contínua e integral à população com ações de prevenção, promoção e reabilitação à saúde. As Redes de Atenção à Saúde (RAS) podem ser concebidas, portanto, como organizações multicêntricas com múltiplos “nós”, isto é, pontos de articulação que “enredam” diversos sujeitos e produz transformações (MENDES, 2010).

A saúde mental deve ser um campo de intervenção prioritário da Atenção Básica (AB) haja vista a potencialidade das Equipes de Saúde da Família (ESF) em atuarem no espaço em que a comunidade vive, orientadas por um olhar amplo sobre a saúde e os modos de vida da população, fortalecendo, desse modo, a constituição de dispositivos de base comunitária e territorial fundamentais à superação da iatrogenia resultante do paradigma hospitalocêntrico (DIMENSTEIN et. al., 2009).

É com o objetivo de ampliar a abrangência e o escopo das ações e a resolutividade da AB, que a Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008, cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (Nasf), dispositivo composto por profissionais de diferentes áreas atuantes de forma integrada no apoio às ESF,



cuja função principal é reorganizar o processo de trabalho em saúde mediante operações intersetoriais e ações de promoção, prevenção e atenção à saúde. Tendo em vista a magnitude epidemiológica dos transtornos mentais, a portaria recomenda que qualquer equipe Naf seja composta de pelo menos um profissional de saúde mental. No que concerne à infância, propõe-se “desenvolver ações conjuntas com as ESF visando ao acompanhamento das crianças que apresentam risco para alterações no desenvolvimento”, bem como “realizar ações para a **prevenção de deficiências** em todas as fases do ciclo de vida dos indivíduos” (grifos nossos).

Em relação a essa portaria, tão pertinente quanto analisar onde a criança está (nas Ações de Reabilitação), é apontar onde ela **não** está (nas Ações de Saúde Mental), uma aparente minúcia que pode estar ancorada nas origens do *status* ontológico do sofrimento psíquico infantil como sinônimo de idiotia/retardo mental. Conforme Ferreira (2004), historicamente a loucura da infância esteve tamponada pelo “manto da deficiência”, que trilhou o destino das crianças aos cuidados das instituições de cunho pedagógico.

Ainda no intuito de fortalecer o trabalho em rede, a Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011, institui a Rede de Atenção Psicossocial (Raps), visando à invenção de novos dispositivos e tecnologias de cuidado. Nessa portaria, a ‘criança’ emerge associada à implantação de serviços – como CapSi e Caps-AD (Álcool e Drogas) e Unidade de Acolhimento (UA) – e como prioridade na Raps junto com outros grupos vulneráveis (adolescente, jovens, pessoas em situação de rua e populações indígenas).

Dada a condição de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, toda e qualquer ação voltada para o cuidado em saúde mental demanda o estabelecimento de parcerias com setores historicamente envolvidos com a assistência dessa população, como a educação, justiça e direitos humanos, assim como com outras políticas públicas (BRASIL, 2005b).

Assim sendo, algumas portarias (Portaria interministerial nº 1.055, 17 de maio de 2006; e Portaria interministerial nº 3.347, de 29 de dezembro de 2006) foram criadas visando ao aprofundamento do debate sobre os direitos das pessoas com transtornos mentais, incluídos crianças e adolescentes, usuários de álcool e outras drogas, e pessoas envolvidas em situações de violência. Refletimos que a proposta de articulação da Saúde Mental com o

campo dos Direitos Humanos se ancora numa nova concepção da pessoa com transtornos mentais como cidadão, inclusive aqueles em privação de liberdade.

Destacamos, finalmente, a Portaria nº 1608/GM, de 3 de agosto de 2004, que institui o Fórum Nacional de Saúde Mental Infantojuvenil como espaço de discussão e articulação intersetorial que objetiva debater as questões relacionadas à saúde mental de crianças e adolescentes, oferecendo subsídios e recomendações para a construção das políticas públicas voltadas a essa população.

Um importante produto do Fórum Nacional foi a publicação da cartilha “Caminhos para uma política de saúde mental infantojuvenil”, resultado do empenho de diversos profissionais da área da Saúde Mental, norteados pela “esperança [...] de contribuir para a consolidação de uma nova etapa na atenção em saúde mental das crianças e dos jovens do nosso País” (BRASIL, 2005b, p. 5). O material retoma os antecedentes históricos para contextualizar os desafios para a construção de uma política específica, propondo princípios ético-políticos e diretrizes operacionais para os serviços de atenção à crianças e adolescentes.

Apesar de constituir um importante instrumento de gestão da política pública para a saúde mental infantojuvenil, Couto e Delgado (2015) salientam que o desinvestimento no âmbito do SUS e esvaziamento da função deliberativa do Fórum tem repercutido no avançar desse processo, sobretudo em seu potencial transformador da atenção psicossocial sobre realidades locais (COUTO; DELGADO, 2015).

Em suma, consideramos que este eixo reúne atos normativos que ensejam a construção de uma política pública específica para o cuidado em saúde mental em convergência com a moldura ético-política esboçada em Brasil (2005b), a qual reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, com demandas próprias que precisam ser escutadas e acolhidas, entendendo que à noção de sujeito subjaz responsabilidade, singularidade e voz.

Do que (ainda) tem força de lei: pontos de permanência nas políticas de saúde mental

Destarte os referidos avanços, identificou-se o lugar de predomínio da UR “**criança**” na legislação em saúde mental no bojo dos atos normativos que primam pela atenção ao uso de *crack*, álcool e outras drogas, “aparecendo” em uma lei, 12 portarias, e uma nota técnica. A Lei nº 11.343, de 23 de agosto de



2006, institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad, prescrevendo medidas para a prevenção ao uso indevido de drogas, assim como à assistência e reinserção social de usuários. Além disso, define crimes e estabelece normas para repressão à produção e ao tráfico ilícito de drogas.

A “**epidemia**” do consumo de *crack*, álcool e outras drogas, constantemente referenciada na legislação, emerge como justificativa para que o Governo Federal destine recursos financeiros altíssimos para o estabelecimento de políticas assistenciais, criação e ampliação dos serviços de saúde mental, além de incentivo a pesquisas. Estima-se que aproximadamente 17 milhões de pessoas, 0,37% da população mundial já fizeram uso dessa substância, enquanto que no Brasil essa prevalência é de 0,8% da população (UNODC, 2015). Por sua vez, a taxa de prevalência de transtornos mentais em crianças varia de 10% a 20%, das quais 3% a 4% necessitam de tratamento intensivo (BRASIL, 2005b).

Sem desmerecer os potenciais prejuízos que o consumo de *crack* pode oferecer aos seus usuários, familiares e sociedade como um todo, justificando conceber este como um problema social complexo, cabe a seguinte problematização: visto não se justificar tão somente do ponto de vista epidemiológico, que outros processos estariam subjacentes à tomada de prioridade do Estado no combate ao *crack*?

Considerando que determinado problema se transmuta em político apenas quando mobiliza grupos e atores sociais estrategicamente situados (RUA, 1998), é consenso que a droga representa uma ameaça à ordem pública e um objeto de alarde social, associada ao aumento da violência, narcotráfico e vulnerabilidade de seus usuários.

Alguns estudos têm refletido sobre o processo de influência da mídia na construção de um quadro de epidemia de uso de *crack* nos municípios brasileiros (NOGUEIRA, 2012), e apontado que a ampla repercussão pública do tema se evidencia nas notícias jornalísticas, que salientam a necessidade de estratégias de enfrentamento por meio de práticas repressivas ao narcotráfico ou internação do usuário (ACIOLI NETO; SANTOS, 2015).

Compreendemos que os discursos veiculados em jornais de grande circulação são impregnados de posicionamentos e significações, e incidem sobre o pensamento social produzindo teorias sobre determinados objetos, ao

mesmo tempo em que também reproduz representações já circulantes numa sociedade, desencadeando processos de influência e de manipulação social (JODELET, 2001). Embora exista um reconhecimento social do quadro de exclusão e privação dos usuários, o foco das políticas destinadas a essa população ainda persiste na vertente repressiva, o que parece apontar para um mecanismo mascarado de exclusão de grupos socioeconomicamente pobres (ACIOLI NETO; SANTOS, 2015).

A atualidade desse cenário nos remete à história da assistência à infância e adolescência no Brasil, cujas intervenções foram resultantes de uma “agenda política edificada não para cuidar do padecimento mental na infância e adolescência, mas para responder aos problemas da pobreza e do abandono, que eram considerados produtores de efeitos incapacitantes” (COUTO; DELGADO, 2015, p. 23). Em resumo, as representações normativas parecem se ancorar na associação da pobreza como ameaça à ordem social, demandando intervenções estatais. As tantas políticas e programas de “enfrentamento” e “combate” visam “vencer” a que/quem? O *crack* ou o (pobre) usuário?

Tem havido toda uma pressão para retirar da rua o usuário de crack, aquele que já foi transformado em endemoniado, em morto vivo, dão as cartas. Juntos vão os demais usuários da saúde mental. As técnicas de tratamento, os cuidados individuais, a rede social na qual deveria ser inserida aquela criança, tem que se submeter aos ditames do momento: “Crack, é possível vencer”. (NOGUEIRA, 2012, p. 35).

Consideramos que o protagonismo desse objeto social acaba por ofuscar a consolidação de uma política específica para a população infantojuvenil. Efeito semelhante é produzido pela eleição do ‘autismo’<sup>3</sup> como objeto-alvo na proposição de políticas públicas, visibilizando o diagnóstico psiquiátrico em

**3-** CID-10 inclui o autismo na categoria ‘Transtornos Invasivos do Desenvolvimento’ englobando distúrbios caracterizados por apresentarem prejuízos relevantes na interação interpessoal, comportamento e comunicação.



detrimento de um público-alvo composto pelas crianças e adolescentes em suas múltiplas formas de expressarem o sofrimento.

A ênfase na atenção a esse transtorno específico culmina no sancionamento da Lei nº 12.764, 27 de dezembro de 2012, que institui a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. Além de caracterizar a síndrome clínica, a lei reconhece, para todos os efeitos legais, que a pessoa com transtorno do espectro autista **é pessoa com deficiência**, estabelece as diretrizes da política e prima pela atenção integral às necessidades de saúde **“dessa população”**.

Mais uma vez verificamos o sofrimento psíquico infantil materializado no viés do déficit. Ademais, os direitos previstos por lei (que incluem atenção integral à saúde e acesso a benefícios socioassistenciais) estão condicionados ao estabelecimento de um diagnóstico precoce no TEA, negligenciando-se os possíveis efeitos e riscos que a banalização de rótulos psiquiátricos e medicalização da existência podem acarretar ao desenvolvimento potencial desses sujeitos.

Finalmente, verificamos ainda que a UR **criança** emerge uma única vez no corpo dessa lei, fazendo referência ao ECA. Ou seja, está implícito o sentido de que não se trata de uma lei dirigida à atenção das necessidades de saúde “dessa” população, mas sim, “daquela”, visibilizada apenas sob o crivo do adjetivo “autista”. Em outras palavras, cria-se uma população “autista” para ser visibilizada por uma política. E que processos estariam subjacentes à tomada de prioridade do Estado na atenção ao autismo?

Podemos refletir que se trata de um “movimento que vem na contramão do trabalho em rede, propondo novos especialismos clínicos”, resultantes da persuasão de determinados grupos sociais por dispositivos específicos e exclusivos para o tratamento do autismo (NOGUEIRA, 2012, p. 34).

O campo da Saúde Mental é composto pela coexistência (muitas vezes conflituosas) de saberes e práticas que se atravessam na construção de políticas públicas. Assim, as instituições e atores-sociais envolvidos não raramente desenvolvem iniciativas que “se superpõem ou se contrapõem, dispersando esforços” (BRASIL, 2005b, p. 10), incidindo sob as intervenções estatais como “formas de reatualização ou de manifestação do padrão de domínio existente na sociedade”. Embora financiadas com recursos públicos para atender aos

interesses gerais da população, observa-se que essas intervenções são também mediadas por interesses particulares (AUGUSTO, 1989, p. 108).

### **Algumas (re)considerações**

A partir deste estudo, concluímos que, de fato, “houve uma inserção tardia da saúde mental infantil e juvenil na agenda da saúde pública brasileira e no processo conhecido como Reforma Psiquiátrica” (COUTO; DELGADO, 2015, p. 20). Sendo reconhecidos os esforços legislativos que ordenam a construção de um modelo de assistência de base comunitária e intersetorial, que privilegie intervenções precoces e interdisciplinares e a construção de redes de atenção, faz-se necessário realçar algumas tendências que apontam para lacunas e fragilidades no campo.

Os resultados apontam invisibilidades e fragmentações nas políticas de saúde mental voltadas para a infância e adolescência, cuja construção é atravessada por consensos e dissensos, processos políticos, sócio-históricos e de influência social. Ao priorizar os objetos sociais **crack e autismo**, as políticas públicas denunciam a permanência da lógica manicomial com predomínio de um olhar patologizante, especialista e repressivo sobre os sujeitos em sofrimento. Tais resultados se expressam não apenas na frequência de aparição do constructo “*crack*” (mais evocado no *corpus*), como na associação do sofrimento psíquico infantil com o viés da ausência, falta, “deficiência”.

Ademais, analisando-se os contextos de emergência das palavras, verificamos que a ‘criança’ está sempre acompanhada do ‘adolescente’, “**aparecendo**”, frequentemente, na justificativa de leis e portarias (“Considerando o Estatuto da Criança e do Adolescente...”), e se “**escondendo**” de potenciais proposições que orientem o cuidado em saúde mental em seu interseccionamento com eixos fundantes da vida, tais como faixa etária, gênero, raça/ou etnia, e classe social. Refletimos que essa ênfase atribuída por determinados segmentos e as pressões sociais exercidas para que o Estado intervenha sobre problemas específicos, como o uso de drogas e o autismo, escamoteia outras demandas e especificidades da infância enquanto categoria do tipo geracional.

Enquanto produto e processo de uma construção humana, elementos de diferentes ordens, como valores e interesses, estão implícitos nos momentos do



ciclo da política (SERAFIM; DIAS, 2012). Portanto, “para que esse debate avance é necessário (mas não suficiente...) que os **consensos possíveis** e os compromissos alcançados estejam registrados e acessíveis, sendo constantemente retomados e rediscutidos” (MATEUS, 2013, p. 114, grifos nossos). Nesse sentido, argumentamos que a exploração das representações normativas e do consenso, isto é, da congregação dos diversos pontos de vista em discussão, dirigindo-os para um entendimento reconhecido por todas/os (MOSCOVICI; DOISE, 1991; DOISE, 2002a; 2002b), emerge como uma das possibilidades de contribuição da Psicologia Social na análise e construção de políticas públicas.

Tendo em vista que os princípios de uma política de saúde mental são derivados de um conjunto de valores que se tornam prioritários em um dado momento sócio-histórico, seja por força da tradição, dos interesses de grupos específicos ou dos movimentos sociais (MATEUS, 2013), reiteramos que a superação dos referidos impasses exige um real comprometimento do SUS com a saúde mental de crianças e adolescentes, através de um planejamento formal que abarque um debate profundo e amplo com todos os envolvidos, como gestores e técnicos (a nível intra e intersetoriais), usuários e familiares, e do estabelecimento de mecanismos mais consistentes de transmissão e acompanhamento de ações locais (COUTO; DELGADO, 2015; MATEUS, 2013).

Considerando nossa dívida histórica para com esta população, resta a provocação: quais direitos o Estado e sociedade civil ainda estão “devendo” às crianças? Em tempos de crise e constantes ameaças de direitos arduamente conquistados, é preciso estar atento não apenas à brincadeira de “parir gatos”, que segundo Nogueira (2012), tem caracterizado a construção de políticas públicas de saúde mental para crianças e adolescentes no Brasil, como também à brincadeira de “esconde-esconde”, evidenciada a partir desta pesquisa. Urge o tempo de desvelar e visibilizar...

## Referências

ACIOLI NETO, M. L.; SANTOS, M. F. As máscaras da pobreza: o crack como mecanismo de exclusão social. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, 611-623, 2015.

- AUGUSTO, M. H. O. Políticas públicas, políticas sociais e políticas de saúde: algumas questões para reflexão e debate. **Tempo Social**; Ver. Sociol. USP, São Paulo, v. 1, n. 2, 105-119, 1989.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, [1977] 2009.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS** – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil**. Brasília, 2005a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Caminhos para uma Política de Saúde Mental Infantojuvenil**. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005b.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, [1990] 2012.
- COUTO, M. C. V.; DELGADO, P. G. G. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 17-40, julho, 2015.
- DIMENSTEIN, M. et al. O Apoio Matricial em Unidades de Saúde da Família: experimentando inovações em saúde mental. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 63-74, 2009.
- FERREIRA, T. Introdução – Sob o manto da deficiência. In: FERREIRA, T. (Org.). **A criança e a saúde mental – enlaces entre a clínica e a política**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH – Fumec, 2004, p. 13-38.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17- 44.
- MATEUS, M. D. Formulação de políticas e programas de saúde mental. In: MATEUS, M. D. (Org.) **Políticas de saúde mental**: baseado no curso



- Políticas públicas de saúde mental, do CAPS Luiz R. Cerqueira. São Paulo: Instituto de Saúde, 2013, p. 108-23.
- MENDES, E. V. As redes de atenção à saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 5, p. 2297-2305, 2010.
- MOSCOVICI, S.; DOISE, W. **Dissensões e consenso**. Uma teoria geral das decisões coletivas. Horizonte Psicologia, 1991.
- NOGUEIRA, R. C. A brincadeira de “parir gatos” ou como se faz política de saúde mental infantojuvenil: recortes. In: FERREIRA, T.; BONTEMPO, V. L. (Org.). **Crianças e adolescentes: o cuidado em saúde mental – o trabalho feito por muitos**. – Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 29 – 36.
- RUA, M. G. **As políticas públicas e a juventude dos anos 90: Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, v.2, p.731-752, 1998.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n I, p. 1-14, 2009.
- SERAFIM, M. P.; DIAS, R. B. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, v.3, n 1, jan/jun, 2012.
- SPINI, D.; DOISE, W. Universal rights and duties as normative social representations. In: FINKEL, N.; MOGHADDAM, F. (Eds.) **The Psychology of Rights and Duties, Empirical Contributions and Normative Commentaries**. Washington: American Psychological Association, 2005, p. 105-134.
- UNODOC. United Nations Office on Drugs and Crime. **World Drug Report 2015**. Vienna: United Nations Publications, 2015.
- YAMAMOTO, O.H. Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do Psicólogo. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 30-37, 2007.
- YASUI, S.; COSTA-ROSA, A. A Estratégia Atenção Psicossocial: desafio na prática dos novos dispositivos de Saúde Mental. **Saúde em Debate**. Rio de Janeiro, v. 32, p. 27-37, 2008.

---

# 16

## JUVENTUDE E ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: O QUE ESTÁ DE PONTA-CABEÇA?

Zizelda Lima Fernandes e Luci Mara Bertoni

Nos últimos tempos, nosso país vem passando por intensas e profundas mudanças marcadas por contraditórias reformas consubstanciadas no seio de uma política de cunho neoliberal que fragiliza, mais ainda, o projeto de um país democrático e inclusivo.

Em tal contexto, sobressaem uma série de leis e medidas provindas do governo Federal, em sua maioria, de cima para baixo, que afrontam o campo do trabalho, da educação, da saúde, da infraestrutura social, entre outros, ferindo, incisivamente, as conquistas sociais. Refletem, portanto, no universo político, econômico, social e cultural brasileiro, e afetam diretamente a população, sobretudo a juventude que mais padece com as frenéticas e incisivas mudanças que ocorrem na sociedade. Para Melucci (1997), a juventude é o grupo social que mais abertamente se expõe aos dilemas contemporâneos.

Diante desse cenário, propomos neste artigo, desenvolver reflexões críticas em torno da escola pública de ensino médio brasileira e da juventude que a frequenta, com ênfase na atual



reforma curricular Lei n. 13.415, de 2017, aprovada por medida provisória. Tal reforma vem definir um conjunto de medidas regressivas para o ensino médio com uma proposta de formação limitada, o que suscitou alterações incisivas no texto original da Lei n. 9394/1996 (BRASIL, 1996) nos artigos que tratam desse âmbito da educação básica. Observa-se que a “nova lei” se aproxima de interesses, exclusivamente, mercadológicos. Para Ramos e Heinsfeld (2017, p. 182-98), “[...] nos parece que a reforma nº 13.415/2017 se mostra limitada quanto às potencialidades desse nível de ensino, promovendo uma visão utilitarista do conhecimento e intensificando a proposta dual do ensino propedêutico versus ensino profissional”. Para as referidas autoras, a nova reforma desconsidera as demais finalidades listadas para o ensino médio na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Isto posto, o presente artigo introduzirá as suas discussões partindo do subtema “juventude: modo de ser e de viver a escola” e faz um recorte, priorizando as dimensões sociabilidade e trabalho. Em seguida, adentrará pela escola de ensino médio dando enfoque para a “expansão da escolaridade”. Por fim, colocará em análise a recente reforma do ensino médio.

Para desenvolver tal produção se tomou como referência estudos em torno da juventude e escola de ensino médio (CARRANO, 2008; CORTI, 2010; DAYRELL, 2007, 2009, 2010; KRAWCZYK, 2011, 2014a, 2014b; entre outros); um conjunto de artigos publicados a respeito da atual reforma do ensino médio (LEÃO, 2018; FERREIRA, 2017; MOTTA; FRIGOTO, 2017; FERRETI; SILVA, 2017; KRAWCZYK; FERRETI, 2017) e a pesquisa desenvolvida por Fernandes (2017) em sua tese de doutorado intitulada **Jovens estudantes do ensino médio no município de Guanambi (BA): modos de ser e de viver a escola**, cujo objetivo fora compreender as relações que jovens estudantes da escola pública de ensino médio constroem com a escola.

Constatamos que grandes desafios permanecem em torno da escola pública de ensino médio e dos sujeitos sociais – jovens provenientes dos meios populares – que a frequenta. Assim como a atual reforma tende a acirrar mais, ainda, as desigualdades sociais. O exposto nos leva a afirmar que “o problema da escola não é um problema exclusivo da escola, mas um problema de todos nós” (FERNANDES, 2017, p. 195), de acordo com o que aponta este estudo que ora compartilhamos neste trabalho.

## **Juventude, socialização e trabalho: modo de ser e de viver a escola**

Uma questão que consideramos fundamental quando estudamos o ensino médio, sobretudo nas últimas décadas, é saber quem são os jovens estudantes que se encontram nessa escola e qual a sua condição juvenil.

Diante de heterogêneo público constituído por jovens alunos provenientes das áreas urbana e rural, Fernandes (2017) enfatiza que sua pesquisa traz como diferencial o fato de ter sido desenvolvida com jovens de um pequeno município da Bahia e vem revelar juventudes que se apropriam da escola, transitam por seu espaço e adicionam à experiência escolar a experiência de vida. População exclusivamente heterogênea que encontra entrave em uma escola “acostumada” a lidar com um público específico.

Para a referida autora, a escola pública de ensino médio tem cor, tem trabalho, tem filhos de pais com baixa escolaridade que, muitas vezes, exercem trabalhos manuais, por conseguinte, de baixa remuneração. Não é porque moram na zona rural que os jovens são mais pobres, alguns deles são filhos de pequenos sítiantes; as famílias urbanas sofrem mais impactos com as mudanças sociais e, na maioria dos casos, a mãe arca com maior responsabilidade nas despesas da casa e educação dos filhos. Dado importante, que vai na contramão da fala de muitos professores, é que os jovens estudantes têm projeto de vida, são sonhadores, batalhadores, guerreiros, mas também sofredores.

Jovens estudantes que, em sua pluralidade e singularidade, levam consigo estilos de vida, amores, amizades, medos, anseios e sonhos, chegando a romper com as regularidades da escola e a imprimir, de modo contundente, as suas marcas, tornando-a um território de sociabilidade. Ou seja, em profusão atribuem centralidade às relações que estabelecem na escola, prioritariamente com os seus pares, vindo, em circunstâncias diversas, forjar o currículo prescrito e minimizar a autoridade do professor. Em tempo, dão vida à escola transformando-a em um ambiente plural de interações, deixando evidente a extrema importância que a convivialidade ocupa na escola. Logo, a escola de ensino médio:

[...] é um espaço de sociabilidade por excelência, apresenta-se como um lugar bastante propício para o surgimento de conflitos, violências e desentendimentos e, isso não só é um fato, mas também



um aspecto intrínseco e necessário às próprias relações. (NOGUEIRA; VILLAS, 2014, p. 26).

No contexto do estudo realizado por Fernandes (2017), sobressaiu uma juventude constituída por jovens que vivenciam o trabalho como uma importante dimensão da sua vida (do coletivo: 44% trabalha e 20,4% está desempregado)<sup>1</sup>. Nesse aspecto, percebe-se que “o trabalho também faz as juventudes” (SPOSITO, 2005 apud DAYRELL, 2007, p. 1109). Parcela atuante desses jovens afirmou ter ingressado precocemente no mercado formal de ocupação e que trabalhava para contribuir de alguma forma no sustento da família, assim como para poder “curtir” a sua juventude.

1- Importante destacar que a pesquisa foi realizada com jovens do 1º ano do ensino médio sendo 43,8% da zona urbana e 35,5% da zona rural – dos turnos matutino e vespertino – exceção para dois alunos do noturno. Os jovens alunos da zona rural com idade entre 17 e 18 anos ou mais.

Os estudos vêm confirmar que o trabalho desempenha forte influência na relação dos jovens com a escola, impactando, em muitas ocasiões, negativamente na sua escolarização. Importa dizer, contudo que, para uma grande fração desses jovens – provenientes dos setores populares – a sua condição juvenil só era vivenciada porque trabalhavam (DAYRELL, 2010).

Fernandes (2017) enfatiza também que, de modo geral, falta aos jovens estudantes o hábito do estudo, sobretudo entre aqueles que exercem atividades laborais, salvo algumas exceções. Em outras palavras: os jovens, muitas vezes, se veem impossibilitados de dedicar mais tempo ao estudo, afora o cansaço quando se encontram na sala de aula. Alguns chegam a cochilar na hora da aula. Parcela significativa desses jovens “estudantes e trabalhadores” se ausenta bastante das aulas e, quando presentes, ficam um pouco perdidos com o desenrolar das atividades.

De tal modo, os jovens estudantes que procuram conciliar “estudo e trabalho” apresentam, em sua maioria, menor rendimento escolar, se comparado com aqueles que só estudavam (salvo exceções). Fração relevante desses jovens vivencia a juventude aliada a uma situação de pobreza, assumindo a responsabilidade da vida adulta, antecipadamente. A escola era bem pouco vivida como um espaço em que esse jovem pudesse se dedicar aos estudos, ao lazer, sem ter que trabalhar.

O estudo realizado por Fernandes (2017) vêm corroborar estudos realizados em âmbito nacional, onde se faz evidenciar que o jovem estudante que chega à escola de ensino médio, nos últimos anos, traz consigo um conjunto de demandas, e a escola de ensino médio, de modo geral, se apresenta pouco receptiva, distante das culturas juvenis, suscitando intensos desencontros entre “mundo da escola” e “mundo juvenil”. Como afirma Carrano (2008, p. 193), “o jovem aluno transporta para a escola referências de sociabilidade e interações que se afastam das referências institucionais que se encontram em crise de legitimação”.

Assim, baixos índices de qualidade da educação, a distorção idade/série (causadas por reprovação, abandonos e retornos), as dificuldades de acesso e permanência na escola, a realidade “pouco aberta” das instituições públicas, a carência de professores qualificados, dentre outros, perpassa pela escola pública de ensino médio, de modo geral. Estudantes que “[...] já vivem sua juventude marcada pelo signo da inclusão social subalterna” (DAYRELL, 2007, p. 1124).

Em pleno século XXI, presenciamos uma realidade educacional expressiva, ainda, no quadro da dívida social. Para Krawczyk (2014c, p. 13), “a escola pública se vê relegada aos setores populares, perdendo não só valor econômico, mas também simbólico”. Confirma-se, assim, a tese de que “a incorporação de grupos sociais tradicionalmente excluídos desse nível de escolaridade se realiza em meio a profundas mudanças nas relações entre educação, mercado de trabalho e estrutura social” (FANFANI, 2003, p. 12).

Não é à toa, portanto, que as transformações de ordem social, econômica e cultural que afetaram a educação pública em espaços diversos, a partir da segunda metade do século XX, repousam de forma incisiva no ensino médio. Por isso, ele se encontra na pauta das agendas nacional e internacional (KRAWCZYK, 2014c).

Portanto, o jovem que chega à escola de ensino médio é fruto de processos de socialização distintos em condições econômicas, políticas, territoriais, culturais e sociais, em muitas situações, desfavoráveis (CORTI, 2010).

## **A escola de Ensino Médio e o processo de escolarização**

O processo de expansão da escolarização básica no Brasil começou somente em meados do século XX. O seu crescimento, em se tratando de rede



pública de ensino, se deu nos fins dos anos 70 e início dos anos 80. Assim, ao abrirmos o baú do tempo da história do ensino médio no Brasil constatamos que essa etapa educacional esteve reservada, por um longo período, aos grupos sociais privilegiados que tinham por meta ingressar no ensino superior. A partir da década de 70, começa a passar por grandes mudanças vindo a assumir uma nova configuração nos anos 90 com a incorporação de “públicos diversificados” – provenientes das camadas populares. Em suas reflexões, Corti (2010, p. 27) adverte que “apesar da significativa transformação pela qual passou o ensino médio, os anos 90 ficaram conhecidos pela focalização das políticas no ensino fundamental”.

Em tais circunstâncias, importa dizer que somente muitos anos depois é que o Estado veio a fortalecer o compromisso e a responsabilidade para com essa instância – Emenda Constitucional n. 59, de 2009 – com a meta da universalização da educação básica como um todo, e não apenas do ensino fundamental. Nesse percurso, a Lei n. 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013) vem oficializar essa mudança realizando significativas alterações no texto original da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), com ênfase em garantias que contemplem ao cidadão e à cidadã direitos fundamentais no contexto da educação brasileira. Assim, a Educação Básica passa a ser gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, tornando-se direito de todos os cidadãos.

Contudo, mesmo diante do avanço legal, o projeto de expansão da escolaridade dessa etapa da educação básica “não foi acompanhada dos investimentos necessários para a recepção da nova e numerosa geração de estudantes” (CARRANO, 2008, p. 184) e vem acontecendo sob uma “estrutura sistêmica pouco desenvolvida e com uma cultura escolar incipiente para os jovens das parcelas mais pobres da população” (KRAWZYCK, 2011, p. 766).

Em suma, a expansão do ensino médio brasileiro se ergueu sem uma base material e conceitual que viesse a proporcionar este ensino no âmbito de uma qualidade social. Logo, a “democratização efetiva do acesso” dá lugar a um “processo de massificação do ensino”. Massificação esta que põe em crise a oferta tradicional de educação escolar, e gera uma série de transformações nas instituições escolares e nos processos de construção das subjetividades das novas gerações.

Compreendemos que escolarizar implica acesso ao conhecimento, participação social, sentido de pertinência, projeto de vida, significativas

mobilizações, enfim, formação, inclusão e cidadania. Entretanto, o chamado “processo de escolarização” brasileiro ganha como coadjuvantes o abandono social, a desmobilização, a negação da cultura, as injustiças, uma educabilidade descomprometida, provocando persistente exclusão escolar com efeitos perversos que atravessam, primordialmente, a vida dos jovens pobres e negros, jovens pobres mulheres, jovens pobres da periferia. Portanto, opera com as diferenciações juvenis. Diferenciações de classe, raça/etnia, gênero, de território, dentre outras, explicitando desigualdades e oportunidades limitadas. Em suas análises, Sposito (2013, p. 442) adverte que “nos últimos 50 anos uma parcela significativa da juventude brasileira permaneceu fora da escola, ou teve acesso apenas aos níveis iniciais do sistema de ensino”.

Massificação do ensino que interfere na qualidade da educação, nas aprendizagens básicas e afeta o sistema educativo com consequências objetivas, basicamente, na trajetória escolar e profissional das novas gerações. Para Andrade e Farah Neto (2007, p. 58), “quando a escola de massa se empenha em oferecer condições iguais de oportunidade de ingresso, a seleção não é mais feita no acesso à escola, mas no seu interior, na trajetória educacional, ganhando destaque o desempenho individual, a competição, o fracasso escolar”.

Assim, encontramos na história do ensino médio brasileiro, uma historicidade marcadamente contraditória, que se expressa em uma “dinâmica social de inclusão e, simultaneamente, de aparecimento de novas formas de exclusão” (KRAWCZYK, 2014c, p. 16). Para a mencionada autora, o Brasil encontra-se em meio a um processo progressivo de inclusão social, aliado, no entanto, ao avigoramento da segregação social e da desigualdade de oportunidades na sociedade brasileira. Perseveram velhos e nascem novos artifícios de seleção.

O processo de universalização da educação básica – com destaque para o ensino médio – fruto de uma política neoliberal que se sustenta das relações entre educação e mercado (mercado de trabalho e participação no ensino superior), se torna o refletor de uma massificação que, nas últimas décadas, amplifica a exclusão de relevante parcela dos jovens estudantes da escola pública brasileira. A real democratização da escola pública se encontra como um projeto inacabado, de forma que as desigualdades sociais se mantêm vivas nos constantes movimentos de reforma projetados em sua base estrutural.



No transcurso histórico, político e social, a escola brasileira contemporânea cuja marca está na pluralidade se “sedimenta” em meio às transformações originadas a partir de uma nova ordem social, padecendo com as agruras provenientes dessa sociedade globalizada – visão economicista e tecnocrática – marcada pelas desigualdades e injustiças sociais, expressivamente, para com parcela significativa da população advinda dos meios populares.

Curioso observar que o ensino médio é objeto de conflito em diferentes momentos da história da educação brasileira. Um exemplo ilustrativo seria a do ensino médio como um caminho de mão dupla, – prolongamento dos estudos e profissionalização – que é um antigo legado no Brasil, cobrindo parte expressiva de sua história educacional. “Esse dualismo tornou profundo o fosso entre educação e trabalho, que, na atualidade, parece assumir novas configurações” (AZEVEDO, 2011, p. 170). A tradição que perdurou por bom tempo é que a escola média foi concebida para conduzir os estudantes, filhos da elite e de representantes de setores emergentes da classe média para o ingresso nos cursos superiores, “cujo acesso estabelecia exigências que a grande maioria da população em todo o território nacional não tinha condições de atender” (JÉLVEZ, 2013, p. 118).

Estudos expressam que esse eixo da educação vive uma grande “crise” e apontam para limites fixados na estrutura material e simbólica da sociedade brasileira. Neste sentido, Azevedo e Reis (2013, p. 26), concluem:

O Ensino Médio tem sido o foco permanente de discussões, reflexões e problematizações no âmbito da mídia, dos círculos acadêmicos, das organizações econômicas e em diversos espaços da sociedade. Isso se deve, em grande parte, ao histórico quadro de fracasso escolar que essa etapa da educação formal tem conservado ao longo das últimas décadas. O problema do Ensino Médio, historicamente constatado, é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais, em função das perdas materiais e humanas determinadas pelos baixos resultados alcançados. Sua colocação como etapa obrigatória da educação básica, dos 15 aos 17 anos, torna ainda mais complexa a constituição de políticas necessárias como resposta a suas demandas.

Os problemas do ensino médio têm implicações diretas e imediatas sobre a vida de quem os padecem, os jovens, pondo em risco a própria integração da sociedade como um todo.

### **A atual reforma do ensino médio em meio às suas contradições**

Para iniciarmos nossas reflexões sobre as contradições encontradas nesta atual reforma do ensino médio, objeto de nossas intervenções neste trabalho, indagamos com KRAWCZYK (2014a, p. 24):

O que tem sido proposto para resolver esta crise? Em que direção está indo o ensino médio brasileiro? Como em quaisquer momentos de transição, projetos educacionais diferentes e até opostos colocam-se em disputa. Nessa disputa, que setor da sociedade tem dado as cartas?

Nos últimos vinte anos, pesquisadores e profissionais da educação vêm se dedicando ao tema da escola de ensino médio na busca por compreendê-la em suas limitações e desafios, especialmente quanto ao seu processo de universalização para a juventude brasileira.

Em suas problematizações, esses estudiosos revelam compromisso e preocupação com a referida escola, sobretudo pelo quadro de defasagem em que se encontra grande parte do coletivo juvenil, pela baixa qualidade social da educação e distanciamento da cultura desse jovem, conseqüentemente por se encontrarem, em diversas situações, praticamente vazias de conteúdo em todas as dimensões (FERNANDES, 2017). Em tempo, evidenciam que, nos últimos anos, o ensino médio estava sendo ressignificado, apontando para o seu núcleo de transformação: a “reinvenção dos currículos, da concepção e da prática da educação” (ARROYO, 2014, p. 54). Nesse contexto, dão destaque aos profissionais docentes e, essencialmente, aos jovens, como novos atores sociais que frequentam a escola e imprimem nesse espaço as marcas concretas da sua realidade sócio-histórica, as suas demandas, necessidades e projetos de vida.

Os estudos realizados geraram frutíferos projetos e produções científicas para a escola de ensino médio no Brasil (Portal ensino médio em diálogo; Reinventando a escola, entre outros). Nessa trajetória revelam, dentre outras, as muitas dimensões que marcam a experiência do jovem que adentra na



escola pública de ensino médio – as dimensões biológica, histórica e cultural; a diversidade; a sociabilidade; o trabalho; a desigualdade social; a dimensão espaço-tempo e o papel da escola frente a esse “novo aluno”. Ao mesmo tempo, denunciam as representações negativas construídas sobre esse jovem real, alertando para os malefícios que podem gerar no processo de construção da sua identidade e incisivamente na sua relação com a escola.

Diante do exposto, não podemos deixar de ressaltar que o campo de estudos em torno da juventude e da escola de ensino médio ganhou significativas dimensões e realces, principalmente, nas últimas duas décadas.

Hoje, esses pesquisadores e profissionais da educação e outros representantes da sociedade, vêm apresentando uma forte resistência quanto à atual reforma curricular proposta por Medida Provisória n. 746, de 2016, e convertida na Lei n. 13.415, de 2017, no governo Michel Temer. Em primeira mão, ao contrário do que prega a propaganda governamental, a referida reforma não foi debatida com a sociedade, ao mesmo tempo em que traz uma série de alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e contradiz em muitos aspectos o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Outro elemento de contradição é a PEC 241, de 2016, que congela os investimentos na educação por 20 anos. O que nos deixa diante de muitos questionamentos, tais como: essa reforma não requer grandes investimentos? Ao analisarmos a referida reforma observamos que esta propõe mudanças no formato do ensino médio. E as questões estruturais, escolas com infraestrutura adequada, escolas atrativas? E os professores com relevante formação e bem remunerados? Como fica tudo isso? De que maneira a grande mudança pretendida pelo governo contribuiria para a formação da juventude, diante de uma escola que já se encontra de ponta-cabeça?

Recorremos, novamente, aos estudiosos do tema e, em nossas buscas nas revistas e periódicos, deparamo-nos com artigos de pesquisadores e profissionais da educação, com questionamentos e posicionamentos similares ao que expomos.

Motta e Frigotto (2017, p. 355), apontam a “[...] estreita relação entre a Proposta de Emenda n° 55, o Projeto de Lei n° 867/2015 e a Medida Provisória n° 746/2016 como um tríplice retrocesso na educação básica”. Em outro artigo, o próprio Frigotto (2016) afirma que tal a reforma retoma princípios de leis aprovadas durante o regime militar como a 5.692/1971 e a

7.044/1982), reafirmando a similitude deste governo com os contextos antidemocráticos outrora vividos.

Afirmção mais incisiva de Nora Krawczyk (2017, p. 41) nos alerta que uma [...] leitura cuidadosa da Lei permite compreender que ela não é propriamente uma reforma educacional, mas parte de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do ensino médio e de outros espaços públicos.

Uma lei que atinge, diretamente, a juventude trabalhadora, já tão maltratada e privada de seus direitos, como constatamos na pesquisa de Fernandes (2017). Neste sentido, “o atual governo ilegítimo de Michel Temer ataca violentamente os direitos da classe trabalhadora e, no ensino médio, mais uma vez impede seu avanço conceitual e estrutural, com a atual contrarreforma” (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 26).

Vale lembrar, novamente, que esta reforma não foi debatida com os profissionais da educação, muito menos com a sociedade, em geral. É uma lei que aprofunda as desigualdades escolares e sociais e que parece muito consonante com as análises feitas por Maria Abádia da Silva (BANCO MUNDIAL, 1995a, 1995c *apud* SILVA, 2002) no tocante à intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras, cujo intuito é claramente a privatização dos ensinos médio e superior.

As “novidades” anunciadas pelo governo só estão colocando as escolas em situação que revelam, cada vez mais, a precariedade de suas estruturas, a falta de professores, o empobrecimento da escola pública. O anúncio da escola em tempo integral não explicita como vai efetivar esta política na escola tampouco como os alunos escolherão as disciplinas que irão cursar, o que “revela uma possibilidade de aumento de desigualdades”, de acordo com Setubal (2016, p. 01). Além de tudo isso, onde estão os estudantes trabalhadores do turno noturno? E os investimentos para viabilizarem tais “inovações”?

Observa-se que pesquisadores e estudiosos que se manifestam são, em sua maioria, aqueles que vêm desenvolvendo estudos em torno da juventude e ensino médio e revelam em seus posicionamentos a não aprovação à MP e/ou à Reforma, bem como o descontentamento por se ignorar toda a trajetória de estudos e pesquisas realizadas, até então, em torno deste nível de ensino.



Avanços e conquistas são minimizados em nome de uma política neoliberal implementada pelo governo Federal [há décadas]. As análises e reflexões feitas pelos especialistas da educação acerca da escola de ensino médio e da urgência de se construir um plano de ação em torno dessa escola, na garantia sobretudo do jovem como sujeito de direito, que foi deixado à margem da questão.

### **Considerações [que não são] finais**

Em análise do processo de globalização nas sociedades atuais, o sociólogo francês Alain Touraine (2002) enfatizou que toda reforma e intervenção do Estado deve se traduzir pela redução ou não-aumento da desigualdade social. Para ele, uma reforma que não diminui a desigualdade não nos interessa. Para nós, qualquer reforma ou intervenção do Estado que coloque a escola pública na situação de aprofundamento das desigualdades e que desconsidere a juventude no direito primordial de educação e de melhores condições de vida, também não nos interessa.

Assim, compreendemos que o ensino médio brasileiro suscita amplas reformas, frente às tantas questões postas. Contudo, reformas que contemplem a juventude em suas demandas e necessidades e não uma reforma com caráter utilitarista que mostra evidências de acirrar, mais ainda, as desigualdades sociais, sobretudo quando os jovens das camadas populares trazem como demanda imediata a empregabilidade, o que os fará, (de acordo com a atual reforma), optar por um percurso profissionalizante. Assim, o ensino propedêutico ficará para aqueles que não dependerão do emprego precoce, o que resultará em tomadores de decisão de um lado e subordinados do outro. Confirma-se um recuo na história. Por isso, a forte resistência de pesquisadores e profissionais da educação para que haja uma organização social geral para tirar o Brasil e a escola desta posição que denominamos de “ponta-cabeça”. Esperemos que nossa luta não seja em vão.

## Referências

- ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2007. p. 55-78.
- ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2014.
- AZEVEDO, Leni Cristina Soares Souza Azevedo. (Apresentação). Juventude e Ensino Médio: Território de práticas, marcos legais e formação. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, mai-ago, 2011, p. 169-72. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 abr. 2018.
- AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do ensino médio: a reestruturação curricular no RS. In: In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2013, p. 21-44.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.
- CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 1. p. 182-211.
- CORTI, Ana Paula de Oliveira. Que ensino médio queremos? Uma experiência de diálogo com escolas públicas. In: FERREIRA, Cristina Araripe et al. (Org.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. Rio de Janeiro: EPSJV/ UFRJ, 2010. p. 53-80.



- DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e socialização: reflexões em torno de experiências educativas nas trajetórias juvenis. In: FERREIRA, Cristina Araripe et al. (Org.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. p. 169-80.
- \_\_\_\_\_. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. **Salto para o Futuro**, v. 18, p. 16-24, 2009.
- \_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1105-28, out. 2007.
- FANFANI, Emilio Tenti. La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. In: \_\_\_\_\_. **Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso**. Fundación OSDE, 2003.
- FERNANDES, Zizelda Lima. **Jovens estudantes do ensino médio no município de Guanambi (BA): modos de ser e de viver a escola**. 2017. 211p. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas/São Paulo, 2017.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 38, p. 293-308, 2017.
- FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 38, p. 385-404, 2017.
- JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino médio. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2013.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.
- \_\_\_\_\_. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 35, p. 21-42, 2014a.

- \_\_\_\_\_. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**, Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014b. p. 75-98.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014c.
- KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? As meias verdades da reforma do ensino médio? **Revista Retratos da Escola**, vol. 11, n. 20, Brasília, jan/jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 20 abr. 2018.
- LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro. **Educação em Revista** (online), v. 34, p. 1-23, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 15 abr. 2018.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação** (Estudos sobre Juventude e Educação), Anped, n. 5 e 6, p. 37- 52, maio/dez. 1997.
- MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 38, p. 355-372, 2017.
- NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; VILLAS, Sara. Juventude, indisciplina e regras escolares. In: CORREA, Lycinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares. (Org.). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2014.
- RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. **Anais...** Curitiba: Bruc, 2017. p. 18284-00.
- SPOSITO, Marília Pontes. Interfaces entre a sociologia da educação e os estudos sobre juventude no Brasil. In: APPLE, Michel; STEPHEN, Ball;



GANDIN, Armando (Org.). **Sociologia da educação**. Análise internacional. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. v. 1. p. 438-46.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesb, 2002.

SETUBAL, Maria Alice. **El País**: o jornal global. Plano de Reforma do Ensino pode aumentar desigualdades. Apresentá-lo por MP é grave. São Paulo, 25 de setembro de 2016. (Entrevista).

---

# 17

## ENVELHECIMENTO E GLOBALIZAÇÃO: QUAL O LUGAR DO IDOSO?

Angela Viana Machado Fernandes e Silvia Regina Marques Jardim

Vivemos momentos incertos quanto à realidade brasileira e mundial. Alguns critérios estáveis que nos permitiam distinguir e lutar pela igualdade das riquezas, pelo respeito aos direitos adquiridos por grupos organizados ao longo dos séculos XIX e XX, desfizeram-se com a ideologia da globalização, do liberalismo desenfreado, da privatização, do custo do trabalhador ao capital e, principalmente, da ideia de que o mundo é de todos e para todos. Um mundo em que não existem classes sociais, crianças, jovens e idosos em situações de abandono e que, no mundo do trabalho, todos podem ser patrões segundo os méritos pessoais.

A era dos direitos, enfatizada por Bobbio (2004), se desfez e a democracia está posta à prova em diferentes países. Bauman (2009) analisa a liquidez da vida moderna na qual os relacionamentos afetivos desfizeram-se, pois são líquidos (não sólidos) e, portanto, são efêmeros e transitórios. Este autor explica que a sociedade tem produzido sujeitos cada vez mais individuais, o que tem provocado fluidez nos laços afetivos, como rupturas da solidariedade e



desmembramento das famílias. Isso é consequência do modelo do consumismo disseminado pela ideologia capitalista em que o sujeito busca satisfação imediata por meio da aquisição de bens que logo serão substituídos por outros. Observa-se, assim, um capitalismo cada vez mais parasitário que deve ser sustentado pelo crédito e débito. É o capitalismo parasitário que mantém o trabalhador incessantemente como escravo, mesmo que aparentemente livre.

Bauman (2004) alerta que essa facilidade em “deletar” instantaneamente o outro pode ter como consequência a “frieza” com que vemos um familiar, um amigo ou qualquer pessoa que passe pela vida. O ser humano ainda não consegue lidar com a diferença, pois nem sempre o que a diferença nos diz é o que se deseja ouvir. Trata-se de pensar mais do que “tolerar” a diferença. É pensar em práticas de acolhimento. A solidariedade está sendo “deletada” e isso pode trazer graves consequências para a humanidade, uma vez que o individualismo e o desejo de homogeneidade podem provocar profundos mecanismos de exclusão.

Portanto, vivemos um mundo em que a maioria vive fora dos muros estabelecidos pelos de dentro. Estes definem as regras e ocupam os espaços de pertencimento e cabe ao estrangeiro, ao *outsider*, ao diferente esperar e, se sobrar lugar, e não for uma ameaça a quem está estabelecido, entrar. A justificativa da escassez de recursos por meio do argumento de que a classe média e a trabalhadora são as que mais usam o dinheiro público possibilita que a ira entre iguais afaste destes as convicções morais que os acompanhavam.

Passamos por momentos de medo, de estranhamento, de falta de convivência humana, que levam todos à falta de critérios para tornar o mundo seguro para seu julgamento, tão bem analisada por Hannah Arendt (1979).

E, neste contexto, encontramos idosos que ocupam cada vez mais espaço, dinheiro público e cuidado. As análises sobre o envelhecimento da população brasileira fazem parte de diferentes campos do conhecimento. O que antes estava dentro do campo da saúde amplia-se para o das humanas e sociais no intuito de mapear essa população e pensar em políticas de prevenção e atenção a essa categoria social que se torna cada vez mais visível. Avaliar a situação do idoso requer uma revisão de conceitos e preconceitos na medida em que muitos continuam no mercado de trabalho, apresentam características que o

dissociam da ideia de “velho”, auxiliam a família com suas aposentadorias e o declínio das taxas de mortalidade.

Neri (2011) afirma que, no Brasil, existe uma nova sensibilidade social para a velhice ora como problema ora como desafio ao enfrentamento de problemas que advêm deste grupo. Afirma, ainda, que alguns elementos têm contribuído para que exista essa sensibilidade, como a consciência do envelhecimento populacional; as mudanças na forma de viver a velhice e a ideia de envelhecer mantendo a juventude. Entretanto, a precariedade dos recursos econômicos limita o acesso da população idosa mais pobre à qualidade de vida na velhice. Entender o significado de qualidade de vida na velhice inclui a idade (60-70 ou mais anos), condições socioeconômicas, capacidade para novas aprendizagens, capacidade de lidar com problemas existenciais e de administrar perdas físicas e emocionais, por exemplo. Assim, a “relação entre os riscos associados ao envelhecimento e o bem-estar subjetivo é mediada pelos mecanismos de autorregulação do *self* e pelo senso de ajustamento psicológico em interação com os recursos sociais de que o idoso dispõe” (NERI, 2011, p.15-16).

Gonçalves (2013) explica que, no Brasil, o termo velho foi substituído por idoso, o que foi concretizado com a aprovação do Estatuto do Idoso (2003) e ficou estabelecido o papel do Estado em assumir programas e políticas voltados a esse grupo. Para a autora, o termo terceira idade designa idosos que conseguem manter uma atitude jovial e são economicamente independentes:

Do ponto de vista dos negócios, a combinação destes perfis possibilita a criação de uma nova fatia do mercado específica: o de turismo, o dos produtos de beleza, os alimentares, bem como as novas especificidades profissionais (geriatrias e gerontólogos). Em breve palavras, a terceira idade é mercado. (GONÇALVES, 2013, p. 17).

Entretanto, a precariedade dos recursos econômicos limita o acesso da população idosa mais pobre à qualidade de vida na velhice, e é esta população mais pobre que é excluída do grupo “terceira idade”, pois não tem plano de saúde, poupança e quando tem casa própria, abrigam filhos, netos, noras e todos aqueles que estiverem agregados à família. Além disso, Neri (2011, p.18)



asserta que “houve um maior crescimento da população de mulheres idosas do que da população de homens idosos o que é comum em muitos países, inclusive no Brasil”.

Whitaker (2007), ao observar também esse dado, afirma que são as mulheres que menos tempo permaneceram na escola, e isso se deve a uma ideologia patriarcal que as excluiu do espaço público e a escola é um sonho não realizado. Aqui, vamos considerar que antes de pertencerem à categoria “idoso”, esse grupo pertence à categoria de gênero. E, de acordo com o levantamento bibliográfico realizado por Figueiredo (2007), existe um “apagamento” da questão da mulher nos estudos que envolvem o idoso; nega-se, pois, um saber feminino e também os processos de exclusão que essa mulher passou ao longo de sua existência. Gonçalves (2013) complementa lembrando-nos de que as idosas de hoje foram crianças e jovens que viveram os anos 1940 e 50, décadas em que a educação da mulher era voltada para o casamento e para o exercício da maternidade.

Do exposto, é possível entender que a questão do envelhecimento, em nossa sociedade global excludente e perversa, perpetua a ideologia de que todos podem chegar aos 80 ou 90 anos, saudáveis; de que voltar a estudar em uma universidade na terceira idade (ainda que o objetivo seja discutível) permite ao idoso a inclusão pelas aulas sobre computação, línguas, teatro, moda, musculação, entre outras, criando e alimentando, assim, o mundo da necessidade do consumo. Envolve, ainda, a ideia de que não só o corpo pode permanecer jovem, mas a mente. Cirurgias plásticas, medicamentos que atenuam as dificuldades inerentes à idade, modas que rejuvenescem, enfim todo um mercado para que o idoso possa pertencer ou fazer parte da sociedade na qual vivemos. É a juventude vendida pela mídia que veicula a juventude não como fase da vida, mas sim como um ideal a ser seguido, independentemente da idade biológica.

Para pertencer a esse grupo, tanto a mulher como o homem idoso devem vestir-se como jovens e, como isso não basta, as cirurgias plásticas crescem assustadoramente e tornam-se acessíveis a quase toda a população, pois podem ser parceladas nos cartões de crédito. A ideologia da classe dominante, da eterna juventude se generaliza. É a tirania do consumo ou o consumo ideologizado (SANTOS, 2008). Porém, para que o idoso não se esqueça, embora tenha direitos, sua imagem curvada com bengala na mão, fica

estampada em cartazes nos lugares públicos para lembrar-lhes de sua fragilidade. Na sociedade globalizada, quem mais consome são os jovens, os idosos e os pets. Não é por acaso que anúncios na mídia televisiva, em horários em que os idosos estão em casa, propagam medicamentos para virilidade masculina, como única forma de ser feliz. Novamente a liquidez da modernidade envolvendo valores antes naturais, em comportamentos necessários para sentir-se pertencendo ao mundo global. É a erotização do idoso que deve permanecer jovem.

Entretanto, uma sociedade que envelhece precisa de políticas que garantam a saúde e estamos observando o Estado dismantelar todas as políticas construídas ao longo das últimas décadas pós ditadura militar (1964-1985).

Santos (2008, p. 33), ao analisar a ausência do Estado nas políticas sociais e o papel da globalização, afirma que

[...] o discurso que ouvimos todos os dias para nos fazer crer que deve haver menos Estado, vale-se dessa mencionada porosidade, mas sua base essencial é o fato de que os condutores da globalização necessitam de um Estado flexível a seus interesses. As privatizações são a mostra de que o capital se tornou devorante, guloso ao extremo, exigindo sempre mais, querendo tudo. Além disso, a instalação desses capitais globalizados supõe que o território se adapte às suas necessidades de fluidez, investindo pesadamente para alterar a geografia das regiões escolhidas. De tal forma, o Estado acaba por ter menos recursos para tudo o que é social, sobretudo no caso das privatizações caricatas, como no modelo brasileiro, que financia as empresas estrangeiras candidatas à compra do capital social nacional. Não é que o Estado se ausente ou se torne menor. Ele apenas se omite quanto ao interesse das populações e se torna mais forte, mais ágil, mais presente, ao serviço da economia dominante.

Observamos, ainda, que a questão da globalização inclui outros problemas além do consumo e da falta de políticas assistenciais ao idoso. Mencionamos, por exemplo, o espaço físico, o território no sentido de



“pertença” – conceito que está ligado à constituição do sujeito e à sua memória – e voltamos à pergunta: qual o lugar do idoso?

Quando assinalamos que a população brasileira está envelhecendo, pressupomos que, paralelamente, exista uma busca pela saúde ou pelo autocuidado, porém existe um grupo desassistido que não faz parte das políticas públicas e que são excluídos das atenções sociais e de proteção.

Entender, pois, o envelhecimento populacional como um dado da realidade sem desconsiderar a renda, o gênero, a classe social, a cultura ou o contexto em que o idoso está é fundamental. O Brasil permite que diferentes análises sejam feitas dadas as desigualdades sociais e singularidades de cada região.

Na apresentação do Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) encontramos que este marco jurídico vem assegurar os direitos dos idosos acima de 60 anos no Brasil.

Enfocar o envelhecimento sob a perspectiva dos direitos humanos aponta a uma dimensão transversal que perpassa cada uma das políticas de Direitos Humanos. Nos últimos 30 anos, o Brasil passou por profundas mudanças demográficas, com queda das taxas de fecundidade e crescimento da expectativa de vida. Como resultado, a população idosa vem se expandindo de forma significativa, tanto em termos relativos como absolutos. Entre os anos 2000 e 2016, de acordo com dados do IBGE, a população idosa passou de 14,5 para mais de 27 milhões, representando 13% da população total. Segundo estimativas do IBGE, a população idosa, em 2030, deverá ultrapassar a marca de 30 milhões. (BRASIL, 2003, p. 9).

Embora, a criação do estatuto do idoso tenha, em seu texto, assegurado a proteção da população idosa com o princípio da proteção integral e da prioridade absoluta, a realidade não é sempre assim. A legalidade da lei não lhe confere legitimidade e o preconceito contra o idoso de que sua inutilidade atrapalha o processo de produção capitalista ainda é cruel. Bobbio (2011), ao analisar o preconceito, diferencia o individual e o de grupo, e enfatiza que o de grupo ou coletivo deriva de como um grupo julga o outro.

Em momentos de crise econômica, na qual o Brasil está inserido, a opção pela manutenção de seguros como aposentadorias, planos de saúde e outros adquiridos durante anos de trabalho, são os primeiros a serem postos à prova.

A ideologia divulgada por um governo corrupto atrelada a uma mídia equivocada e/ou tão quanto hegemônica alimentou a ideia dos seres humanos que poderiam ser descartáveis das despesas estatais. Daí a justificativa para privatizar e desmontar o que era público.

O preconceito não é alimentado só pela classe social, mas “nasce da contraposição real entre aqueles que não têm, entre os proprietários exclusivos dos meios de produção e aqueles que não possuem outro bem senão a força de trabalho” (BOBBIO, 2011, p.106).

Cabe ao idoso abrir mão de seus direitos para que os jovens consigam postos de trabalho, mesmo que provisórios e sem qualquer garantia. São os terceirizados da reforma trabalhista do governo de Michel Temer (2017).

Ao observarmos o texto do Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), em seus artigos segundo e terceiro, das disposições preliminares, entendemos que todos os direitos devem ser assegurados.

Art. 2º O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Art. 3º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Ao analisar o texto da lei, faz-se necessário refletir sobre que idoso estamos falando e de qual classe social. Podemos considerar que os idosos ricos não necessitam tanto da assistência do Estado, pois pagam planos de saúde particulares, mantêm seus postos de trabalho até que sua lucidez e suas famílias permitam e, ao se tornar senil, podem viver em casas de idosos ou em condomínios construídos exclusivamente para eles, com todo o aparato necessário para que tenham uma velhice segura e feliz.



E quanto ao idoso pobre que recebe um salário mínimo? Quando utilizamos o termo “pobre”, este está atrelado à classe social e às desigualdades que daí advêm do capitalismo, que a cada dia debita na sua conta o preço de seu “progresso”. Como afirma Martins (2012, p. 11) “o capitalismo se expande à custa da redução sem limites dos custos do trabalho, debitando na conta do trabalhador e dos pobres o preço do progresso sem ética nem princípios”.

Para o autor supracitado, a categoria de exclusão social está permeada por uma ideologia de igualdade social e de privilégios, por isso usamos de forma quase envergonhada o conceito e a ideia de pobreza, pois não questionamos que o direito é inalienável e, nesse modo de pensar, não existem excluídos ou desprivilegiados.

E o idoso “desprivilegiado” que, ao trabalhar 50 anos, recebe como aposentadoria um salário mínimo<sup>1</sup> e encontra-se à mercê de empréstimos bancários com juros exorbitantes, muitas vezes é o mantenedor familiar cuidando de filhos desempregados e netos. Outros estão abandonados em asilos estatais ou se tiverem alguma sorte, alguém da família torna-se seu cuidador quando adoece.

1- O valor do salário mínimo em janeiro de 2019 foi fixado em R\$998,00 (novecentos e noventa e oito reais).

O Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), capítulo IX que trata do direito à habitação, afirma que

Art. 37. O idoso tem direito à moradia digna, no seio da família natural ou substituta, ou desacompanhado de seus familiares, quando assim o desejar, ou, ainda, em instituição pública ou privada.

Art. 38. Nos programas habitacionais, públicos ou subsidiados com recursos públicos, o idoso goza de prioridade na aquisição de imóvel para moradia própria, observado o seguinte:

I - Reserva de pelo menos 3% (três por cento) das unidades habitacionais residenciais para atendimento aos idosos;

II - Implantação de equipamentos urbanos comunitários voltados ao idoso;

III - eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas, para garantia de acessibilidade ao idoso;

IV- Critérios de financiamento compatíveis com os rendimentos de aposentadoria e pensão.

Parágrafo único. As unidades residenciais reservadas para atendimento a idosos devem situar-se, preferencialmente, no pavimento térreo.

O direito à moradia é fundamental na vida de qualquer cidadão e, em especial ao idoso. Ainda que, alguns países tenham chegado à brutalidade maior da exploração capitalista que não prevê nenhum direito ao idoso e muitos vivem nas ruas, aqui, no Brasil, a lei assegura que envelhecer sem ter onde morar é ilegal.

Novas formas de viver, conseqüentes do mundo moderno, de sua rapidez, da necessidade de não perder tempo e de não se expor à violência estrutural, fez das cidades, grandes condomínios. Alguns comportam clubes, escolas, supermercados e com residências tidas como mansões; outros possuem algumas áreas de lazer, porém se faz necessário um deslocamento para escola, *shopping center* e outros lugares em que as famílias considerem relevantes, suas casas são de porte grande, mas não mansões; outros são os condomínios construídos com muitas casas geminadas, pouca área de lazer, porém com uma aparente segurança (WHITAKER, 2007).

E o trabalhador cuja renda não permite viver em qualquer condomínio está literalmente excluído da cidade. E a questão da desigualdade social reaparece na medida em que os pobres vivem cada vez mais longe de seu local de trabalho e utilizam transporte público, o que não ocorre com o empresário que mora (escolhe morar) próximo ao local de trabalho produzindo mais riqueza e utiliza bons carros para o seu deslocamento.

Quando observamos o local de moradia e de mobilidade urbana da maior parte da população brasileira, não podemos deixar de pensar nos idosos. Se estes moram no subúrbio, periferia, as mudanças e embelezamento das cidades, em geral, não atingem os idosos. E quando pensamos no transporte se dá o mesmo. Em alguns setores, o direito é assegurado, mas o conflito existe, pois usufruir do lugar preferencial nem sempre parece “justo”, principalmente porque muitos entendem que o idoso está passeando, como se esta justificativa fosse precedente ao direito. O trabalhador idoso, que não são poucos, hoje



sente que seus direitos estão ameaçados. Ao mesmo tempo, a velocidade e a superlotação dos transportes urbanos restringem o uso dos assentos preferenciais, já que as dificuldades do corpo que o tornam moroso, impedem a rapidez dos corpos jovens e que nem sempre estão atentos aos seus pares. As ruas, assim como os bairros, antes de fácil deslocamento pela população idosa, tornaram-se avenidas e comercialmente inconveniente às suas necessidades (WHITAKER, 2007).

Se a cidade foi e pode ser um ambiente construído, deve reparar as dificuldades inerentes ao envelhecimento biológico, nas calçadas e seus obstáculos, ônibus sem degraus, avenidas sem semáforos com distância razoável para travessia do idoso, escadas com degraus em diferentes dimensões, pouca luminosidade etc. Ainda que existam algumas políticas preocupadas em acolher os idosos e suas comorbidades inerentes à idade e de ajustamento ao meio urbano, entre outras, a sociedade global capitalista é cruel com aquele que não lhe presta mais serviços e nem produz. O velho deve ser tutelado, mesmo que ainda contribua financeiramente para o Estado na manutenção de sua saúde.

A globalização exclui o idoso, o deixa vulnerável e fatores como o declínio na saúde, a retirada pelos familiares de seu local de origem (bairro em que passou parte da vida, criou filhos), possibilitam que a reconstrução do passado se torne confusa e a organização da memória já não se dê baseada nos fatos presentes.

Observa-se, na narrativa do idoso, que suas lembranças estão associadas a momentos de autonomia, de reconhecimento, de vivências pessoais aparentemente individuais, mas que está relacionada ao coletivo, ao grupo. Halbwachs (2003, p. 69) afirma que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com o ambiente”.

A complexidade das relações faz com que o individual se confunda com o coletivo, pois cada um faz parte de diversos grupos. Bosi (1994, p. 63) reafirma que Halbwachs é coerente quando analisa que uma das funções sociais da memória no velho que é a de lembrar, ou seja, “ser a memória da família do grupo, da instituição e da sociedade”. Se a memória do velho, na cultura ocidental, é utilizada como alicerce ao jovem para a construção de sua história,

ao velho cabe rememorar o passado como única forma de pertencimento. Ele não é mais necessário enquanto ser produtivo em seu grupo e pode, então, tornar-se o guardião de memórias, como bem define Bosi (1994), mas o fenômeno global que extingue as diferenças culturais, que reverencia o jovem, que capitaliza novas informações, cujo tempo não permite a lentidão, pode assimilar a escuta do velho?

Começamos e terminamos nossas reflexões com perguntas porque acreditamos que estão postas e não resolvidas. Neste sentido, ainda questionamos: as cidades estão prontas ao envelhecimento populacional? Segundo Vêras e Felix (2016, p. 441), “84% dos idosos brasileiros são segregados e se alojam em condições precárias nas cidades”. A sociedade excludente acolhe seus velhos?

Questões como estas devem ser enfrentadas com mais assertividade pelos projetos de políticas municipal, estadual e federal para que não criemos as ilhas dos loucos, dos leprosos, dos órfãos, dos cancerosos e aidéticos, dos ladrões e dos velhos. Se é que já não existem...

## Referências

- ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1979.
- BAUMAN, Z. **Amor líquido**. Sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: EdUnesp, 2011.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Ministério de Saúde. **Saúde mental em dados - 12**. Ano 10, nº 12. Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.mhinnovation.net/sites/default/files/downloads/innovation/reports/Report\\_12-edicao-do-Saude-Mental-em-Dados.pdf](https://www.mhinnovation.net/sites/default/files/downloads/innovation/reports/Report_12-edicao-do-Saude-Mental-em-Dados.pdf). Acesso em: 13 abr. 2017.



- \_\_\_\_\_. Ministério de Justiça e Cidadania, Secretaria Especial de Direitos. **Lei n. 10.741 de 1 de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-do-s-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/legislacao-pdf/Legislaoidoso.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Scientific Library Online.** Disponível em: [www.scielo.org.br](http://www.scielo.org.br). Acesso em: 4, 6, 8, 10 abr. 2017.
- FIGUEIREDO, M. L. As diferenças de gênero na velhice. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, jul-ago; 60(4), p. 422-7, Brasília, 2007.
- FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. [FIOCRUZ]. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- GONÇALVES, A. K. **Mulheres idosas ressignificam o envelhecimento. Contribuições da educomunicação.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2013.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2003.
- MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 2012.
- NERI, A. L. Qualidade de vida na velhice e subjetividade. In: NERI, A. L. (Org.). **Qualidade de vida na velhice.** Enfoque multidisciplinar. Campinas, SP: Alínea, 2011.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização.** Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- VÉRAS, M.P.B.; FELIX, J. Questão urbana e envelhecimento populacional: breves conexões entre o direito à cidade e o idoso no mercado de trabalho. In **Cad. Metrop. São Paulo**, v. 18, n. 36, p. 441-59, jul 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-999620163607>. Acesso em: 03 mai. 2018.
- WHITAKER, D. C. A. **Envelhecimento e poder.** Campinas, SP: Alínea, 2007.