



**Estenio Ericson Botelho de Azevedo • Laura Maria Cunha  
Luciana Pinheiro de Alencar • Maria Zelma de Araújo Madeira  
Virzangela Paula Sandy Mendes**

*(Organizadoras/es)*

# **Serviço Social, Trabalho e Questão Social:**

**10 ANOS DO MASS/UECE**

# **Serviço Social, Trabalho e Questão Social:**

10 ANOS DO MASS/UECE

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

### Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

### Vice-Reitor

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

### Editora da UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

### Conselho Editorial

Ana Carolina Costa Pereira Jamili Silva Fialho  
Ana Cristina de Moraes Lia Pinheiro Barbosa  
André Lima Sousa Maria do Socorro Pinheiro  
Antonio Rodrigues Ferreira Junior Paula Bittencourt Vago  
Daniele Alves Ferreira Paula Fabricia Brandao Aguiar Mesquita  
Erasmus Miessa Ruiz Sandra Maria Gadelha de Carvalho  
Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos Sarah Maria Forte Diogo  
Germana Costa Paixão Vicente Thiago Freire Brazil  
Heraldo Simões Ferreira

### Conselho Editorial do Selo Serviço Social, Trabalho e Questão Social

Alba Pinho de Carvalho (UFC) Joana Maria Pedro (UFSC)  
Andrea Pires Rocha (UEL) Mauro Iasi (UFRJ)  
Andréa Pacheco de Mesquita (UFAL) Marcelo Dias Carcanholo (UFF)  
Adriana Delbó (UFG) Mathias SeibelLuce (UFRJ)  
Daniele Maia Cruz (UNIFOR) Maria Lúcia Duriguetto (UFJF)  
Elaine Behring (UERJ) Maria J Cantinho (Universidade de Lisboa)  
Elias Ferreiras Veras (UFAL) Lalo Watanabe Minto (Unicamp)  
Ernani Pinheiro Chaves (UFPA) Luzia Margareth Rago (Unicamp)  
Eveline Medeiros Pereira (UFPE) Mirla Cisne Álvaro (UERN)  
Fernanda Marques de Queiroz (UERN) Odílio Alves Aguiar (UFC)  
Francilene dos Santos Rodrigues (UFRR) Olegna de Souza Guedes (UEL)  
Giovanni Alves (UnesP) Reginaldo Ghiraldelli (Unb)  
Gisele Caroline Ribeiro Anselmo (UERN) Salyanna de Souza Silva (UFES)  
Hayeska Costa Barroso (UNB) Tatiana Brettas (UFRJ)  
Jaime Osório (UAM-X) Yolanda Guerra (UFRJ)

# **Serviço Social, Trabalho e Questão Social:**

10 ANOS DO MASS/UECE

**Estenio Ericson Botelho de Azevedo • Laura Maria Cunha  
Luciana Pinheiro de Alencar • Maria Zelma de Araújo Madeira  
Virzangela Paula Sandy Mendes**

*(Organizadoras/es)*



1a Edição | Fortaleza - CE | 2024

## **Serviço Social, Trabalho e Questão Social: 10 anos do MASS/UECE**

©2024 *Copyright by* Autores/Organizadores

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Coordenação Editorial**

Cleudene de Oliveira Aragão

### **Capa, Diagramação e Revisão de texto**

Editora Terra sem Amos

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Serviço Social, trabalho e questão Social [livro eletrônico] : 10 anos do MASS/UECE / organização Estenio Ericson Botelho de Azevedo...[et al.]. -- 1. ed. -- Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2024.  
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Laura Maria Cunha, Luciana Pinheiro de Alencar, Maria Zelma de Araújo Madeira, Virzangela Paula Sandy Mendes.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7826-904-3

1. Assistência social - Brasil 2. Epistemologia social 3. Serviço social 4. Trabalho social  
I. Azevedo, Estenio Ericson Botelho de. II. Cunha, Laura Maria. III. Alencar, Luciana Pinheiro.  
IV. Madeira, Maria Zelma de Araújo. V. Mendes, Virzangela Paula Sandy.

23-180531

CDD-361.32

#### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Serviço social : Prática profissional : Bem-estar

### **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi

Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – e-mail: eduece@uece.br



# SUMÁRIO

## **Prefácio**

Irma Moroni ..... 8

## **PARTE I: SERVIÇO SOCIAL, ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

### **Educação superior, conservadorismo e formação profissional em Serviço Social no Brasil**

Raí Vieira Soares, Maria Cristina Queiroz Nobre, Ana Samilly Alexandre  
Moreira e Cynthia Studart Albuquerque ..... 10

### **Profissão assistente social e professor (a): desafios da formação em Serviço Social para a atuação docente no ensino superior**

Kelly Maria Gomes Menezes e Virzângela Paula Sandy  
Mendes ..... 40

### **A problemática do conhecimento sob a perspectiva marxiana**

Rogério Castro ..... 59

### **Docência na educação superior: epistemologia dos saberes, desafios da formação docente e contribuições da disciplina metodologia do ensino superior do Mass**

Mônica Duarte Cavaignac e Eptácio Macário ..... 104

### **O campo de estudos do Serviço Social: epifanias e iconoclastias**

Cristiane Maria Marinho e Dorgival Gonçalves Fernandes ..... 141

### **As residências em saúde e a formação para o SUS**

Ana Paula Silveira de Moraes Vasconcelos, Camila da Costa Brasil  
Brasileiro, Lucia Conde Oliveira, Marina Monteiro de Castro e Castro e  
Amanda Cavalcante Frota ..... 158

### **Relações sociais, enfrentamento ao racismo e política educacional no Brasil**

Mayara Cely Paulo da Silva Medeiros e Francisca Rejane  
Bezerra Andrade ..... 180

**Acessibilidade e inclusão no contexto da Universidade Estadual do Ceará Campus Itaperi**

Francisco Hélio Soares Albuquerque, Francisco Horácio da Silva Frota e Estenio Ericson Botelho de Azevedo .....200

**II – QUESTÃO SOCIAL, POLÍTICAS SOCIAIS  
E SERVIÇO SOCIAL**

**Neoliberalismo, contrarreforma das Políticas Sociais e os desafios ético-políticos para o Serviço Social**

Ariany Ravera Gonçalves, Salyanna de Souza Silva .....233

**Interface entre o Sistema Único de Assistência Social e o Sistema de Justiça: explicitando entraves, dilemas e perspectivas**

Maureni Freitas de Almeida Andrade, Laura Maria Cunha e Adinari Moreira de Sousa .....254

**Azul e rosa ou preto e branco? O pertencimento étnico racial e o racismo vivenciado por adolescentes negras**

Daiane Daine de Oliveira Gomes e Maria Zelma de Araújo Madeira.....273

**“Não se destrói o patriarcado passando fome”: uma mirada sobre os corpos de mulheres gordas e negras**

Liniane de Cássia Santos e Paula Fabrícia Brandão Aguiar Mesquita.....303

**Adoção de crianças e adolescentes com deficiência: refletindo sobre os aspectos sociais e éticos**

Conceição Pio. Estenio Ericson Botelho de Azevedo. Mariana Marques da Hora. Soleane Mazza Bezerra.....328

**Afinal, de que família se está falando?**

Laura Hemilly Campos Martis e Maria do Socorro Ferreira Osterne .....357

**Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética: entre o passado e o futuro**

Glauécia Mota Brasil e Lara Abreu Cruz .....372

## Prefácio

Irma Moroni

Ao ser “intimada” para prefaciá-lo, entendi como um ato de amor do conjunto do Mestrado Acadêmico em Serviço Social para comigo. Talvez, por ter sido sua primeira coordenadora, trabalhando com outros professores na luta de instalação e na sua concepção, com base nas exigências dos órgãos de educação do MEC, entrelaçada ao papel significativo/expressivo de um mestrado em Serviço Social na UECE. Entretanto, essa honra, também, me fez questionar se teria condições de escrevê-lo. Acolhi o desafio.

Na verdade, todo livro tem uma história. A primeira publicação do MASS foi o livro *Expressões da Questão Social no Ceará* editado pela Editora da UECE em 2014. Este é o segundo livro do MASS, agora no formato e-book, em comemoração aos 10 anos de sua criação. Escrito em um período penoso da nossa história, tempos difíceis vividos no Brasil, quando a cultura e a educação foram tão depreciadas pelo governo federal, atingidos pela Covid-19, que levou aproximadamente 700 mil vidas de brasileiros e brasileiras, inclusive muitos e muitas assistentes sociais. Este livro nos alerta a pensar, profundamente, a nossa profissão inserida nesta sociedade debilitada por tantas e profundas contradições que nos impõe a lutar para defender nosso projeto ético-político-profissional, a assumir o compromisso com uma sociedade equânime, com mais justiça e igualdade para todos, recusando os históricos privilégios do poder econômico que suga a vida de muitos brasileiros e brasileiras. É um livro de resistência de seus autores e autoras em busca de expressar o



trabalho desenvolvido pelos profissionais nas diversas realidades de imersão dos profissionais do Serviço Social.

Neste prefácio, apresentei, resumidamente, os textos escritos por professores e alunos, com a pretensão de motivar a leitura para os leitores adentrarem o conteúdo dos mesmos. Com certeza, precisamos estar “prontos/as” a desvendar a realidade social, política e econômica do Brasil. Só assim podemos defender os direitos de todos os cidadãos e cidadãs. Finalmente, convido, aos que acessarem, a perceber a importância de cada texto, crendo não haver verdade absoluta, mas compreendendo que nosso projeto profissional é também uma concepção de vida, de valor fundamental na construção do nosso país. Nesse sentido, precisamos estar juntos para garantir o direito de todos. Que venham outras produções do MASS.

## **SERVIÇO SOCIAL, ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

### **I. EDUCAÇÃO SUPERIOR, CONSERVADORISMO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL**

O texto denota a preocupação dos autores/as com a formação profissional do serviço social diante dos avanços do conservadorismo presentes na sociedade brasileira e capitalista que interfere na relação docência e projeto ético político do Serviço Social. Segue uma análise sobre a consolidação do neoliberalismo registrada no governo Collor, incluindo os mandatos dos 13 anos do Partido dos Trabalhadores, embora esse último se identifique com o neodesenvolvimentismo, considerando o comprometimento com políticas sociais inclusivas. Os argumentos teóricos acumulados identificam a lógica mercantil no processo educacional. A formação do Serviço Social não fica imune ao desfinanciamento tornando-se alvo do desgaste no ensino privado, no aligeiramento do ensino, dos precários estágios profissionais, da pesquisa, enfim, ameaçados pelos perigos da fragilização investigativa e interventiva. O texto nos im-

põe a consciência da realidade brasileira que nos impõe insistir na formação alicerçada na defesa da democracia, da justiça social e no estudo avançado para uma formação de qualidade, observando os princípios ético-políticos.

## 2. PROFISSÃO ASSISTENTE SOCIAL E PROFESSOR (A): DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

O texto expõe o dilema dos elementos que cercam a formação em Serviço Social em nossa sociedade, que se refletem na ação do docente. A pesquisa demonstra como ocorre a formação profissional, implicando em questões objetivas e subjetivas. Interroga como se dá a preparação e/ou uma formação para a atuação docente dos profissionais de Serviço Social. Observa-se a preocupação com a formação docente para além do conhecimento do Serviço Social. Exige a busca de conhecimentos didáticos, de avaliação, de metodologia e técnicas pedagógicas para o exercício da docência em Serviço Social. Enfatiza a necessidade de fortalecimento do ensino, pesquisa e extensão, sinalizando o voltar-se para uma educação emancipatória e crítica.

## 3. A PROBLEMÁTICA DO CONHECIMENTO SOB A PERSPECTIVA MARXIANA

A problemática do conhecimento assinala três questões no artigo para deslindar o método: “de onde se parte para conhecer a realidade? Como é possível conhecê-la e qual o propósito desse conhecimento? Qual é o critério de verdade sobre o objeto do conhecimento?” O texto é nutrido por autores como Luckacs, Miguel Reale, Tonet, Locke, Kant, Hegel, Marx, entre outros, e leva o leitor a uma “viagem” acerca dos fundamentos do conhecimento, do que é a verdade do objeto. Só a totalidade revela a verdade do objeto, e, enfatiza que fora da totalidade não há verdade. É um texto que instiga, no leitor, o desejo de aprofundar a questão do conhecimento a partir dos ensinamentos de Marx.

#### 4. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EPISTEMOLOGIA DOS SABERES, DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR

Sob um olhar crítico, a questão relacionada à docência superior na educação nos leva a refletir e examinar os caminhos do magistério em unidades universitárias públicas e privadas. Aborda as contribuições da disciplina ofertada pelo MASS que busca trabalhar os mestrandos para assumirem a docência mais aprontados para a ‘ensinagem’. O texto denota a preocupação com o ensino nas universidades públicas e privadas. Nessas últimas, assinala a mercantilização e a lógica produtivista. Aponta, também, a necessidade da democratização do ensino superior público de qualidade e gratuito, exigindo uma formação continuada e permanente. Verifica-se a preocupação com o norte ideológico e prático da disciplina Metodologia do Ensino Superior no MASS.

#### 5. O CAMPO DE ESTUDOS DO SERVIÇO SOCIAL: EPIFANIAS E ICONOCLASTIAS

Analisando a questão da formação do Assistente Social, cujo projeto ético profissional tem bases no materialismo histórico dialético, os autores propõem um enfoque não hegemônico nessa tradição, sugerindo valer-se de outras perspectivas teóricas no campo do pensamento crítico, considerando que esta diversificação permitiria compreender a questão social sob outros referenciais teóricos que possibilitaria a necessidade de acompanhar o movimento real da sociedade. Defende que outros estudiosos poderiam alargar o campo de estudo e do fazer profissional. O texto sugere a importância de considerar a multiplicidade teórica para análise da realidade atual. Finaliza apontando autores que permitiriam uma atualização no estudo dos fenômenos que circundam a questão social, sendo Foucault um dos mais indicados.

#### 6. AS RESIDÊNCIAS EM SAÚDE E A FORMAÇÃO PARA O SUS

As autoras fazem uma apresentação do SUS, enfatizando as dimensões gerencial, organizativa e técnico-assistencial. Referem-se as

Residências Multiprofissionais em Saúde cujo objetivo é a formação de profissionais alinhados aos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde. A formação dos residentes se alicerça em uma aprendizagem profunda e se organiza para propiciar uma cultura diferenciada, apreendendo a saúde do ponto de vista de estratégia da saúde da família. “São pelas vias do SUS que cuidamos do nosso povo”. Essa colocação nos induz a entender a importância do SUS para nossa sociedade, incluindo o trabalho de qualificação dos profissionais e o compromisso com os direitos que estão alinhados no Sistema.

#### 7. RELAÇÕES SOCIAIS, ENFRENTAMENTO AO RACISMO E POLÍTICA EDUCACIONAL

O artigo reflete a questão racial inserida na questão social, originária no início da formação política e social brasileira. O racismo gera mais desigualdades de gênero e cria formas de exploração e de opressão ao longo da história. A existência de leis para reconhecimento da participação afrodescendente na nossa sociedade, ainda não granjearam os resultados de qualidade para vencer essa profunda mancha na nossa história. As desigualdades sociais e de gênero são percebidas na cultura, no emprego e na ocupação de cargos na máquina pública e privada. Isso denota que os movimentos de resistência vivem batalhas visando reivindicar políticas que defendam a igualdade social. A política de educação é um espaço importante para enfrentar os preconceitos e discriminações raciais. A luta se faz continua para debelar o racismo nas diversas esferas públicas e privadas, porquanto os direitos têm que ser assegurados para todos.

#### 8. ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – CAMPUS DO ITAPERI

O texto diz respeito a acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais no âmbito da UECE, tanto para alunos como funcionários. Utilizando a pesquisa quantitativa e qualitativa e a técnica de observação, os autores explicitam os obstáculos que impedem os deficientes de utilizarem os diversos espaços do campus,

afetando o direito de acessibilidade previsto na CF Art. 32. Efetivar a acessibilidade diz respeito ao desenvolvimento humano, preservando a igualdade e a oportunidade de experiências para todas e todos. Em relação a UECE, o Conselho Universitário (CONSU) criou o Núcleo de Apoio à Acessibilidade como um espaço de planejamento visando coordenar e executar ações que impeçam as barreiras de acesso aos portadores de necessidades. Propõe a compreensão, tão necessária e urgente, de um trabalho sistemático visando a inclusão como direito. Ainda, somos uma sociedade despreparada para conviver com pessoas que demandam atenção especial.

## **QUESTÃO SOCIAL, POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL**

### **9. NEOLIBERALISMO, CONTRARREFORMA E DESAFIOS ÉTICO- POLÍTICOS PARA O SERVIÇO SOCIAL**

O texto se apoia em uma pesquisa bibliográfica e documental consignando a formação de Assistente Social no período de 2012 a 2020. A análise de conteúdo leva o leitor a perceber o avanço do neoliberalismo que incide em desemprego, em negociação dos direitos sociais, em mercantilização e no desfinanciamento das políticas sociais que, de fato, atingem o exercício do Serviço Social em várias esferas do trabalho. Mostra que os assistentes sociais, como trabalhadores, são submetidos as mesmas condições dos demais trabalhadores, tais como degradação e violação de direitos. São, portanto, vítimas dessa degradação, enquanto a perspectiva ética e política é confrontada na relação capital trabalho. Importante observar a preocupação do conjunto CFESS/CRESS nas publicações “CFESS manifesta” através de um quadro bem apresentado pelas autoras.

### **10. INTERFACE ENTRE O SUAS O SISTEMA DE JUSTIÇA**

O estudo aponta que entre o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o Sistema de Justiça emanam dificuldades de articulação nas decisões que dizem respeito à vida dos usuários da assistência. O

conteúdo é baseado em pesquisa documental e de campo, com observação sistemática e aplicação de questionários. Ambos os sistemas são alicerçados nos fundamentos dos direitos, porém, na prática, as tensões ocorrem entre o Sistema Judiciário e os técnicos da Secretaria de Assistência Social de Maracanaú. Aprende-se que o SUAS é alvo de descasos de transferência de dinheiro necessários para a manutenção de programas e projetos, inviabilizando-os, reduzindo a oferta de serviços, constitucionalmente conquistados. A leitura nos leva a reflexões profundas, incluindo a ressignificação das relações entre os dois sistemas mencionados, visando afirmar a contribuição de ambos os sistemas para garantir os propósitos da Lei em atenção aos usuários que esperam ver seus direitos atendidos.

#### II. AZUL E ROSA OU PRETO E BRANCO? O PERTENCIMENTO ÉTNICO RACIAL E O RACISMO VIVENCIADO POR ADOLESCENTES NEGRAS

Azul e Rosa ou Preto e Branco aborda a questão do racismo na vida das adolescentes vítimas de preconceitos e de vivências degradantes. A maioria das meninas negras convivem em lares pobres e são vítimas da exploração sexual no trabalho e em outros ambientes sociais. O racismo e o sexismo retratam as violências e violações dos direitos dessas garotas. O Brasil exerceu a questão do controle sobre as mulheres negras desde o período colonial, quando eram alvos dos senhores que as consideravam boas para o sexo e para os serviços das casas dos brancos, continuamente submetidas e humilhadas. O estudo aborda questões sérias de alto significado social e político observados nas entrevistas que traduzem o sentimento de meninas entre 13 e 14 anos, submetidas a uma vida de exposição indigna para um ser humano. São muitos os obstáculos a serem vencidos para assegurar uma vida digna para nossas adolescentes. A luta contra o racismo deve pontuar nossas lutas para derruir essas violências.

## 12. NÃO SE DESTRÓI O PATRIARCADO PASSANDO FOME: UMA MIRADA SOBRE CORPOS DE MULHERES GORDAS E NEGRAS

O debate sobre o corpo e os padrões de beleza impostos às mulheres negras e gordas afetam, por demais, a autoestima feminina. A discussão sobre o corpo em nossa sociedade supervaloriza atributos especiais nas mulheres em busca da perfeição e da beleza. A literatura sobre o corpo mostra uma variedade de elaborações para compreendermos a questão da feiura e da beleza como uma construção histórica. Muitos autores enaltecem a beleza, a juventude e o ser magro. Entretanto, as mulheres negras e gordas sofrem discriminações por serem “fora do padrão” inibindo e negando sua beleza e sexualidade, oportunizando para elas lugares inferiores na sociedade. Este texto permite refletir sobre a gordofobia que se materializa mais profundamente nas mulheres negras.

## 13. ADOÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA: REFLETINDO SOBRE ASPECTOS SOCIAIS E ÉTICOS.

Trata-se de uma pesquisa que nos leva a compreender que a adoção de crianças com deficiência deve ser estudada em seus aspectos sociais, jurídicos e éticos. Embora dispondo de legislação específica sobre o direito à convivência familiar e comunitária, os retrocessos são visíveis e denotam que crianças negras, mais velhas e deficientes estão entre os grandes desafios para os assistentes sociais que trabalham nos serviços jurídicos, e, também, para a sociedade. A adoção traz embutido um significado jurídico e social na promoção da relação de parentesco de adotantes e adotados, o que exige compromissos ético-políticos e social na sociedade. Adentrar neste estudo nos leva a aprofundar as dificuldades do processo de adoção de crianças/adolescentes com deficiência a ter como objetivo central a busca da proteção integral desse contingente na perspectiva de sujeitos de direitos, visando a humanização da própria sociedade.

#### 14. AFINAL DE QUE FAMÍLIA SE ESTÁ FALANDO?

Este é um *approach* atraente e questionador que nos leva através dos tempos, pois trata da compreensão acerca das atividades e funções da família desde a Roma antiga. São modelos/formatos com muitas significações ocorridas na história, muitas variações da estrutura/composição familiar. Chama a atenção à frase: “será que a família ainda oferece um refúgio em seu coração”? No interior do grupo familiar florescem muitos e variados sentimentos como amor, domínio, desavenças, luta pelo poder, coerções, dor e sofrimento, dependência financeira, dependência emocional entre outras. São exemplos que vão se transformando, e, nesse sentido, como profissionais, precisamos entender as mudanças e trazer a discussão para o ambiente da academia no estudo cuidadoso das políticas sociais.

#### 15. LABORATÓRIO DE DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E ÉTICA

O Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética, tem início com uma citação magnífica de LATOUR que denota a paixão pelos laboratórios como um local de ciência em construção. O LABVIDA nasceu em 1999 na UECE, no Curso de Graduação de Serviço Social, com profissionais que demonstravam interesse na luta por direitos humanos em consonância com o código de ética do assistente social de 1993. Estudos, projetos e pesquisas agregaram professores, estudantes, cuja contribuição possibilitou o estudo de inúmeros conflitos e violências que motivaram a criação do laboratório. O LABVIDA suscita estender os espaços acadêmicos, a interlocução com a universidade e o poder público. O texto apresenta os arquivos, as fontes de trabalho e os objetivos da disciplina Direito Humanos e Cidadania. São 26 anos de trabalho cuja memória está relatada.

Manifesto aqui meu entusiasmo com os artigos apresentados, e agradeço por ter sido premiada com esta leitura e incumbência... Cumprimento os autores/autoras e a coordenação do Mestrado Aca-



dêmico de Serviço Social, pois senti que estamos diante de um curso que tem potencial para seguir contribuindo para o fortalecimento da educação voltada para um Brasil que urge por mudanças profundas que promovam a igualdade e a justiça. Nenhum brasileiro com fome. Nenhum brasileiro vítima de preconceitos. Nenhum brasileiro sem escolas. Nenhum brasileiro sem saúde. Nenhum negro humilhado por racismo. Nenhum deficiente impedido de exercer sua cidadania. Nenhum brasileiro aviltado por descaso do Estado.

Nossos agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que possibilitou a publicação desta obra por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP).

PARTE I

**SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO  
SUPERIOR E FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL**

# **Educação Superior, Conservadorismo e Formação Profissional em Serviço Social no Brasil**

Raí Vieira Soares

Maria Cristina Queiroz Nobre

Ana Samilly Alexandre Moreira

Cynthia Studart Albuquerque

## **Introdução**

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre a educação superior e a formação profissional em Serviço Social, considerando o acirramento político-ideológico expresso em disputas de projetos educacionais na conjuntura brasileira das últimas décadas. É uma síntese, com atualizações, de duas relevantes dissertações que investigaram a formação profissional em Serviço Social na realidade cearense, produzidas no âmbito do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social – MASS. Esta discussão particular da realidade cearense é um legado que o MASS apresenta nesses 10 anos de contribuição à educação superior no estado do Ceará.

O primeiro trabalho, “Transformações contemporâneas e educação superior no Brasil: particularidades da formação profissional em Serviço Social do IFCE campus Iguatu”, refletiu sobre as contradições da inserção deste curso de graduação na educação profissional e tecnológica no contexto da expansão do ensino superior nos governos do PT, como expressão das transformações do capital e de seus rebatimentos na educação superior brasileira. Já o segundo, “For-

mação Profissional e direção ético-política em Serviço Social: desafios à docência em tempos de avanço do conservadorismo”, analisou as relações entre a docência em Serviço Social e o projeto ético-políticas da profissão no cenário de avanço do conservadorismo.

O texto inicia com uma discussão sobre a crise política do Brasil desde o golpe de 2016, realizada na primeira parte do capítulo. Em seguida, problematizamos os dilemas da educação superior no âmbito do capitalismo dependente e as contradições da política educacional nos últimos anos. Por fim, apresentamos os rebatimentos dessa conjuntura para a formação e o exercício profissional em Serviço Social, atentando para movimentação da relação histórica e contraditória presente na profissão entre a renovação e o conservadorismo e, portanto, a análise das ideias e práticas conservadoras reatualizadas no âmbito da profissão. Por fim, buscamos apontar alguns desafios coletivos ao sujeito profissional diante da evidente disputa de projetos profissionais distintos, no intuito de reafirmação e fortalecimento do consenso em torno do projeto ético-político do Serviço Social.

### **A crise política no Brasil e o neoliberalismo renovado**

Uma leitura da política no Brasil nas últimas décadas é aspecto fundamental para a compreensão de como o neoliberalismo vem se realizando como ações e políticas governamentais, mas também na forma de ideias que se voltam para construção de um novo consenso na sociedade, nos termos gramscianos, e produtor de subjetividades e forma de existência tal como apresentado por Dardot e Laval (2016).

O neoliberalismo emerge e se consolida no Brasil nos primeiros momentos da chamada “Nova República”, sob a presidência de Fernando Collor de Mello, e avança nos demais governos, do PSDB e do PT. Isto ocorre, portanto, em período marcado por dois ciclos governamentais: o primeiro com dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB; o segundo é relativo aos treze

anos de governos do Partido dos Trabalhadores – PT, sendo dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e cinco anos sob liderança de Dilma Rousseff (2011-2016). Este último ciclo de poder foi interrompido por um golpe político, sob a forma de *impeachment*, em 2016. Trata-se, acima de tudo, de dois partidos com projetos políticos distintos: o primeiro de teor nitidamente neoliberal; o segundo tem caráter neodesenvolvimentista e certo nível de comprometimento com políticas sociais inclusivas, embora atenda ao mantra neoliberal da chamada “responsabilidade fiscal”. Isto implica em controle das finanças públicas, a despeito de amplas necessidades sociais e da diminuição da desigualdade social extrema que caracteriza a história do Brasil.

Esse período também está marcado pelo do autoritarismo e do conservadorismo, tendências próprias da nossa formação social capitalista e acentuadas pela crise política da recém-democracia instalada em 1989 e abalada pelo golpe de 2016, como já referido. Essa realidade também está condicionada por determinações da dinâmica de acumulação do capital nos tempos contemporâneos, pautada em extrema substituição do trabalho pela automação, precarização de salários e exclusão de direitos (ANTUNES, 1995, 1999, 2018), ademais de intensa financeirização, o que impõe mais estrangulamentos e imposições às políticas do Estado. Neste complexo cenário, a disputa política-ideológica transborda os processos eleitorais, a dinâmica dos partidos políticos, e vai se expressar também no âmbito da sociedade civil com “avassaladora técnica de produção de medo e terror (...) Técnica fornecida por lideranças da extrema-direita internacional (...) e entidades empresariais apresentadas como ‘sociedade civil’” (FONTES, 2018, p. 09).

O neoliberalismo e suas variações voltam-se para a formação de sujeitos “autônomos” e com direitos restritos, já que o provimento de suas condições de vida seria exclusiva responsabilidade do próprio indivíduo, o neoliberalismo é também dispositivo estratégico para reprodução de uma dada racionalidade e, principalmente, a constituição de certa subjetividade (DARDOT; LAVAL, 2016). Por

esse ângulo de análise, a governamentalidade neoliberal se volta a eliminar o cidadão de direitos e o transformar em “empreendedor”, quer dizer, induz o indivíduo a se comportar, ele mesmo, como empresa, a gerir-se como um fluxo de caixa. Dessa forma, “a nova razão do mundo” seria regida pela lógica exclusiva do mercado no conjunto de suas relações sociais, retroalimentando o processo de acumulação capitalista para além do contexto de crise permanente e expansiva.

Ainda de acordo com esses autores, e tendo como pressuposto o capitalismo enquanto complexo econômico-jurídico, o neoliberalismo não se volta apenas a ser resposta à crise capitalista contemporânea, busca se realizar como “nova forma de conduzir indivíduos em seus anseios de liberdade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 26), o que supostamente seria realizável ao produzir uma “subjetividade contábil” pela concorrência sistemática entre os indivíduos e o endividamento como modo de vida (p. 30). Nesses termos, o neoliberalismo seria, de fato, um esforço de constituição de nova razão que busca reorientar a humanidade e, portanto, estaria para além de uma política econômica e de ação ideológica, agindo como “governamentalidade neoliberal”, condução da conduta dos homens com instrumentos do próprio Estado. Para tanto, é central o uso da violência, assim como “sedução eleitoreira das classes médias” (p. 20) através da chantagem do emprego e do crescimento, que só poderia ocorrer a partir de novas condições que seriam geradas por reformas estruturais. Estas, de fato, têm significado reversão intensa de direitos.

Numa perspectiva mais clássica, Wolfgang Streeck (2019) adverte que a “[...] governabilidade do capitalismo democrático, tal como a conhecemos nos anos sessenta, desapareceu. A hiper globalização neoliberal o tornou instável”. Isto porque a instrumentalização do Estado pelo mercado financeiro gera crises fiscais recorrentes, os deixando sem ferramentas para intervir e sequer amenizar os níveis crescentes de desigualdade social, porque um suposto endividamento “excessivo” do Estado deixaria o mercado financeiro instável.

Nessa lógica economicista se reflete o cinismo de uma burguesia ultraliberal que se volta a erradicar ou enfraquecer instituições políticas e os direitos sociais, saqueando o Estado e dando as costas para a sociedade. Estaríamos, assim, vivenciando um modo geral de governo para além da economia, sendo a “competitividade” um princípio político.

É nesse cenário geral de crise política e de hegemonia, nos termos “gramscianos”, que surgem vertentes do extremismo e no centro da luta de classes. Isto ocorre a exemplo da propagação da “ideologia libertária”, que reduz todos os direitos ao de propriedade; o fundamentalismo religioso das igrejas neopentecostais, que se organiza como força política a partir dos anos de 1990 no Brasil, em torno da ideia de conservação dos valores da família tradicional; e ainda, a reciclagem do anticomunismo, uma batalha travada intensamente com aparecimento de grupos fascistas e até mesmo neonazistas. Todas essas questões desafiam um projeto de educação superior fundado no pensamento crítico e na radical necessidade de transformação social.

### **Educação Superior no Brasil: dilemas históricos e contemporâneos**

Ao refletirmos sobre educação, temos como pressuposto que é um espaço atravessado pela dinâmica da luta de classes, pelas incidências das transformações do capitalismo contemporâneo e suas especificidades na formação econômico-social brasileira. Desse modo, consideramos os distintos projetos educacionais em disputa, de um lado, como processo conservador e privatizante estruturalmente aprisionado às necessidades do capital, e, do outro, um projeto de educação pública, gratuito e socialmente referenciado nos interesses e necessidades da classe trabalhadora.

Entendemos que a política de educação superior e a universidade, na sociabilidade capitalista, são espaços de formação necessários ao consenso e à reprodução da ideologia dominante, ou seja, são



espaços funcionais à manutenção da hegemonia burguesa, mas, ao mesmo tempo, espaços de tensão entre os distintos projetos educacionais. Assim, corroboramos com o entendimento de que “[...] a universidade representa uma trincheira fundamental para a produção do consenso na sociedade e dispõe de forte capital simbólico para a naturalização de determinadas concepções como verdades socialmente aceitas” (CASIMIRO, 2020, p. 38).

A política de educação superior no Brasil é atravessada por dilemas histórico-estruturais típicos da nossa formação social, uma sociedade de capitalismo dependente e periférico. Nesse sentido, o pensamento sociológico e educacional de Florestan Fernandes nos apresenta “pistas” substanciais para a compreensão da natureza dos dilemas históricos e contemporâneos no âmbito da educação superior na realidade brasileira.

O capitalismo dependente é aqui entendido como uma forma específica de desenvolvimento econômico-social e entidade especializada resultado da divisão internacional do trabalho. As formações dependentes reproduzem um padrão dual de exploração e expropriação do excedente econômico através de uma dominação burguesa que articula as burguesias locais e internacionais, renunciando a um projeto de desenvolvimento nacional autônomo, o que reproduz um colonialismo permanente. Não menos importante, a reflexão aponta que estas formações econômico-sociais são atravessadas por relações em que o “moderno” e o “arcaico” se retroalimentam, bem como, o Estado assume uma funcionalidade estratégica para garantia da autoproteção e privilegiamento das distintas frações da burguesia (FERNANDES, 1973; 2008; 2020a).

Por sua vez, Fernandes (2020b) afirma que tal formação impôs limites para a democratização da educação e reforçou uma concepção de ensino superior como privilégio das classes dominantes. Destaca-se, ainda, o fato de que o desenvolvimento da universidade brasileira foi marcado por uma mera conglomeração de escolas superiores, caracterizada por uma subutilização dos recursos educacionais e alheia às necessidades da sociedade brasileira. Uma instituição

limitada à esfera do ensino e frágil na dimensão da pesquisa, da investigação e da produção de saber original.

Esse desenvolvimento da educação superior no Brasil incorpora o colonialismo educacional expresso por meio da reprodução de modelos de universidades europeias e estadunidenses, transplantação de valores e concepções dos países centrais hegemônicos. Somase à implementação de diretrizes, recomendações e assessorias de organismos internacionais para a educação superior, a exemplo do acordo MEC-USAID, entre Ministério da Educação e Agência dos Estados Unidos pelo Desenvolvimento Internacional no contexto do regime empresarial-militar no Brasil (QUEIROZ, 2020).

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que, historicamente, o ensino superior no Brasil foi marcado pelas pressões da iniciativa privada no rateio de recursos públicos, cujo movimento já apareceu na “reforma universitária” de 1968 no contexto da ditadura empresarial-militar, com tensões para o favorecimento do histórico privatismo na educação superior e o reforço para uma maior submissão da universidade aos controles externos, inclusive, das instituições internacionais, fragilizando, assim, a organização estudantil, a autonomia docente e universitária (FERNANDES, 2020b). Ainda segundo o autor, o colonialismo educacional e o privatismo exacerbado são elementos que compõem a configuração de um “padrão dependente de educação superior”, expressão dos limites de uma sociedade na periferia do capitalismo.

Diante disso, a política de expansão da educação superior no Brasil, em particular, no contexto da passagem do século XX para o século XXI, ocorreu com base nos interesses e necessidades do capital. Esse processo se sustenta através de: uma concepção de ciência mercantil, com a venda de “serviços educacionais”; o entendimento da educação superior como nicho lucrativo; e na necessidade de a educação contribuir com a formação do consenso em torno da hegemonia burguesa neoliberal. Dessa forma, há em disputa um projeto neoliberal de educação superior e de universidade com submissão à

lógica mercantil, tendo o Banco Mundial (BM) uma das principais instituições disseminadoras de tal concepção (LIMA, 2012).

Na década de 1990, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), tem-se a continuidade do privatismo educacional com a expansão da educação superior ocorre, de forma majoritária, através de instituições privadas e não-universitárias (faculdades, centros, etc.) e na modalidade de ensino à distância. Porém, com a chegada do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2003, criou-se a expectativa de uma mudança na direção social da política educacional no país. Entretanto, o governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT) deu continuidade à política herdada do seu antecessor, no que se refere ao processo de empresariamento da educação superior (LIMA, 2012).

Isto significa que nos governos de coalizão do PT e de sua principal liderança, Luiz Inácio Lula da Silva, permaneceram alguns históricos dilemas na educação superior, que teve significativa expansão, ainda que em quadro atravessado por contradições, tal como o pêndulo entre o acesso e a precarização (ALBUQUERQUE; MEDEIROS, 2016). Esse processo se deu, de um lado, pela expansão da educação superior majoritariamente pelo setor privado; por um outro lado, ainda que em menor número, houve a criação e a interiorização de várias universidades e institutos federais ao nível nacional. Também, processou-se o avanço de algumas pautas e demandas dos movimentos sociais e sindicais no âmbito da educação, mesmo que de forma insuficiente e/ou precária, a exemplo das políticas de ações afirmativas com as cotas sociais e raciais; políticas de assistência estudantil; e reestruturação dos planos de cargos, carreiras e salários etc. Tais avanços são expressões de um período que, contraditoriamente, favoreceu uma nova correlação de forças sociais e políticas na sociedade civil e no âmbito do Estado brasileiro que perdurou por mais de uma década.

A despeito de algumas conquistas, e conforme Biroli (2017, p. 23), a permeabilidade do Estado às pautas populares foi limitada, se comparada às concessões fruto das alianças conservadoras assumidas

no mesmo período. Inclusive, um dos pontos negativos foi a incorporação institucional de lideranças e militantes dos movimentos sociais, restringindo seu caráter contestador e o horizonte de transformações com o qual o campo progressista operou. Entretanto, a participação e influência dos movimentos sociais nas agendas e ações dos ministérios e nos espaços de controle social, tais como conselhos e conferências, foi um dos gatilhos para a reação conservadora. Esta foi se formando ao longo do tempo e se apresentou, de modo mais evidente, como força organizada, após as jornadas de junho de 2013 e a reeleição da presidenta Dilma Rousseff em 2014.

A identificação dos aspectos histórico-estruturais que compõem a realidade brasileira é fundamental para compreendermos o processo de conformação da educação superior no país, no âmbito do capitalismo dependente, e refletirmos sobre os dilemas contemporâneos presentes na dinâmica de continuidades e rupturas. Após mais uma ruptura democrática, o golpe institucional de 2016, o país passa por profundas inflexões no âmbito da educação superior, com a reprodução dos históricos impasses educacionais, mas com algumas “novidades”.

A “inovação” promovida na educação brasileira foi o aprofundamento do privatismo educacional, associado aos ataques político-ideológicos à universidade brasileira, somada a um conjunto de novas contrarreformas e expropriações deliberadas do fundo público decorrentes da promulgação da Emenda Constitucional nº 95/2016 que congela por vinte anos o investimento nas despesas primárias, corrigidos pela inflação medida pelo IPCA. Além disso, outras medidas como a renovação da Desvinculação de Receitas da União até 2023 e sua ampliação para 30% de permissão para realocação das receitas vinculadas; as contrarreformas trabalhistas e previdenciária; e as propostas de contrarreforma administrativa e tributária que atentam diretamente contra os direitos sociais, em particular, à educação.

Segundo Leher (2020), o tempo presente tem sido um ambiente de uma “guerra cultural”, em que a disputa na educação ocupa um

lugar estratégico em torno de ideias, valores e projetos de sociedade. Acrescente-se a esse quadro a condução da política educacional do governo Bolsonaro centrada em cortes no orçamento da educação; crítica ideológica e reprodução de discursos contra a suposta “doutrinação marxista” e a “sexualização precoce”; uma operação de guerra que desqualifica as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas como lugares impróprios e imorais para o investimento público, além de espaços de privilégios para seus servidores.

Tal “guerra cultural” tem como uma de suas bases o Movimento Escola Sem Partido, com grande ressonância no governo Bolsonaro (atualmente sem partido) em que reproduz uma agenda político-ideológica regressiva, anticientificista, dogmática, fundamentalista e moralista. Destaca-se, ainda, as iniciativas de exacerbação do privatismo educacional com a proposta do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se, cuja iniciativa é: desresponsabilizar o Estado do financiamento das instituições educacionais por meio do discurso de autossustentabilidade; o favorecimento das parcerias público-privadas e, portanto, da privatização por dentro das instituições, seja de seus espaços físicos, seja de seus produtos e patentes resultantes de pesquisas, etc. Em outros termos, o Future-se é o aprofundamento do histórico privatismo educacional típico da universidade brasileira no capitalismo dependente, a partir da lógica da inovação, do produtivismo científico para o mercado e da ideologia do empreendedorismo pela ótica da “autogovernança”.

As tensões e disputas no âmbito da educação superior não se esgotam nos limites do presente texto, mas é importante considerar que elas também têm incidências na direção das concepções de formação e exercício profissional, o que requer resistências coletivas na defesa do legado da renovação crítica do Serviço Social e ruptura do conservadorismo profissional.

## **Apontamentos sobre o cenário contemporâneo da formação e do exercício profissional em Serviço Social no Brasil**

Os aspectos enunciados até aqui denotam as configurações da política de educação superior no Brasil, adensadas pelos recentes e perversos desmontes da qual tem sido alvo, a exemplo dos cortes e desfinanciamento ao desenvolvimento da pesquisa e da ciência, e a consequente precarização das condições de trabalho em que estão imersos/as seus profissionais. São aprofundadas as condições de trabalho precarizadas, envoltas cada vez mais na burocracia e na incorporação da razão meramente instrumental e pragmática.

O Serviço Social não está imune aos processos sociais em vigência, inclusive, porque se inscreve na materialidade das relações sociais, exerce o seu trabalho profissional no cotidiano da vida em sociedade e participa, portanto, do processo de reprodução social, ou seja, do modo de viver, trabalhar, compreender, representar e agir no mundo.

A influência do conservadorismo na profissão continua presente, hora alargando-se, hora estreitando-se, tendo em vista a sua vinculação histórica, desde as protoformas do Serviço Social. A permanência do conservadorismo se relaciona com as próprias exigências que deram vazão ao surgimento da profissão e possibilitam sua existência na sociabilidade burguesa, pois “na divisão sociotécnica do trabalho é fundante da profissão a demanda pela reprodução das relações capitalistas de produção” (SANTOS, 2007, p. 57).

Portanto, qualquer apreensão em torno da relação do Serviço Social com o conservadorismo e seus processos de ruptura e continuidade, deve levar em consideração que esta é uma profissão polarizada entre os interesses das classes sociais fundamentais, produzindo, pela mesma atividade, respostas a interesses contrários, que convivem em tensão. Assim, participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração; como das respostas às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora. Se fortalece um ou outro polo

de interesses pela mediação com seu oposto, considerando que esta é uma relação indissociável (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011).

Nos termos desta contradição, devemos ter uma compreensão totalizante da realidade que permeia as possibilidades e os limites dessa intervenção profissional. É este entendimento que permite, ainda, o estabelecimento de uma estratégia profissional fundada nos interesses da classe trabalhadora, mas sem eliminar as forças contraditórias implicadas pelos agentes empregadores desta profissão (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011).

Tais aspectos são realocados a partir da conjuntura mundial de recrudescimento do conservadorismo, inclusive, por meio da articulação de efeitos beligerantes “entre os novos patamares de privatização da política (neoliberais e antidemocráticos) e os padrões atuais do conservadorismo moral (antiliberais e antidemocráticos)” (BIROLI, 2017, p. 24), que aqui no Brasil se configura na síntese ultraneoliberalismo e neofascismo. Seu avanço, portanto, tende a reverberar de forma ainda mais contundente nos espaços de formação e exercício profissional do Serviço Social, bem como na constituição ideológica do conjunto da categoria e, conseqüentemente, de sua direção social.

Do ponto de vista da formação profissional, a fragilização acentuada nos últimos anos, fruto da mercantilização da educação e do sucateamento das universidades públicas do país, faz com que se coloque na ordem do dia uma série de desafios à execução de uma formação qualificada, o que tende a ameaçar os avanços e construções que alinham o Serviço Social à defesa dos interesses da classe trabalhadora, dos direitos humanos e da construção de outra ordem societária, sem qualquer tipo de exploração/dominação de classe, raça/etnia e gênero (CFESS, 1993).

Além dos aspectos constitutivos da formação social brasileira e de como a política de educação historicamente se desenha, a intensificação da contrarreforma da educação superior demarca o momento em que a formação profissional em Serviço Social começa a

se expandir de forma avassaladora. Se por um lado essa expansão se dá por consequência da ampliação dos espaços sócio-ocupacionais, a partir da ampliação e municipalização das políticas sociais, o que exigiu também a ampliação da formação de força de trabalho especializada; por outro, essa abertura se deu de forma mercantil e indiscriminada, amplamente ofertada pela esfera privada, considerando apenas o movimento e a necessidade do mercado, que coadunou com os baixos custos e a considerável procura pela formação privada em Serviço Social, prioritariamente, na modalidade à distância.

A ampliação do número de profissionais provenientes de uma indiscriminada expansão da formação profissional, marcada pelo aligeiramento do ensino, realização de estágios precários, ausência de vivências acadêmicas, como pesquisa e extensão e pela fragilização da articulação entre as dimensões investigativa e interventiva, tem imprimido um novo perfil ao Serviço Social (ALBUQUERQUE; PEREIRA, 2016).

Isso implica diretamente no perfil profissional formado, no seu grau de comprometimento ou não com o projeto ético-político, bem como no conjunto de formulações ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas feitas pelo corpo profissional. Consequentemente, impõe novas determinações na sua, já tão complexa, relação com as forças conservadoras.

Passando a se realizar majoritariamente no setor privado e somada às peculiaridades do avanço do conservadorismo, a formação profissional em Serviço Social tem sido implicada pelos ataques ao pensamento crítico e científico, subsidiados por uma política neofascista, exterminadora, autoritária, punitivista que nega a cientificidade e a liberdade de expressão.

Incute uma série de desafios ao enraizamento da direção ético-política em um perfil discente permeado, muitas vezes, pela aversão à política, ao pensamento crítico e por experiências religiosas que se constituem de uma compreensão preconceituosa e fragmentada da realidade. Coaduna com isso, o reordenamento do caráter do ensino



superior realizado nas instituições. É cada vez mais recorrente a oferta de uma educação mecânica, destinada à formação rápida de profissionais, voltados para as demandas imediatas do mercado de trabalho.

As demandas mercadológicas para a acumulação acabam por fazer as instituições de ensino privado absorver esses/as estudantes sem dar as devidas possibilidades de uma formação de qualidade. Desse modo, “o expansionismo superficial de cursos é extremamente funcional ao conservadorismo, pois conserva e mesmo agudiza a perspectiva de formação funcional ao mercado e subordina os conteúdos profissionais à demanda do mercado, ou seja, do capital” (BOSCHETTI, 2015, p. 649).

A fim de tornarem-se mais atrativas, as instituições têm incorporado cada vez mais a redução da formação profissional à estrita preparação desses/as profissionais para as exigências do mercado de trabalho, seja pelo foco na aprovação em concursos, ou pela incorporação de novas habilidades como o empreendedorismo, a polivalência e a proatividade.

Importante situarmos como a questão do empreendedorismo tem sido incorporada pelos setores mais conservadores na profissão, sendo um dos temas reivindicados pelo Serviço Social libertário, por exemplo, como componente que deve ser incorporado à formação profissional, a fim de que se formem perfis profissionais para atender às demandas do mercado de trabalho e como forma de enfrentamento à pobreza. Reivindica-se que “o tratamento da ‘nova’ pobreza globalizada, deve ser renovada, de modo a gerar autonomia e emancipação e não paternalismo e acomodação. Procuramos mostrar que o empreendedorismo social é sem dúvida, uma alternativa emergente” (OLIVEIRA, 2004, p. 65).

Outras expressões dessa retomada de fôlego do conservadorismo na profissão são o Serviço Social cristão, o Serviço Social liberal e o Serviço Social clínico. Essas propostas não se caracterizam como algo novo, na verdade, são reatualização de práticas e abordagens conservadoras muito frequentes em tempos anteriores na profissão.

A renovação crítica vivenciada pelo Serviço Social nos anos 1970-80, propiciou o reconhecimento do significado sócio-histórico do nosso exercício profissional na sociabilidade capitalista e a construção de um outro horizonte profissional vinculado à perspectiva de garantia de direitos e dos interesses da classe trabalhadora. Vejamos que isso denota como o Serviço Social brasileiro está dialeticamente situado entre a renovação e o conservadorismo, sendo esse último incrementado pelo ascenso mundial e nacional do conservadorismo no contexto da crise neoliberal capitalista.

Segundo Yamamoto (2013), a herança conservadora do Serviço Social é atualizada na contemporaneidade, a partir das mudanças nos discursos dos métodos de ação, dentro de uma perspectiva de modernização da profissão para responder às demandas apresentadas pelo capitalismo e pelo novo caráter do Estado. Pode expressar-se “numa prática profissional voltada para a mudança de hábitos, atitudes e comportamentos do trabalhador, tendo em vista sua adequação aos novos ritmos do desenvolvimento”, tal como o discurso do empreendedorismo (IAMAMOTO, 2013, p. 200).

Inegavelmente, a crise econômica e as medidas perversas de ajuste fiscal acarretaram também o endividamento estudantil, afetando o número de matrículas nas instituições privadas, o que tem gerado, além do fechamento de cursos e, por consequência, a demissão de muitos/as assistentes sociais docentes, tem tornado comum o que se tem denominado de “ensalamento”, ou seja, a fusão de turmas de semestres diferentes e a inserção de estudantes recém-ingressos em disciplinas de semestres posteriores, a fim de não perder aquela matrícula.

Ocorre que esse processo fragmenta a formação profissional e a construção do conhecimento, antecipando discussões sem as bases solidificadas por conteúdos introdutórios. Ademais, os aspectos aqui apresentados acarretam uma série de dificuldades, também, à atividade docente. Desde as exigências por uma performance atrativa à venda da mercadoria educação, até as condições objetivas que configuram o exercício profissional nesses espaços pelos baixos salá-

rios, vínculos empregatícios frágeis, carga horária extensa e a pouca ou nenhuma possibilidade do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão.

Os/as assistentes sociais, em seus mais diversos espaços sócio-ocupacionais, têm sido atravessados pelos inúmeros ataques à classe trabalhadora, tanto no que diz respeito à retirada dos direitos sociais, políticos e trabalhistas como pelo cerceamento das liberdades democráticas. Essas tendências são sentidas pela categoria profissional, com rebatimentos materiais e subjetivos nas suas condições de vida, viabilizadas pelas medidas de superexploração e precarização do trabalho; e pelo desmonte das políticas sociais, que tem se expressado pelos altos níveis pobreza, desemprego, instabilidade, baixos salários e, conseqüentemente, adoecimento físico e mental.

Além disso, a profissão tem sofrido ameaças por meio das propostas de desregulamentação de suas atribuições em espaços importantes para a classe trabalhadora, como o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS); da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 108/2019, que visa desregulamentar os conselhos profissionais e tornar optativo o pagamento das anuidades; e do ajuste fiscal representado pela Emenda Constitucional nº 95 que tende a aprofundar essas condições, constituindo-se um completo desmonte para o conjunto de políticas que compõem o sistema proteção social e de acesso aos direitos no Brasil, dentre eles o da educação.

Todos esses elementos, atrelados ao crescimento de perspectivas conservadoras dentro da profissão e da materialização de posturas policialescas e reacionárias por parte de alguns profissionais, põe em cena a necessidade de defesa do conjunto de valores e princípios que historicamente alinham essa profissão à recusa do arbítrio e do autoritarismo, da defesa das políticas sociais e de um exercício profissional sem qualquer tipo de opressão e/ou discriminação.

Destacamos ainda que essa realidade se complexifica em todos os seus elementos diante de uma realidade extremamente peculiar dada pela pandemia mundial da Covid-19 e pela sua ingerência sa-

nitária, econômica e social, que no Brasil tem atingido de forma muito mais perversa as populações mais pobres, as mulheres, os/as negros/as, os povos e comunidades tradicionais e a população encarcerada. Estão aprofundadas, nesse contexto, as condições de miséria do povo brasileiro e as dificuldades de acesso aos direitos básicos.

Para a educação, evidencia-se o caráter fragmentado e não democrático do uso de uma mais precária forma de educação à distância, o chamado “ensino remoto”, ficando prejudicados/as uma infinidade de estudantes que não possuem acesso às tecnologias da informação (TIC's), além da ausência de condições materiais e subjetivas para a aprendizagem, diante do contexto de pandemia. Consequentemente, aparecem novos desafios no que tange à garantia do acesso a educação e a uma formação profissional de qualidade na perspectiva das diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

### **Considerações finais**

Em suma, o cenário contemporâneo de aprofundamento do neoliberalismo e avanço do conservadorismo político e social na realidade brasileira incide nas políticas sociais, em particular, na educação, assim como na formação em Serviço Social. No contexto de crise política, educação superior tem sido um alvo constante de investidas contra a autonomia docente e universitária associada ao desfinanciamento da educação. Portanto, reatualizam dilemas históricos e estruturais da educação superior brasileira na dinâmica do capitalismo dependente, a exemplo do privatismo educacional e histórica fragilização da pesquisa científica.

Nesse sentido, entender que a conjuntura impõe novas dificuldades à materialização do projeto ético-político do Serviço Social é imprescindível. Contudo, isso precisa ser feito considerando a totalidade e contradição da realidade social, os limites da ordem burguesa no que diz respeito à garantia de direitos, as imposições do capitalismo em seu atual estágio de desenvolvimento, que tem

como grande aliado o avanço do conservadorismo. Isso, sem perder de vista, todavia, o nosso horizonte estratégico.

Com base no projeto ético-político, torna-se cada vez mais urgente a organização coletiva em defesa da democracia, da justiça social e da educação pública de qualidade, que possa também possibilitar um projeto de formação profissional que supere a mera ideologização da profissão, que denuncie o tecnicismo e que compreenda rigorosamente as correntes de pensamento que interpretam a profissão na atualidade. Além disso, é fundamental a articulação com outras categorias profissionais, organizações populares e movimentos sociais que dialoguem e compartilhem com nossos princípios ético-políticos.

### Referências

ALBUQUERQUE, C. S; PEREIRA, E. M. **Transformações Contemporâneas, Educação e Realidade Brasileira**: formação profissional em Serviço Social na experiência do IFCE. Recife: Imprima, 2016.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, Campinas, SP, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOSCHETTI, I. Expressões do Conservadorismo na Formação Profissional. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v.01, n. 124, p. 637-651, out./dez.2015.

BIROLI, F. O fim da nova República e o casamento infeliz entre o neoliberalismo e conservadorismo moral. In: SOLANO, Esther *et al* (Org.). **Ensaio crítico sobre o Brasil**. Porto Alegre; Zouk, 2017.

CASIMIRO, F. H. C. **A Tragédia e a Farsa: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de Ética do/a Assistente Social**. Brasília: CFESS, 1993.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Curitiba: Kottter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020a.

FERNANDES, F. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2020b.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 33. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos**. São Paulo: Cortez, 2013.

LEHER, R. **Autoritarismo Contra a Universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. 1ª ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LIMA, K. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

OLIVEIRA, E. M. Empreendedorismo Social, Combate à Pobreza e Desafios para Geração de Emancipação Social no Brasil. **Revista Expectativa**, Paraná, v.3, n.1, p. 75-66,2004.

QUEIROZ, V. Universidade Brasileira e Fundos Patrimoniais (Endowments Funds): novos traços do “colonialismo educacional” e “privatismo exaltado”. In: LIMA, Kátia Regina de Souza (Org.). **Capitalismo Dependente, Racismo Estrutural e Educação Brasileira: diálogos com Florestan Fernandes**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

SANTOS, J. S. **Neoconservadorismo Pós-Moderno e Serviço Social Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2007.

STREECK, W. **Tempo comprado, a crise adiada do capitalismo tardio**. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

STREECK, W. “**É preciso quebrar o euro, e logo**”. Disponível em: <https://bit.ly/3Ny1LUl>. Acesso em: 30 nov. 2021.

## CAPÍTULO II

# **Profissão Assistente Social e professor (a): desafios da formação em Serviço Social para a atuação docente do ensino superior**

Kelly Maria Gomes Menezes  
Virzângela Paula Sandy Mendes

### **Introdução**

O reconhecimento legal da profissão em Serviço Social insere-se na sociedade capitalista brasileira desde 1957, através da Lei Nº 3.252, embora date de 1936 a sua primeira escola em São Paulo. No início dos anos 1980, tem-se a primeira turma de doutorado, também em São Paulo e, em 1982, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) atestou oficialmente a pesquisa em Serviço Social como área do saber específica.

Dentre as diversas áreas que o (a) assistente social atua, à docência no Ensino Superior emerge como um grande desafio no que tange à formação e ao preparo pedagógico. Ser assistente social e ser professor (a) exige um olhar para a necessidade particular desta formação, cujos pressupostos perpassam o saber-fazer docente.

Do ponto de vista normativo, a formação docente aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996, quando traz em seu Artigo 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. A referida Lei



põe em evidência a responsabilização da pós-graduação relativa à preparação do (a) docente no Ensino Superior.

Já o Decreto nº 9.235 de 2017 – que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino – também elucida a questão da formação quando, em seu Artigo 92, indica que o Ministério da Educação (MEC) poderá ofertar “cursos de formação de profissionais do magistério para a educação básica, de cursos superiores de tecnologia e de cursos em áreas estratégicas relacionadas aos processos de inovação tecnológica e à elevação de produtividade e competitividade da economia do País”, facultando, assim, essa importante tarefa.

Embora incipientes, vale sublinhar que as legislações educacionais não são dadas por condescendência do Estado, pelo contrário, são fruto de muitos tensionamentos e reivindicações históricas do povo que luta por uma educação pública, gratuita, universal e socialmente referenciada; por isso, são consideradas marcos notáveis para a atuação dos (as) profissionais da educação. A despeito disso, existe um certo consenso, inclusive no meio acadêmico, que supõe ser prescindível a formação para ser professor (a) universitário (a). Nesse sentido, bastaria o domínio de conhecimentos específicos apreendidos na formação inicial – curso de graduação, licenciatura ou bacharelado – e continuada e a própria experiência social e na sala de aula, ou seja, sem uma formação específica e pedagógica.

Essa concepção equivocada da dispensabilidade de formação para ser professor (a) conduz não apenas a problemáticas na metodologia e didática utilizadas nos processos educativos, mas à própria desvalorização da profissão docente, a qual transparece que “qualquer pessoa pode fazer o que o (a) professor (a) faz” ou que ser professor (a) é um trabalho passageiro, um “bico”, uma segunda opção para complementar a renda. Em outras palavras, a ausência de formação qualificada é um aspecto que contribui para a subalternização histórica da profissão.

A atividade docente como um “bico” se dá especialmente no âmbito privado, quando professores (as) são contratados (as), geralmente por vínculos precarizados, na condição de horistas, isto é, recebem apenas pelas horas em sala de aula, desconsiderando o trabalho extra-sala, notadamente no que se refere às leituras, pesquisas, planejamento das aulas, correção dos trabalhos, dentre outras atribuições não pagas, porém, imprescindíveis.

No que se refere à docência em cursos de Serviço Social, de acordo com as nossas Diretrizes Curriculares, e singularmente concernente à Lei nº 8.662/93, que trata sobre a regulamentação de nossa profissão, é prerrogativa dos (as) assistentes sociais devidamente registrados (as) no Conselho da categoria “assumir disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em formação de curso regular” (BRASIL, 1993). Logo, é indispensável ser assistente social para dar aula em disciplinas intrínsecas aos saberes do curso, mas não se exige necessariamente uma formação docente.

É justamente no ingresso da carreira docente que o (a) profissional percebe as lacunas de sua formação inicial, e até mesmo continuada, pois são poucas as atividades e disciplinas relativas ao aperfeiçoamento dessa atuação na pós-graduação. A inserção do (a) docente em nível superior se dá no âmbito privado ou público, sendo neste último como professor (a) efetivo (a) após aprovação em concurso público ou substituto (a) e/ou temporário (a), via seleções públicas. De toda forma, o primeiro contato com a sala de aula é uma experiência, no mínimo, desafiadora. Via de regra, não há recepção para esses (a) novos (as) docentes nas faculdades, centros universitários ou mesmo nas universidades. O (a) professor (a) é informado (a) (dificilmente consultado (a)) sobre quais disciplinas lecionará no semestre, (muitas das vezes com pouco tempo de antecedência, diminuindo o tempo de planejamento e preparação das aulas) e lá está ele (a) frente à turma com a complexa tarefa de transformar pedagogicamente o saber científico em saber escolar (SAVIANI, 2018).

Diante das vicissitudes apresentadas e da premência de se debruçar sobre o tema, o presente trabalho se justifica pela exigência de ampliar as discussões e estudos sobre a formação acadêmica em Serviço Social e o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício docente qualificado. Na tese sobre Feuerbach, Marx (1978, p. 51) já indagava: “Quem educará os educadores?” e continua: “A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esqUECE de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado.”

Assim, considerando a primordialidade de tratar da formação de professores (as) e o trajeto de conhecimentos acumulados, entre avanços e recuos da profissão, este artigo propõe debater de que maneira a formação em Serviço Social prepara/capacita para a atuação docente no ensino superior. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de tipo bibliográfica e documental, assumindo como referencial teórico-metodológico a teoria social crítica, especificamente a Pedagogia Histórico-Crítica elaborada e desenvolvida por Saviani (2013) e por autores (as) adeptos (as) desta proposta pedagógica, bem como reflexões a partir das experiências das autoras como professoras do ensino superior em instituições públicas e privadas de Fortaleza – CE.

Com a finalidade de organizar as ideias suscitadas a partir do objetivo deste trabalho, o texto foi dividido em três tópicos, a saber: Introdução, Resultados e Discussões – com os subtópicos “Breve resgate histórico da formação em Serviço Social: a dimensão investigativa e os pressupostos que embasam a atuação na docência” e “Profissão Assistente Social e Professor (a): uma relação possível?” – e Considerações finais.

### **Breve resgate histórico da formação em Serviço Social: a dimensão investigativa e os pressupostos que embasam a atuação na docência**

A fim de argumentarmos sobre a influência da formação em Serviço Social para a atuação docente no ensino superior no cenário

atual, tomaremos como ponto de partida o acúmulo de conhecimentos, o compromisso ético e político, bem como o delineamento legal construído pela categoria nas últimas quatro décadas, embora saibamos que a nossa inserção profissional na sociedade remonta à década de 1930. Foi nesta época, a partir da atuação do Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS)<sup>1</sup> que se registra a criação da primeira Escola de Serviço Social de São Paulo, em 1936 (IAMAMOTO; CARVALHO, 2000).

Nessa trajetória, o Serviço Social foi se constituindo enquanto profissão requerida pelo Estado e pela classe dominante para intervir nas expressões da questão social<sup>2</sup>, ultrapassando a imagem de “moça da sociedade devotada ao apostolado social [transformando-se] num componente de força de trabalho [qualificada e introduzida] na divisão social-técnica do trabalho” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2000, p. 179).

O reconhecimento legal da profissão de Assistente Social se dá em 1957, através da Lei nº 3.252. Na respectiva já estava assinalado que é atribuição deste (a), dentre outras, o “ensino das cadeiras ou disciplinas de Serviço Social”. Para identificar as habilidades formativas presentes no ensino em Serviço Social da época, vale observar a Lei nº 1.889/1953 que previa três anos de formação em curso superior, contemplando os seguintes componentes curriculares:

---

1 Segundo Iamamoto e Carvalho (2000), o CEAS tinha o propósito de qualificar a intervenção das “moças católicas” para uma atuação mais eficiente nos chamados “problemas sociais”, refletindo a empreitada da Igreja Católica e sua busca em reassumir o seu protagonismo na sociedade. Segundo os autores, à medida que se intensifica essas atividades: “participação na Liga Eleitoral Católica [...], realização da Primeira Semana de Ação Católica, formação de quadros da Juventude Feminina Católica” (p. 173), dentre outras, legitima-se a necessidade de qualificar os quadros de trabalhadores sociais. Daí a urgência de se criar a primeira escola de Serviço Social.

2 Yazbek (2020, p. 295) entende a Questão Social enquanto “expressão das desigualdades sociais constitutivas do capitalismo [sendo suas expressões] indissociáveis das relações entre as classes que estruturam esse sistema e nesse sentido a Questão Social se expressa também na resistência e na disputa política”.

- I – Sociologia e Economia Social;  
Direito e Legislação Social;  
Higiene e Medicina Social;  
Psicologia e Higiene Mental;  
Ética Geral e Profissional.
- II – Introdução e fundamentos do Serviço Social:  
Métodos do Serviço Social;  
Serviço Social de Casos – de Grupo – Organização Social da Comunidade:  
Serviço Social em suas especializações;  
Família – Menores – Trabalho – Médico.
- III – Pesquisa Social (BRASIL, 1953)

É possível perceber a inexistência de disciplinas voltadas para o exercício da docência, apesar de ser uma atribuição profissional. Por outro lado, está presente nessa proposta curricular a pesquisa social, uma das disciplinas essenciais para a produção do conhecimento e que, conseqüentemente, pode favorecer, ainda que não seja suficiente, o arsenal teórico-metodológico reclamado para o fazer docente.

Vale destacar que, contraditoriamente, foi durante a ditadura civil-empresarial-militar que o Serviço Social se renovou<sup>3</sup> e, inserindo-se no campo universitário, teve oportunidade de dialogar “com os problemas e as disciplinas das Ciências Sociais” (NETTO, 2015, p. 173). Esse processo foi extremamente relevante à medida que “no plano intelectual [ofereceu] um contrapeso à subalternidade profissional que historicamente envolveu o Serviço Social” (Idem, p. 174). Foi nesse bojo, inclusive, que “a profissão mesma se põe como objeto de pesquisa” (Idem, p. 175).

---

3 “Entendemos por renovação o conjunto de características novas que, no marco das constrações da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendências do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas às demandas sociais e da sua sistematização, e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais” (NETTO, 2015, p. 172).

Nessa direção, na década de 1970 surgiram os primeiros cursos de pós-graduação na área das Ciências Sociais e em Serviço Social, os quais fomentaram a produção do conhecimento na área. Destacam-se, nesse período, os “primeiros incentivos através de quotas de bolsas para alunos de mestrado, quando então foram titulados os primeiros mestres em Serviço Social”. Desse modo, conquista-se “o reconhecimento científico da área junto às entidades oficiais de fomento à pesquisa, que passam a apoiar e impulsionar o desenvolvimento acadêmico do Serviço Social” (PRATES, 2015, p. 04).

No início dos anos de 1980, tem-se a primeira turma de doutorado, em São Paulo e, em 1982, o CNPq atestou oficialmente a pesquisa em Serviço Social como área do saber específica (SILVA E SILVA, 2011). A autora enfatiza, nesse período, a criação da Cortez Editora, que desde então vem se constituindo num importante espaço de divulgação dos estudos e pesquisas no âmbito da profissão. A exposição dessa trajetória reflete, sem dúvidas, o amadurecimento intelectual da categoria, mas não só. Elucida-se, ainda que sumariamente, que essa evolução se edifica num momento de grande efervescência política, no declínio da ditadura militar, no retorno à cena política dos movimentos sociais e sindical, bem como por intermédio das lutas pela redemocratização do país.

Esse movimento foi essencial para a criação de um projeto ético e político consonante à defesa dos direitos das classes trabalhadoras, fazendo oposição ao projeto hegemônico da burguesia, passando a exigir “novas respostas profissionais, o que derivou em significativas alterações nos campos do ensino, da pesquisa e da organização político-corporativa dos assistentes sociais” (IAMAMOTO, 2014, p. 615). Articula-se, nesse processo, um conjunto de documentos e legislações, o qual alicerçará, nos próximos anos, a formação profissional que temos hoje: a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/93), o Código de Ética Profissional (1993) e as novas Diretrizes Curriculares da então Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Sobre as Diretrizes Curriculares, sua homologação se deu em 2001 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC-Sesu, 1999) e, segundo Iamamoto (2014), o texto fora deturpado em seu conteúdo anteriormente elaborado pela categoria, alinhando-se às demandas do mercado. Não obstante esse deslocamento, a proposta da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), numa postura de resistência, passou a ser “observada pelos docentes e consultores nas avaliações oficiais dos cursos de graduação em Serviço Social” (IAMAMOTO, 2014, p. 617). Com isso, realçam-se os seguintes princípios norteadores da formação acadêmico-profissional:

[...] rigoroso tratamento teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social que possibilitem a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social; adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; [...] estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional; [...] indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 7).

Desse modo, pensou-se numa formação capaz de superar “a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem”, supondo a emergência de “um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções” (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 9), o que demanda de nós, docentes, também, um compromisso ético e político com as novas gerações de assistentes sociais. Assim, a exigência de “um conjunto de conhecimentos indissociáveis” (idem, p. 8) foi traduzida em Núcleos de fundamentação, sendo eles: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Ao refletirmos sobre até que ponto a formação em Serviço Social favorece – ou capacita – para o exercício da docência, merece relevo

em nosso currículo a imanente articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, no âmbito universitário, os (as) estudantes de graduação têm possibilidades de participar de grupos de estudo, laboratórios de pesquisa e projetos de extensão diversos, os quais emergem como espaços para o aprimoramento do conhecimento da realidade circundante e, conseqüentemente, colaboram com o amadurecimento intelectual dos (as) discentes, o que será de grande valia para uma futura atividade como educadores (as). A dimensão investigativa da profissão, nesses moldes, coaduna-se com as diretrizes curriculares, isto é, é entendida enquanto “dimensão constitutiva do trabalho do assistente social e como subsídio para a produção do conhecimento sobre processos sociais e reconstrução do objeto da ação profissional” (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 18).

Merece notoriedade a criação do Programa de Educação Tutorial (PET). No caso da Universidade Estadual do Ceará (UECE)<sup>4</sup>, este Programa está comemorando trinta anos de existência em 2021 e segue no propósito de contribuir com a formação profissional dos (as) discentes do curso, estimulando o envolvimento destes (as), bem como de professores (as), nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. O PET também colabora para a iniciação à docência, assim como o Programa de Monitoria.

A respeito da monitoria, anualmente a universidade lança editais e estimula a participação estudantil. Através da monitoria, estes (as) poderão vivenciar atividades significativas para a sua formação profissional, preparando-se para a carreira docente na medida em que permite uma aproximação com a sala de aula e com as dimensões instrumentais que permeiam este saber, tais como: colaboração na elaboração do plano de ensino e planos de aulas, planejamentos de aulas, levantamentos de material bibliográfico, organização de atividades na sala de aula, participação nas aulas etc. Conforme já focalizado, sendo o Serviço Social um curso de bacharelado, a inserção em programas de monitoria (e do próprio PET), de fato, traduz

---

4 Local de formação e de exercício da docência por parte das autoras.



uma oportunidade ímpar àqueles (as) que almejam se dedicar à prática educativa.

No âmbito deste exercício na área de Serviço Social, há que se considerar, na Lei de Regulamentação da Profissão de Assistente Social, por meio do Artigo 5º, a definição de que as funções ligadas ao magistério de ensino superior em disciplinas específicas da profissão são atribuições privativas de assistentes sociais devidamente registrados (as) em Conselho da categoria (BRASIL, 1993). Daí a importância da monitoria, especialmente se considerarmos a sala de aula como um dos espaços privilegiados para esta formação.

Em suma, o percurso histórico da profissão revela a preocupação com a formação acadêmica de qualidade, com a pesquisa crítica e socialmente engajada e com a indivisibilidade entre teoria e prática. Esses aspectos são considerados expressivos quando se remete à formação de assistentes sociais, cujas áreas de atuação são variadas e, algumas delas, exigem estudos e formações específicas, como é o caso da docência universitária abordada a seguir.

### **Profissão Assistente Social e Professor (a): uma relação possível?**

Conforme visto, apesar de atravessada por inúmeros desafios impostos pela lógica de uma sociedade capitalista, cujas ações tendem a favorecer o projeto societário da classe dominante e os interesses do mercado, a formação em Serviço Social, contra-hegemonicamente, desenvolveu núcleos de fundamentação com conteúdos necessários para uma atuação que tenha como princípio a apreensão e o enfrentamento da questão social e suas refrações (NETTO, 2005).

A apropriação do arcabouço teórico-metodológico da profissão é crucial para uma atuação significativa, inclusive no magistério, mas revela-se limitada quanto ao saber-fazer do (a) professor (a). Na busca por uma formação voltada à prática docente, recorre-se frequentemente a atividades e a eventos acadêmicos, como cursos, disciplinas, seminários, palestras, estágios etc. Dentre essas ações,

ressaltam-se as disciplinas de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, notadamente Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Outra atividade muito comum na busca por uma formação docente mais sólida é o Estágio Docente, que também se dá a partir de disciplinas em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Geralmente é uma disciplina cursada com o (a) professor (a) orientador (a) em suas disciplinas de graduação. À vista disso, é na pós-graduação que o (a) assistente social – assim como os (as) profissionais dos demais cursos, especialmente de bacharelado – encontra fundamentação teórico-prática representativa ao exercício docente.

Desde a graduação, no entanto, é importante frisar que a função educativa/ pedagógica do (a) assistente social é uma tônica, considerando que o (a) profissional é requisitado (a) a atuar em práticas educativas, nomeadamente na organização e na mobilização social em diferentes espaços sócio-ocupacionais e em favor dos direitos das classes trabalhadoras (ABREU; CARDOSO, 2009). Destarte, é uma premissa da atuação pedagógica que a linguagem, entendida como principal instrumento de atuação profissional do (a) assistente social (IAMAMOTO, 2005), seja empregada de modo a aproximar as classes populares e cuja dialeticidade pressuponha a reciprocidade da relação de ensino-aprendizagem.

A dimensão pedagógica atribuída à profissão implica, pois, um conjunto articulado de ações que sejam capazes de evidenciar as contradições inerentes ao modo de produção capitalista e de sua sociabilidade (SAVIANI, 2013). É compromisso do (a) assistente social, e igualmente do (a) professor (a), pautar sua atuação de maneira a possibilitar o desvelamento dos determinantes sócio-históricos da realidade dos sujeitos, sem o qual não se pode superar as desigualdades sociais.

Um dos princípios fundamentais do Código de Ética do (a) Assistente Social, Lei nº 8662 de 1993, indica, nessa direção, o desenvolvimento de um projeto profissional vinculado “ao processo

de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero”, ratificando o comprometimento expresso assumido pela profissão em sua práxis social. Com tal característica também se molda a profissão docente, com o escopo de criar

as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho. Esse novo projeto, essa nova alternativa, não poderá ser elaborado nos gabinetes dos tecnoburocratas da educação. Não virá em forma de lei nem reforma. Se ela for possível amanhã é somente porque, hoje, ela está sendo pensada pelos educadores que se reeducam juntos. Essa reeducação dos educadores já começou. Ela é possível e necessária (GADOTTI, 1998, p. 90).

É nessa confluência de valores e princípios que respaldam projeto profissional e projeto societário, que Serviço Social e Docência têm a incumbência de formar sujeitos coletivos capazes de desmistificar a aparência dos fenômenos sociais e neles intervir. O compromisso político, o aguçamento da criticidade, o desenvolvimento da criatividade (IAMAMOTO, 2005) – no sentido de o (a) profissional criar instrumentos e estratégias capazes de operar mudanças na realidade concreta dos sujeitos sociais, mas não de super-responsabilizá-lo sem as devidas condições de trabalho -, são, portanto, elementos formativos relevantes oportunizados nos currículos de Serviço Social a serem considerados no ofício docente. Dessa maneira, “o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente...” (GRAMSCI, 1989).

A formação em Serviço Social é, nessa perspectiva, coadunável ao exercício docente, especialmente quando entendemos a dimensão transformadora da educação. Paulo Freire (1993), através de sua pedagogia do oprimido, propõe uma prática educativa que respeita o saber dos (as) discentes e, mais que isso, contempla uma com-

preensão dialética da história, cujo corolário possibilita o sonho e a superação da ordem burguesa. Em sua fala, teoriza:

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seus “caminhos” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também (FREIRE, 1993, p. 97).

Assumindo uma prática que pretende ultrapassar o “ensino bancário” – definido pelo autor como um modelo de ensino que, dentre outros aspectos, “deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (FREIRE, 2011, p. 27) –, a pedagogia freiriana recomenda a práxis, a qual também está alinhada aos princípios ético-políticos do Serviço Social, notadamente nos seguintes (grifos nossos):

I Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – **autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;**

II. Defesa intransigente dos direitos humanos e **recusa do arbitrio e do autoritarismo;** [...]

IV. Defesa do aprofundamento da **democracia**, enquanto **socialização** da participação política e **da riqueza socialmente produzida;**

V. Posicionamento em favor da **equidade e justiça social**, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática.

O Serviço Social, ao longo de sua inserção na sociedade, hegemonicamente assumiu o entendimento da educação, também, como uma política pública, direito de cidadania constitucionalmente afirmado em 1988 (ALMEIDA, 2005). Logo, vem cimentando suas lutas coletivas em defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, um empreendimento que é atravessado pela lógica do sistema capitalista, que reduz a educação de direito à mercadoria, o (a) discente a cliente, os (as) colegas de sala a concorrentes e o (a) professor (a) a mero (a) tarefeiro (a)/ facilitador (a) dos processos educacionais, especialmente em tempos de pandemia do novo coronavírus<sup>5</sup>,

---

5 A Covid-19 trata-se de uma síndrome respiratória ocasionada pelo novo

tempos estes atravessados pela implementação aligeirada do ensino remoto emergencial<sup>6</sup> (MENEZES; MENDES; MARTILIS, 2021).

Assim, embora não tenhamos a pretensão de alongar essa discussão sobre os limites do ensino remoto emergencial, cabe enfatizar que esta estratégia está inserida em um contexto mais amplo de deterioração da educação pública, atingindo docentes e discentes e, sobretudo, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem (SAVIANI; GALVÃO, 2021). São tempos brumosos que requisitam de nós, assistentes sociais e docentes, a capacidade de captar criticamente a realidade posta, identificando as sutilezas impressas pelo projeto ultraliberal em curso e, ao mesmo tempo, potencializando estratégias coletivas de re-existir e de reafirmar o nosso compromisso ético com a qualidade do processo formativo.

### **Considerações finais**

A pesquisa inicial realizada descortinou variados elementos da formação em Serviço Social que influenciam a atuação docente, os quais vão desde questões de ordem objetiva – da formação inicial à continuada a condições de formação e de trabalho – e subjetiva – das emoções, princípios e valores, às práticas comportamentais. Dentre os aspectos mais evidentes da formação em Serviço Social que preparam/ capacitam o (a) estudante para a atuação docente, destacam-se: o fortalecimento da tríade ensino, pesquisa e extensão; o compromisso político com as classes subalternizadas; o aguçamento da capacidade de análise crítica; a necessidade de desfeticizar

---

coronavírus. Teve seu primeiro caso identificado em 2019, na cidade de Wuhan, na China Central (WHO, 2020). É considerada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. No Brasil, já ceifou a vida de 422.340 mil pessoas no Brasil e 18.538 no Ceará até o fechamento deste artigo. Para mais informações, consultar: <https://bit.ly/3ms9t3e>. Acesso em: 10 mai. 2021.

6 Foi instituído pela Portaria Nº 343/ 2020 (BRASIL, 2020a) e, posteriormente, atualizado através da Portaria MEC Nº 544/2020, quando o período de autorização perdura enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus (BRASIL, 2020b).

a aparência fenomênica da realidade; a compreensão dialética da história e da totalidade social, o desenvolvimento da criatividade; a indissociabilidade entre teoria e prática; a observância da linguagem como instrumento central; o vislumbamento de uma práxis social que tenha em seu horizonte a liberdade e a justiça social.

O fato é que educação de qualidade não se faz com professores (as) improvisados (as). Faz-se urgente um olhar especial para a docência universitária, não apenas no curso de Serviço Social, mas nas demais graduações, principalmente de bacharelado, de modo a incorporar suas singularidades e capacitar o (a) profissional – docente em potencial –, dando-lhe condições de desenvolver estratégias de transposições didáticas visando o processo de ensino-aprendizagem mais rico possível. “Pedagogizar” todas as áreas específicas, sobretudo de bacharelado, significa a composição processual da identidade docente, cujos atributos perpassam a função pedagógica/ educacional, a preparação reflexiva e continuada e a superação do modelo neoliberal e capitalista de (de)formação de professores (as).

Não bastassem todos os desafios manifestados neste texto, há em curso um intenso e perverso movimento de privatização e *eadização* da formação docente empreendido pelo capital educador nos últimos anos, fazendo da educação um “bem mercadejável” ao vender cursos de formação caracterizados pela certificação em massa e pelo caráter aligeirado e fragmentário dessa oferta (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2017), processo esse agudizado pela pandemia do novo coronavírus e a implementação alinhavada do ensino remoto emergencial. Torna-se fulcral, com vistas a uma educação emancipatória (FREIRE, 2011), que a educação pública tome as rédeas da formação de professores (as), condição *sine qua non* para a sua inserção crítica e qualitativamente propositiva nos espaços educacionais.

Por fim, mas não menos importante, a formação docente carece de uma análise que incorpore o contexto das condições de trabalho para a atuação do professorado. Condições parciais/ precárias de trabalho, sobrecarga de trabalho (somada ao acúmulo de funções de gestão, administrativas e burocráticas), novas formas (inclusive tec-

nológicas) de controle e vigilância dos (as) professores (as), ataques à liberdade de cátedra etc., são fatores que dificultam a formação e atuação docentes. Não há futuro para a educação com a precarização do trabalho dos (as) profissionais da educação.

Conclui-se que são muitos os desafios para o (a) bacharel em Serviço Social atuar de forma significativa na educação superior e que é imprescindível o desenvolvimento de políticas educacionais específicas de formação docente. Reivindicar a formação docente de nível superior representa, pois, valorizar o papel do (a) professor (a) enquanto ator e autor dos processos pedagógicos.

Uma formação docente de qualidade pressupõe elementos múltiplos e complexos, como didática, avaliação, metodologias, relação comunicacional, técnicas de ensino-aprendizagem, dentre outros. A inexistência ou incipiência de uma formação específica sujeita os (as) professores (as) universitários (as) a lançar mão dos estudos autônomos (autodidata), da experiência socialmente acumulada, especialmente como estudante desde a Educação Básica, da imitação/inspiração de professores (as) com quem cruzou durante esse caminho e até de características subjetivas como a intuição. No entanto, a coletividade é uma dimensão indispensável para a atuação docente comprometida com a educação e com a emancipação humana. Do contrário, corre-se o risco de cair na ênfase das experiências individuais e na personalização/atomização da formação de uma profissão que é inerentemente social e coletiva.

## Referências

Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS/CE-DEPSS). **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996.

ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas educativas. In: CFESS; ABEPSS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF, 2009.

ALMEIDA, N. L. T. **A educação como direito social e a inserção dos Assistentes Sociais em estabelecimentos educacionais.** Cartilha – O Serviço Social e a Política Pública de Educação. Minas Gerais, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: <<https://bit.ly/3J6iUBE>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei sobre os objetivos do ensino do serviço social e sua estruturação.** Lei n. 1.889/1953. Disponível em: <<https://bit.ly/44bJlN>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei que regulamenta o exercício da profissão de Assistente Social.** Lei n. 3.252/1957. Disponível em: <<https://bit.ly/3NlyGLC>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3XghFWF>. Acesso em: 20 abr. 2021;

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/43yJ20k>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, P. **Pedagogia da práxis.** 2. ed. São Paulo, Cortez, 1998.



GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7. ed. Tradução: Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 15. ed. São Paulo: Cortez, [Lima, Peru]: CELATS, 2000.

MARX, K. Teses contra Feuerbach. In: MARX, K. **Os Pensadores**. São Paulo: Victor Civita, 1978. P. 51 – 53.

MENEZES, K. M. G.; MENDES, V. P. S.; MARTILIS, Luiz F. de S. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Universidade e Sociedade**, Ano XXXI, n. 67, janeiro de 2021.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2005.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRATES, J. C; KUNZLER, R. B. **A direção da formação e a produção da pós-graduação em Serviço Social no Brasil e a importância dos grupos e núcleos de pesquisa na constituição desse processo**. Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3oR2lD5>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D.; GALVÃO, Ana C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, São Paulo, n. 67, p. 36-49, 2021.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SEKI, A. K; SOUZA, A.; EVANGELISTA, O.. A formação docente superior: hegemonia do capital no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 447-467, jul./dez. 2017.

SILVA E SILVA, M. O. da. **O Serviço Social e o popular**: resgate teórico-metodológico do Projeto Profissional de ruptura. São Paulo: Cortez, 2011.

WHO – World Health Organisation. **Rolling updates on coronavirus disease (Covid-19)**, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/46aLOuz>> . Acesso em: 2 maio 2020.

YAZBEK, M. C. Os fundamentos do Serviço Social e o enfrentamento ao conservadorismo. **Revista Libertas**, v. 20, n. 2, Juiz de Fora: 2020, p. 293-306.

## A problemática do conhecimento sob a perspectiva marxiana

Rogério Castro

*À José Alves de Castro (meu pai),  
por ter me ensinado a persistir e a não-transigir.*

### Introdução

A problemática do conhecimento – ou o modo (ou o método) como se conhece a realidade – tem sido uma temática negligenciada no mundo contemporâneo. Essa inobservância<sup>7</sup>, a nosso ver, é uma das principais causas do cipoal de dificuldades em que as ciências humanas (mas não apenas!) se encontram enleadas, bem como termina por funcionar como um catalisador para o aprofundamento do fenômeno para o qual Georg Lukács designou como *decadência ideológica*.

O objetivo central desse artigo é contribuir para repor esse debate. Se o fim de todo conhecimento científico é tornar inteligível a

---

7 A bem da verdade, a problemática do conhecimento, quando colocada em debate, segue cursos que visam menos a abordar a questão do método científico de conhecer a realidade em sua pureza e profundidade do que servir para justificar pontos de vista definidos *a priori*. Ver: CASTRO, R. *Os 40 anos sem Lukács e o debate contemporâneo nas ciências humanas*. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 114, abr./jun. 2013.

realidade desconhecida, a questão de *como se conhece* essa realidade – o método para conhecê-la –, ou os critérios pelos quais a investigação deve se guiar, nos parece ser primordial<sup>8</sup>. Em outras palavras, o sujeito que quer conhecer<sup>9</sup> (o sujeito cognoscente) e deslindar aquilo cujo sentido encontra-se ignorado (o objeto do conhecimento) precisa ter referenciais muito claros para, dentre outras coisas, certificar-se de que a finalidade daquele processo (compreender os nexos legais do objeto) foi corretamente alcançada – *i. e.*, saber se o objeto foi *realmente* decodificado.

Destarte, o problema do conhecimento – ou as questões candentes que emergem a partir da busca pelo justo modo de se conhecer a realidade (método) – será considerado nesse escrito a partir da seguinte ordem de perguntas: **de onde se parte para conhecer a realidade? Como se pode conhecê-la e com qual propósito se conhece? Qual o critério de verdade sobre o objeto do conhecimento?**

---

8 Outra observação que se faz necessária é que, quando falamos em método para conhecer a realidade, não estamos falando do conjunto de normas técnicas que deve auxiliar a redação científica (artigos, resenhas, TCC's, dissertações, etc.). Ademais, muitos dos parâmetros definidos em livros de metodologia científica para a correta investigação da realidade prescindem do debate aqui enunciado – o que, por sua vez, os situam, ainda que não de modo declarado, no âmbito do debate da chamada teoria do conhecimento, apoiada em si mesma – *i. e.*, de modo ideal.

9 Vista do ponto de vista da totalidade do ser social, a função social precípua do conhecimento da natureza é a inteligibilidade da legalidade interna dos objetos para a sua transformação em bens úteis à satisfação das necessidades materiais da espécie humana (trabalho). De acordo com Lukács, desde o ato de escolha da primeira pedra no período paleolítico o gênero humano dá início ao conhecimento científico dos objetos da natureza num processo que, além de cumulativo, no decorrer dos anos culmina na separação cada vez maior entre trabalho material e as atividades preparatórias (ciência, etc.). Ver: LUKÁCS, G. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. In: \_\_\_\_\_. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007, p. 233-234; e ainda: CASTRO, R. *A centralidade do trabalho e a chamada sociedade pós-industrial*. In: CUNHA, LAURA (et. al.). *História na ponta do LAPESS: existir, resistir e esperar na universidade*. 1ª ed. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

À luz das respostas a essas indagações, cremos que o entendimento sobre *o que é ciência* – inclusive os limites e especificidades da ciência moderna – possa se tornar mais evidente. O princípio da procura pelos nexos causais, da objetividade<sup>10</sup> do conhecimento científico – cujas origens remontam à Tales de Mileto, na Grécia antiga<sup>11</sup> –, bem como a busca pelas causas primeiras e razão última (essência) das coisas, o problema do ser, etc. na filosofia, numa palavra, o percurso trilhado na história em busca do conhecimento, permitirá ao leitor ter acesso a um quadro sinótico da problemática em tela<sup>12</sup>. Esperamos, com isso, restituir a centralidade do método de investigação do real, fazendo ressurgir o genuíno espírito científico, fundado na dúvida (e não no dogma), guiado pela temperança e comprometido a formar juízos equânimes acerca dos objetos investigados, de modo a fazer atenuar, parafraseando René Descartes, “[...] [os] muitos erros que podem ofuscar nossa luz natural e nos tornar menos capazes de ouvir a razão<sup>13</sup>”.

---

10 Preceito fundamental, uma vez que, se o objeto (a natureza) existe fora da cabeça do indivíduo e é regido por uma legalidade que independe da vontade humana (G. Lukács) – p. ex., o duplo movimento que faz o planeta Terra, o movimento das placas tectônicas, etc. –, a observância a esse princípio, ou a subordinação da subjetividade pela objetividade no processo de investigação científica, é uma condição *sine qua non* para a correta apreensão daquilo que se quer conhecer.

11 Ver: MARCONDES, D. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 19 ss.; RUSSELL, 2016, p. 13.

12 “Poder-se-ia pensar em distinguir Filosofia e ciência segundo os nexos que ambas têm em vista, dizendo-se que a ciência *explica* os fatos segundo seus enlaces causais [...] O que se dá com a Filosofia é que esta representa uma *compreensão total*: não ordena os fatos e os compreende segundo este ou aquele setor de fins, mas em sua referibilidade axiológica total, segundo critérios unitários, atendendo à unidade do sujeito e à unidade da ‘situação do sujeito’ [o cosmos, o Ser, ou apenas o mundo exterior em sua totalidade]” (REALE, 2002, p. 19; grifo original).

13 DESCARTES, 2009, p. 22.

## O processo cognoscitivo: a relação sujeito-objeto entre gregos e modernos

Conhecer, segundo Miguel Reale, em *Introdução à Filosofia*, é apreender algo exterior a nós, apossar-se do até então desconhecido, em um processo que envolve a participação do espírito. Essa relação entre aquele que conhece e aquilo que se quer conhecer é também conhecida como a relação entre o *sujeito* – cognoscente – e o *objeto* – cognoscível. Podemos dizer, de certa forma, que daqui por diante, essa passa a ser a base da discussão fundamental. Isso porque, de acordo com Ivo Tonet, nas três grandes perspectivas da história do pensamento, é dessa correlação que se define o ponto arquimédico – qual o polo que, em última instância, deve reger o processo cognoscitivo? – e que, em certo sentido, fica patente nas formas de *abordagem da realidade* que tem por intento apreendê-la (greco-medieval, moderna e marxiana).

Conhecer a realidade, então, é muito mais do que uma aplicação rigorosa do método (não se limita a isso), como querem fazer crer certos pensadores contemporâneos. Esse, aliás, passa a ser o critério prevaLENcente de verdade para eles. Na verdade, a problemática envolve uma série de outras questões, dentre as quais, cabe destacar, somente a título de exemplo, as que basicamente representaram e/ou motivaram momentos de ruptura, como a discussão a respeito das possibilidades e dos limites do conhecimento (ou da razão). É esse ponto que fulgurará na transição da tradição grego-medieval (ou clássica e medieval) para o novo momento que se inaugura no âmbito do conhecimento: a fase moderna, também chamada filosofia moderna<sup>14</sup>.

Na verdade, essa mudança se dá, essencialmente, pela passagem da *centralidade do objeto* para a *centralidade do sujeito*. Essa alteração, que é fundamental nessa discussão, vai ocorrer devido a uma

---

14 Ver: REALE, M. *Introdução à filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002; TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

ruptura com a forma predecessora (antiga) de ver o mundo. Os gregos e os medievais partiam de uma compreensão de que o mundo era estático, regido por uma ordem transcendental (especialmente os medievais), que o definia estruturalmente, organizava-o, assim como estabelecia um ordenamento hierárquico<sup>15</sup>. A realidade social, segundo essa maneira de ver, era a-histórica e ao homem cabia apenas a tarefa de conhecê-la – até onde e na medida que fosse possível<sup>16</sup>. Assim, na Grécia antiga, p. ex., os escravos eram escravos por conta de uma determinação para cuja intervenção era vedada a interferência humana, que deveria, portanto, ajustar-se aos desígnios da natureza<sup>17</sup>.

Esse mundo imutável, não visto como resultado da atividade humana, que vai compreender o período antigo e medieval<sup>18</sup>, será mar-

---

15 “Essas mudanças [na base material, cf. infra] abalaram profundamente os fundamentos em que se assentava a concepção de mundo greco-medieval. De um mundo finito, hierarquicamente ordenado, com uma ordem imutável, supostamente composto de essência e aparência, voltado – no caso da Idade Média – para a transcendência, passou-se para um mundo infinito, sem nenhuma hierarquia, em constante movimento, do qual apenas a aparência poderia ser apreendida e que, embora não eliminando a transcendência, tendia a valorizar enormemente a realidade imanente” (TONET, 2013, p. 34).

16 Não por outro motivo, os gregos irão deter-se de modo fundamental sobre a necessidade de um ordenamento ético-político com o intuito de adequar-se à realidade infensa a mudanças, enquanto os medievais irão enfatizar uma ética de natureza teológica. Ver: MARCONDES, D. op. cit.; TONET, I. Método científico: uma abordagem ontológica (op. cit.); CASTRO, R. A relação ser e dever-ser em Platão e as formas de alma e de governo na República. Revista Anais de Filosofia Clássica, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 14, n. 28, 2020, p. 250-279.

17 Sobre esse assunto, ver a abordagem aristotélica em: ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Ou: CASTRO, R. *Breve excursão sobre Platão e Aristóteles*. In: \_\_\_\_\_. *O trabalho como modelo da práxis social: os aspectos ‘in nuce’ do legado marxiano segundo o entendimento do último Lukács*. Escola de Serviço Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2018 (Tese de Doutorado).

18 Sobre a constituição do mundo antigo, ver: JAEGER, W. *Paideia: a for-*

cado, na esfera do conhecimento, pela *centralidade da objetividade*. Ao homem estava dado o direito de conhecer a coisa nela mesma – isto é, até a sua raiz, ir até a sua essência. Por ter essa abordagem um caráter apenas contemplativo (não ativo), ao *sujeito* cabia apenas *desvelar a verdade contida no objeto*, dado a sua passividade diante da ordem estabelecida. Como dirá Miguel Reale, essa maneira de ver o mundo irá prevalecer até o período medieval, sem mudanças substanciais, predominando sem maiores abalos até o Renascimento.

Se examinamos a Filosofia clássica, assim como a medieval, verificamos que, de Sócrates a São Tomás de Aquino, o problema que se põe de maneira prevalecte é o que diz respeito ao *ser como ser* (...) a Filosofia dos gregos, assim como a Filosofia da Idade Média, foi, acima de tudo, uma *Ontologia*, empregando este termo no seu sentido lato ou tradicional, ou seja, na acepção de teoria do ser em geral, ou parte geral da Metafísica (REALE, 2002, p. 38; grifo original).

As transformações que marcarão a desintegração da ordem feudal irão influir radicalmente na forma de lidar com o conhecimento. A concepção moderna irá abandonar a ideia de finitude, de ordem hierárquica e estática, para assumir uma compreensão segundo a qual a realidade é dinâmica, encontra-se em constante movimento, e, principalmente, com o gênero humano assumindo um papel ativo, intervindo na realidade (natureza) e transformando-a<sup>19</sup>. De acordo com Tonet:

*A transição do mundo feudal ao mundo capitalista significou uma ruptura decisiva tanto no plano material quanto no espiritual. No plano material vemos que, já no interior no modo de produção feudal, vai se gestando uma nova forma de produzir*

---

mação do homem grego. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994; RUSSELL, B. *História do pensamento ocidental: a aventura dos pré-socráticos à Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016; MARCONDES, D. *op. cit.* E ainda: ANDERSON, P. *Passagens da Antiguidade ao feudalismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

19 A respeito do modo de produção feudal e da estrutura de classe na Idade Média, bem como o longo processo de transição ao capitalismo, ver: HUBERMAN, L. *História da riqueza do homem*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.



as bases materiais da existência humana. Aqui aparece uma certa diferença entre o trabalho dos escravos e o trabalho dos servos. A melhoria da produção não interessava aos primeiros porque nada mais receberiam pelo seu acrescentamento. Para os segundos, porém, a melhoria possibilitava o acesso a uma parte um pouco maior da riqueza produzida. Daí porque as melhorias do trabalho servil foram dando origem a um certo excedente e o comércio foi se intensificando, levando à acumulação do capital mercantil<sup>20</sup> (TONET, 2013, p. 29; ênfase minha).

A contínua e intensa transformação das condições objetivas onde a sociedade burguesa (moderna) era engendrada iria, assim, repercutir em outros âmbitos dessa sociedade em transição, como no avanço do *mercado* – esfera onde as trocas comerciais são realizadas – sobre o Estado e no advento de uma *nova forma de liberdade* onde cada indivíduo seja livre para perseguir os seus interesses privados<sup>21</sup> (livre-mercado, livre-iniciativa, livre-comércio, etc.).

Foi esse intenso desenvolvimento das forças produtivas que ocasionou as grandes navegações e as grandes descobertas científicas (ou o desenvolvimento das já existentes em outras culturas) que desembocaram na criação de gigantescas forças produtivas, capazes de gerar, em curto espaço de tempo, com a Revolução Industrial, uma riqueza capaz de satisfazer as necessidades de toda a humanidade<sup>22</sup>. Todas *essas transformações econômicas*

---

20 Sobre as fases do capitalismo – do capitalismo mercantil ao monopolista –, ver o livro de iniciação aos estudos sobre crítica da economia política dos professores José Paulo Netto e Marcelo Braz: *Economia política: uma introdução crítica*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Biblioteca Básica de Serviço Social, v. 1), p. 179 ss.

21 “[...] a liberdade face às ingerências do Estado feudal no novo processo de produção” (TONET, 2013, p. 31).

22 Para se ter uma ideia da grandiosidade dessas descobertas e do seu impacto na vida social, observemos o que anotam Netto e Braz (2011) acerca dos avanços da produção no último terço do século XIX, período chamado de “segunda fase” da Revolução Industrial: “Importantes desenvolvimentos estavam se realizando no domínio das ciências naturais, estimuladas pelas demandas da indústria... Graças a Bessemer (1813-1898) e aos irmãos Siemens (Friedrich, 1826-1904 e Wilhelm, 1823-1883), o aço passa a ser produzido em grande escala e substitui o ferro como material básico; a aplicação da química permite obter papel a partir da polpa de madeira (1855) e alumínio a partir da bauxita (1886) e revoluciona a produção de

*também tiveram como resultado, e em determinação recíproca, profundas mudanças em todas as outras dimensões da atividade humana – políticas, artísticas, jurídicas... Temos aí o processo, ativamente liderado pela classe burguesa, de constituição do Estado moderno e das nações modernas. [...] E não podemos deixar de mencionar toda a elaboração filosófica que caracteriza o período do Iluminismo, com a sua defesa da racionalidade imanente a todos os indivíduos humanos e, portanto, da capacidade de conhecer verdadeiramente a realidade tanto natural como social. Acrescentem-se a isso as teorias do jusnaturalismo e do liberalismo com a sua defesa da igualdade natural e dos direitos naturais de todos os indivíduos<sup>23</sup> (Ibidem, p. 31; ênfase minha).*

---

álcalis e de tintas e colorantes e dá nascimento à indústria de fármacos; a energia mais utilizada recebe um novo impulso, com a turbinação do vapor (Parsons, 1884); os motores de combustão interna são produzidos a partir de 1876 (Otto) e, com a abertura dos campos de Bornéu (1898), o petróleo generaliza-se como combustível; enfim, a eletricidade faz sua entrada em cena: em 1881, em Godalming (Inglaterra), inaugura-se a primeira central elétrica pública da Europa” (p. 186).

23 A título de registro, tal raciocínio encontra-se alicerçado no entendimento marxiano – um preceito objetivo – de desenvolvimento impetuoso do mercado mundial (aqui, temos um contraponto aos que hoje renegam, abstratamente, o caráter geral do desenvolvimento histórico-social da humanidade). Já em 1848, Marx e Engels escreviam no *Manifesto*: “Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela roubou da indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a ser destruídas diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas – indústrias que já não empregam matérias-primas nacionais, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes.. Ao invés das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, surgem novas demandas, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e de climas os mais diversos. No lugar do antigo isolamento de regiões e nações autossuficientes, *desenvolvem-se um intercâmbio universal e uma universal interdependência das nações*” (Marx e Engels, 2010, p. 43; ênfase minha). E continuam: “E isto se refere tanto à produção material como à produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se patrimônio comum. A estreiteza e a unilateralidade nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis; das numerosas literaturas nacionais e locais nasce uma literatura universal” (Ibidem, p. 43). Por conta dessa exposição, o filósofo brasileiro Carlos Nel-

Como assinalado, essas mudanças no solo material da história implicavam, também, numa mudança na forma (no método) de se conhecer essa realidade. O *limite da razão humana* passou a ocupar o centro do debate<sup>24</sup>. O homem não pode transpor-se para além dos dados empíricos – isto é, para o que a realidade pode mostrar ao sensorial (o mundo sensível, que não é o inteligível) – dado à impossibilidade da razão de percorrer para além do que se possa verificar – aqui entendido num sentido estritamente empírico, de conhecer pela *experiência*. Essa corrente de pensamento que passa a defender a *origem do conhecimento* na experiência será denominada de *empirismo*<sup>25</sup>. A respeito disso, Reale escreve:

Quaisquer que sejam as tendências do empirismo, o que o distingue e caracteriza é a tese de que todo e qualquer conhecimento sintético haure sua origem na experiência e só é válido quando verificado por fatos metodicamente observados, ou se reduz a verdades já fundadas no processo de pesquisa dos dados

---

son Coutinho atribuiu à Marx o pioneirismo do conceito de globalização, largamente difundido na segunda metade do século XX. Ver: COUTINHO, C. N. *Contra a corrente*: ensaios sobre democracia e socialismo. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2008, p. 185.

24 “Também os gregos tiveram consciência de que havia um problema relativo às possibilidades e aos limites do conhecimento humano. Bastaria lembrar, aqui, os céticos, e, antes dos céticos, os sofistas [...] – Até que ponto o homem pode conhecer com certeza? Como é que o homem pode conhecer? Estes problemas, no entanto, não eram considerados problemas fundamentais, ou melhor, *logicamente anteriores aos demais*, mas subordinados a outros a que a Filosofia dava maior atenção e que eram os problemas ligados à explicação do ‘ser’, ou melhor, do ‘ser enquanto ser’” (REALE, 2002, p. 38; grifo original).

25 Podemos citar como representantes dessa corrente na época moderna Francis Bacon (1561-1626), John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776) e John Stuart Mill (1806-1873). Por sua vez, Miguel Reale (2002), ao indagar-se acerca das fontes de onde promana o conhecimento, afirma existir, ao longo da história e não apenas na época moderna, ao menos três posições fundamentais: empirismo, racionalismo e criticismo. “[...] estas três ordens de respostas marcam três tendências fundamentais do espírito humano. Sempre houve e sempre haverá empiristas, como sempre houve e haverá racionalistas e críticos” (REALE, 2002, p. 73).

do real, embora, sua *validade lógica* possa transcender o plano dos fatos observados<sup>26</sup> (REALE, 2002, p. 74; grifo original).

Um dos mais influentes pensadores do liberalismo, o inglês John Locke, em seu livro clássico *Ensaio sobre o entendimento humano*<sup>27</sup>, irá desenvolver a teoria da *tábula rasa* do conhecimento, na qual afirma que todo o conhecimento humano provém da experiência<sup>28</sup>. De acordo com Leonel Itaussu A. Mello, tal teoria é uma crítica à doutrina das *ideias inatas* (infra), formulada por Platão e retomada por René Descartes, segundo a qual algumas ideias, princípios e

---

26 Na filosofia contemporânea, destacam-se como representantes do *empirismo científico*, com notáveis divergências entre si, Ludwig Wittgenstein (1877-1952), Hans Reichenbach (1891-1953), Rudolf Carnap, etc., além de correntes do pensamento, como os neopositivistas, cujas pesquisas se concentram nas áreas de lógica simbólica, teoria da linguagem, etc. De modo geral, haveria três tipos de empirismo: empirismo integral (Hume, Stuart Mill), empirismo moderado (ou genético psicológico) e o empirismo científico.

27 LOCKE, J. *Ensaio acerca do entendimento humano*. In: \_\_\_\_\_. *Carta acerca da tolerância. Segundo tratado sobre o governo. Ensaio acerca do entendimento humano*. Coleção Os Pensadores XVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

28 Outro importante trabalho onde se pode encontrar mais informações acerca dessa concepção teórica, é o livro de David Hume: *Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral* (São Paulo: Editora Unesp, 2004). A obra *Novum Organum*, de Francis Bacon, também é outra fonte para o conhecimento em detalhes do método fundado na experiência (Ver: BACON, F. *Novum Organum ou Verdadeiras Indicações Acerca da Interpretação da Natureza*. São Paulo: Nova Cultural, 1999). Comentando a respeito da indução – método proposto por Bacon e defendido por outros empiristas, como Stuart Mill (*Sistema de Lógica*, 1843) –, Maria Eliza Mazzilli Pereira escreveu o seguinte: “A indução é, pois, um processo de eliminação, que nos permite separar o fenômeno que buscamos conhecer – e que se apresenta misturado com outros fenômenos na natureza – de tudo o que não faz parte dele. Esse processo de eliminação envolve não só a observação, a contemplação do fluxo natural dos fenômenos, como também a execução de experiências em larga escala, isto é, a interferência intencional na natureza e a avaliação dos resultados dessa interferência” (ANDERY *et. al.*, 1988, p. 195); ver: PEREIRA, M. E. *A indução para o conhecimento e o conhecimento para a vida prática: Francis Bacon (1561-1626)*. In: ANDERY, M. *et. al.* *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.

noções são inerentes ao conhecimento humano e existem independentemente da experiência<sup>29</sup>.

[...] [*suponha-se*] que a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias, como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? *A isso respondo, numa palavra, da experiência.* Todo o conhecimento está nela fundado e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento (Livro II, cap. I, sec. 2 *apud* MELLO, 1989, p.83; ênfase minha).

Miguel Reale assevera que, entre alguns neopositivistas, o empirismo se apresenta sob a nomenclatura de *fisicalismo*. Para estes, todos os conhecimentos científicos deveriam ser subordinados aos dados empíricos e, por conseguinte, seguir o modelo da Física. Hans Reichenbach, p. ex., ao contrapor a Filosofia especulativa (a filosofia tradicional), defende que a filosofia deva considerar “a ciência empírica, e não as matemáticas, o ideal para o conhecimento<sup>30</sup>”. Embora com algumas variações, os empiristas posteriores mantiveram-se fiéis à ideia de que todo o conhecimento é fundamentalmente uma elaboração de elementos fornecidos pela experiência – inclusive o conhecimento intelectual, posto que o seu conteúdo teria sempre como matéria elementos *inicialmente* fornecidos pela experiência imediata. Destarte, como toda a ciência obedece a mesma ordem de ideias, para os empiristas, toda ciência deveria seguir o modelo físico-matemático, de modo que não haveria sentido algum distinguir as ciências da natureza das ciências sociais (ou do espírito).

Para o empirista, todas as ciências obedecem a uma única estrutura. Ciências sociais e ciências naturais ajustam-se todas

29 In: WEFFORT, F. *Os clássicos da política 1*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

30 In: *The rise of Scientific Philosophy*, Berkeley e Los Angeles, 3ª ed., 1956, p. 75 *apud* REALE, 2002, p. 75. E completa: “Os empiristas insistem que a observação sensível é a primeira fonte e o último juiz do conhecimento, e que é enganar-se a si mesmo crer que o espírito humano seja capaz de ter acesso direto a qualquer espécie de verdades” (Ibidem *apud* Ibidem, p. 75).

elas a uma mesma metodologia, porque todas devem procurar satisfazer a iguais *condições de verificabilidade*. Haveria um único tipo de ciências, porque existe uma única fonte para a verdade e para o conhecimento: – o que não se enquadrasse nas condições de verificabilidade experimental, ou não fosse redutível a uma verdade evidente, não mereceria a dignidade científica<sup>31</sup> (REALE, 2002, p. 76; grifo original).

Já uma outra corrente, diferente dessa última, vai ancorar a discussão acerca da problemática do conhecimento a partir de noções *a priori* (ou das ideias inatas) que, baseando-se em processos especulativos, poderia se atingir verdades necessárias – por intermédio da razão. A essa corrente de pensamento, que teve como um de seus expoentes o filósofo René Descartes (1596-1650), dá-se o nome de *racionalismo*. Veja como Miguel Reale define-a:

Um racionalista que reduza todo o saber à razão, de maneira absoluta e abstrata, é de difícil configuração. Seria um racionalismo dogmático, vazio, sem expressão relevante no mundo da Filosofia. O racionalista reconhece que o fato, aquilo que é dado de maneira direta e intuitiva, é elemento indispensável como fonte do conhecer, mas sustenta também que *os fatos não são fonte de todos os conhecimentos* e que, por si sós, não nos oferecem condições de “certeza” (Ibidem, p. 77; grifo original).

Em seu *Discurso do Método*, após anunciar as vantagens de alguns ramos da matemática, como a análise geométrica e a álgebra, na busca da verdade científica, Descartes deixa transparecer o seguinte sobre o seu entendimento sobre verdade e o papel da razão:

---

31 À luz dessa assertiva, podemos ter uma ideia do porquê não apenas conceitos marxistas como luta de classes, fetiche da mercadoria, ideologia, dialética e alienação, mas a filosofia de Marx como um todo, sempre foram rejeitados em tais ambientes sob a justificativa de “não-científicos” e “excessivamente ideológicos”. Um belo quadro sinótico desse modo de pensar a partir da sociologia de Augusto Comte (1798-1857) e Émile Durkheim, no século XIX, pode ser encontrado na primeira parte do livro *Capitalismo monopolista e serviço social*, de autoria de José Paulo Netto. Ver: NETTO, J. P. *Capitalismo monopolista e serviço social*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 43 ss.

No que não lhes parecerei talvez muito vaidoso, se considerarem que, *existindo somente uma verdade de cada coisa*, aquele que a encontrar conhece a seu respeito tanto quanto se pode conhecer. É o mesmo que, por exemplo, uma criança instruída na aritmética que tenha efetuado uma adição de acordo com as regras, pode ter certeza de ter encontrado, quanto à soma que analisava, tudo o que o espírito humano poderia encontrar [...] O que me deixava mais satisfeito, porém, nesse *método* era que, por ele, tinha certeza de usar em tudo minha *razão*, se não de modo perfeito, ao menos o melhor que pude<sup>32</sup> (DESCARTES, 2009, p. 31; ênfase minha).

Discordando de Locke, Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) defende a existência de verdades de fato e verdades da razão. Segundo ele, a inteligência, por possuir uma função ordenadora dos fatos apreendidos pelos sentidos, teria um valor e uma função próprios, uma vez que ela, no sentido aqui expresso, condiciona o conhecimento empírico.

As verdades de fato são contingentes e particulares... os [seus] resultados são sempre provisórios, sujeitos a retificações e verificações sucessivas. As verdades de razão, ao contrário, inerentes ao próprio pensamento humano, são dotadas de universalidade e certeza. Não podemos pensar, admitindo, por exemplo, identidade dos contrários ou admitindo que A seja não-A ao mesmo tempo. As verdades de razão, portanto, não se originam do fato, mas constituem condições do pensamento, para se conhecer até aquilo que está nos fatos, ou que pelos fatos se revela<sup>33</sup> (REALE, 2002, p. 78).

---

32 Mais adiante, ao falar da necessidade de estabelecer os princípios do seu método na filosofia e justificar por que ainda não o fizera, Descartes explica em que consistia essa preparação: "[...] tanto eliminando de meu espírito todas as más opiniões que nele dera acolhida até então [parte do método], como reunindo *numerosas experiências para servirem*, a seguir, *de matéria a meus raciocínios* e exercitando-me no método que me havia prescrito" (DESCARTES, 2009, p. 32; ênfase minha).

33 Comentando um dos pontos da diferença entre as filosofias de Descartes, Leibniz e Spinoza (1632-1677), Bertrand Russell escreve: "O dualismo cartesiano resulta, afinal, de uma abordagem bastante convencional do problema da substância.. Uma substância é uma portadora de qualidades, mas em si mesma é independente e permanente. Descartes reconheceu matéria

Dessa forma, Miguel Reale resume, então, essa tendência dicotômica verificada no pensamento moderno:

A Filosofia moderna iria, assim, desenvolver-se cada vez mais como uma crítica do conhecimento. O *homem moderno*, antes de filosofar sobre a natureza ou sobre o ser, *indagou das possibilidades de seu próprio pensamento*. O desenvolvimento dessas duas correntes bem o demonstra (REALE, 2002, p. 40; ênfase minha).

Não há nada mais ilustrativo do que essa assertiva no sentido de corroborar a regência do *sujeito*, e não do objeto do conhecimento, no processo de compreensão da realidade. Essa perspectiva, de caráter gnosiológico, do *conhecer*, irá se firmar, portanto, em detrimento da perspectiva do *ser*.

### **Kant e as condicionalidades do sujeito no ato de conhecer**

Um dos pontos principais da filosofia de Immanuel Kant (1724-1804) é o fato de que o sujeito *conhece* de modo condicionado. Ou seja, a razão humana, quando se dispõe a compreender o desconhe-

---

e mente como duas substâncias diferentes [princípio do lema, “Penso, logo existo”] que, sendo cada uma autossuficiente, não podem interagir de modo algum” (RUSSELL, 2016, p. 320). Mais adiante continua: “[...] o problema da substância conduziu a muitas soluções diferentes. Enquanto Spinoza sustentou um monismo extremo [base para o panteísmo\*], a resposta de Leibniz vai para o extremo oposto e postula uma infinidade de substâncias [...] a teoria de Leibniz se baseia na reflexão de que uma substância, sendo uma, não pode ter extensão, já que isto sugere pluralidade.. Disto Leibniz infere que existem infinitas substâncias, cada qual inextensa e, portanto, imaterial. Tais substâncias são chamadas de mônadas e possuem a propriedade essencial de serem almas” (Ibidem, p. 327).

\* “[...] se demonstra que só pode haver uma substância assim, e que esta é o mundo como um todo.. Deduz-se que Deus e o universo, ou seja, a totalidade das coisas, são uma e a mesma coisa. Esta é a famosa doutrina panteísta de Spinoza” (Ibidem, p. 324-25). Analisando o sistema de Spinoza, Russell comenta: “Sua importância.. reside nas sugestões implícitas de uma explicação determinista *num único e mesmo nível* para tudo o que acontece no universo” (Ibidem, p. 326-27; ênfase minha).



cido, revela caracteres, existentes em si, que condicionam o modo de ver do sujeito cognoscente. Logo, segundo Kant, este sujeito capta do objeto aquilo que a sua razão (humana), condicionante, lhe permite. Em consequência dessa premissa, para Kant, a *realidade em-si* é inacessível à razão humana (incognoscível) e, por conseguinte, caberá ao sujeito – a partir da aceção descrita – conduzir o processo cognoscitivo<sup>34</sup>. Temos, aqui, a consolidação do *ponto de vista gnosiológico* no processo de conhecimento da realidade, ou da chamada cientificidade moderna<sup>35</sup>.

Segundo Kant, o espírito humano já possui certas formas ou formas condicionantes da apreensão sensível. O conhecimento está sempre bitolado pela medida humana. Não podemos conhecer como Deus, “em absoluto”, com a convicção de termos atingido as coisas nas suas essências últimas, porquanto todo e qualquer conhecimento é uma adequação de algo ao sujeito cognoscente, ao que somos enquanto “sujeitos cognoscentes” (REALE, 2002, p. 82).

A novidade do pensamento de Kant – e que constitui um desdobramento da premissa acima descrita – está no fato de que o sujeito edifica o conhecimento, até mesmo ao dispor das sensações, em contraste com a teoria da tábula rasa de Locke<sup>36</sup>.

---

34 De acordo com Mônica Helena Gianfaldoni e Nilza Micheletto, em *As possibilidades razão: Immanuel Kant*, nós não intuimos as coisas como elas são em si mesmas, mas sim, conforme Kant, como elas se nos apresentam (fenômeno). “Considerando que os objetos nos aparecem em função do modo como afetam nossos sentidos, isto é, **que os objetos são captados pelos seres humanos segundo as condições de sensibilidade, espaço e tempo**, não intuimos as coisas tais como elas são em si mesmas, mas sim do modo como as conhecemos. Portanto, não conhecemos as coisas em si (*noumeno*), mas somente tal como elas nos *aparecem* (fenômenos)” (*apud* ANDERY, 1988, p. 357-58; grifo original, grifo e negrito nosso).

35 A repercussão desse princípio kantiano se estenderá pelos séculos XIX e XX, atingindo expressivas correntes da filosofia contemporânea – e com enormes consequências práticas. Sobre o padrão moderno de cientificidade, ver: TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica* (op. cit.).

36 Gianfaldoni e Micheletto escrevem: “Partindo da classificação dos juízos, onde discute as possibilidades de conhecer baseadas na experiência e

Ser impressionado por algo, ter uma sensação, não equivale a uma atitude passiva de mera ordenação do material sensível recebido. As sensações só podem se dar no âmbito e no alcance de nossos sentidos. O que “vemos” põe-se de antemão nos limites de nossa capacidade e condicionalidade visiva [...] Conhecer é, de certa maneira, submeter algo à nossa subjetividade [...] nós não podemos apanhar um bloco de neve, sem lhe imprimir a forma de nossos dedos. O que é conhecido conserva sempre os sinais das garras apreensoras de nossa subjetividade<sup>37</sup> (Ibidem, p. 83).

Podemos ainda ilustrar as consequências da premissa kantiana com a abordagem que este faz sobre o tempo e o espaço. Diferente da concepção vigem à época, que preconizava a existência do tempo e do espaço como existentes fora de nós, Kant irá asseverar que ambos são apenas formas condicionantes de nossa percepção do mundo exterior<sup>38</sup> – *i. e.*, intuições puras, condições ou formas *a priori* da sensibilidade:

[...] nós nos iludimos pensando que as coisas se encontram no espaço ou que os fatos se desenrolam no tempo. Tempo e espaço não existem fora de nós, mas, ao contrário, são formas de nossa sensibilidade interna ou externa; tempo e espaço são condições do conhecimento. É o homem que não pode perceber as coisas senão no espaço e no tempo, que são, assim, de ordem transcendental<sup>39</sup> (Ibidem, p. 84; ênfase minha).

---

nas condições *a priori* da razão, Kant propõe a conjugação de ambas – razão e experiência – na produção de conhecimento, através dos juízos sintéticos *a priori*” (cf. infra) (*apud* ANDERY, 1988, p. 352). E continuam: “A razão, portanto, não estaria subordinada à experiência, mas determinaria, segundo suas exigências, o que deveria ser observado; a razão projetaria a partir de conceitos *a priori* o que buscar na natureza, objetivando descobrir leis da própria natureza” (Ibidem, p. 352).

37 Apenas a título de exemplo, os neokantianos da Escola de Marburgo (Cohen, etc.), na Alemanha, propugnam que é o método que cria o objeto, ou o sujeito que constrói o objeto do conhecimento.

38 “[...] segundo Kant, espaço e tempo, condições *a priori* da sensibilidade, não são propriedades das coisas, nem têm uma existência em si mesmos. Ao contrário, são as condições do sujeito humano, da capacidade do homem de captação, são os modos de sermos afetados pelos objetos” (*apud* ANDERY, 1988, p. 357).

39 Transcendental, de doutrina ou idealismo transcendental, e não trans-

Como *espaço e tempo* são qualidades inerentes do espírito, algo que teria “validade objetiva”, mas não “realidade objetiva”, depreende-se que, no ato de conhecer, o sujeito dá forma ao real – daí a afirmação kantiana do espírito ser *legislador* da natureza. Vejamos a citação abaixo, contida no seu *Crítica da razão pura*:

Quando Galileu deixou suas esferas rolar sobre a superfície oblíqua com um peso por ele mesmo escolhido, ou quando *Torricelli* deixou o ar carregar um peso de antemão pensado igual ao de uma coluna de água conhecida por ele, ou quando ainda mais tarde *Stahl* transformou metais em cal e esta de novo em metal retirando-lhes ou restituindo-lhes algo: isto foi uma revelação para todos os pesquisadores da natureza. **Deram-se conta de que a razão só compreende o que ela mesma produz segundo o seu projeto, que ela teria que ir à frente com princípios dos seus juízos segundo leis constantes e obrigar a natureza a responder às suas perguntas, mas sem se deixar conduzir por ela como se estivesse presa a um laço (grifo nosso);** do contrário, observações feitas ao acaso, sem um plano previamente projetado, não se interconectariam numa lei necessária, coisa que a razão todavia procura e necessita. A razão tem que ir à natureza, tendo numa das mãos os princípios unicamente segundo os quais fenômenos concordantes entre si podem valer como leis, e na outra o experimento que ela imaginou segundo seus princípios, claro que para ser instruída pela natureza, não porém na qualidade de um aluno que se deixa ditar tudo o que o professor quer, mas sim na de um juiz nomeado que obriga as testemunhas a responder às perguntas que lhes propõe<sup>40</sup> (KANT, 1983, XIII e XIV *apud* ANDERY, 1988, p. 352-3).

---

cendente como algo que se põe ontologicamente além da experiência. “[...] o *transcendental* é algo cuja anterioridade lógica em relação à experiência só se revela no processo ou por ocasião da experiência mesma. É só na experiência que o *espírito* se dá conta de ser *portador de formas e categorias condicionantes da realidade cognoscível* (REALE, 2002, p. 82; ênfase minha). Ademais, Reale observa que o *a priori* kantista não equivale ao “inatismo”.

40 Não obstante essa preponderância do sujeito (formas de nossa percepção do mundo), em Kant o conhecimento se inicia com o contato com a realidade: “Não há dúvida de que todo o nosso conhecimento começa com a experiência; do contrário, por meio do que a faculdade de conhecimento deveria ser despertada para o exercício senão através de objetos que toquem nossos sentidos e em parte produzem por si próprios

Tal processo cognoscitivo, em Kant, requer a observância a alguns critérios. Ao descrever (e decompor) os elementos constitutivos do emaranhado processo de pensamento em sua *Crítica da razão pura*, ele destacou a diferença entre *intuição* e *conceito*, sensibilidade e entendimento, sem deixar de considerar, no entanto, a indispensabilidade de ambos para a elaboração do conhecimento.

Seja qual for o modo e sejam quais forem os meios pelos quais um conhecimento possa referir-se a objetos, a *intuição* é o modo como se refere **imediatamente** aos mesmos e ao qual tende como um meio todo pensamento. Contudo, esta intuição só acontece na medida em que o objeto nos for dado; a nós homens pelo menos, isto só é por sua vez possível pelo fato do objeto afetar a mente de certa maneira. **A capacidade (receptividade) de obter representações mediante o modo como somos afetados por objetos denomina-se sensibilidade.** Portanto, pela **sensibilidade** nos são dados objetos e apenas ela nos fornece *intuições*; pelo **entendimento**, ao invés, os objetos são *pensados* e dele se originam *conceitos*<sup>41</sup> (KANT, *Crítica da razão pura*, 33 apud ANDERY, 1988, p. 354; itálico original; negrito nosso).

Embora para Kant todo conhecimento comece *com* a experiência, isso não implica afirmar que todo conhecimento derive *da* experiência. Segundo ele, haveriam os conhecimentos *a priori*, que seriam independentes da impressão dos sentidos, e os *empíricos*, cujas fontes seriam encontradas na experiência – *i. e., a posteriori*. Os conhecimentos *a priori* seriam, assim, juízos *necessários e universais*. “Os juízos *a priori* são universais, isto é, válido para todos os casos. Assim os juízos ‘tudo o que acontece tem uma causa’ e ‘a linha

---

representações, em parte põem em movimento a atividade do nosso entendimento para compará-las, conectá-las ou separá-las...?” (*Crítica da razão pura* 1, 2 apud ANDERY, 1988, p. 350).

41 “Sem sensibilidade nenhum objeto nos seria dado, e sem entendimento nenhum seria pensado. [...] tanto é necessário tornar os conceitos sensíveis (isto é, acrescentar-lhes o objeto na intuição) quanto tornar as suas intuições compreensíveis (isto é, pô-las sob conceitos) (*Crítica da razão pura*, 74,75 apud ANDERY, 1988, p. 354-55).

reta é a mais curta [distância] entre dois pontos' são *a priori*, pois necessários e universais<sup>42</sup>". Já os conhecimentos *empíricos* são juízos que se caracterizam por serem *contingentes* e *particulares*; são juízos que dependem da experiência. "[...] 'a linha reta é branca' é um juízo particular e contingente pois nem todas as linhas retas são brancas e as que o são, não o são necessariamente<sup>43</sup>".

Ainda conforme o pensamento kantiano, em todo juízo há uma relação entre sujeito e predicado. Essa relação pode ser de dois tipos: de elucidação e de ampliação. Destarte, o juízo em que o predicado não acrescenta nada ao sujeito, isto é, é apenas elucidativo, é designado *juízo analítico*; por sua vez, todo juízo em que o predicado acrescenta uma informação nova ao conceito do sujeito, amplia-o, é chamado de *juízo sintético*. "Os juízos da *experiência* são todos *sintéticos*, pois a experiência acrescenta sempre algum atributo ao conceito do sujeito; os juízos *analíticos* são *a priori*, pois para explicar o que penso de cada conceito não é necessário recorrer à *experiência*<sup>44</sup>".

Para incorporar os novos resultados da ciência ao estoque de conhecimento já adquirido, Kant propõe uma terceira classe de juízos, os *juízos sintéticos a priori*. "Este tipo de juízo é fundamental para a ciência, pois, por serem sintéticos, ampliam o conhecimento dos objetos e, por serem *a priori*, são juízos universais e necessários<sup>45</sup>". Conforme Gianfaldoni e Micheletto, Kant utiliza a física de Newton e o seu procedimento de explicações sintéticas a partir de princípios iniciais.

[...] em todas as mudanças do mundo material a quantidade de matéria não se altera ou a toda ação de dois corpos um sobre outro, sempre se opõe uma reação igual e dirigida a partes contrárias. Estas duas proposições são universais e necessárias

42 (*apud* ANDERY, 1988, p. 351).

43 (*apud* ANDERY, 1988, p. 351).

44 (*apud* ANDERY, 1988, p. 352; *itálicos* originais). "O triângulo tem três lados" seria um exemplo de *juízo analítico*, enquanto "este livro é encadernado" seria um *juízo sintético* (REALE, 2002, p. 86).

45 (*apud* ANDERY, 1988, p. 352). Ver nota 31 desse texto.

uma vez que se referem a características de todos os corpos do mundo material, ou seja, são juízos *a priori*; são também  *sintéticos*, pois no conceito de matéria não está contido nem a permanência de sua quantidade nem a possibilidade de exercer sobre outros corpos uma reação de igual valor e contrária à ação impressa nele [obtidas pela experiência, R. C.] (*apud* ANDERY, 1988, p. 352; *itálicos* originais).

Por fim, há quatro faculdades envolvidas na produção do conhecimento em Kant: a sensibilidade, a imaginação, o entendimento e a razão. Esta última não se refere imediatamente à experiência, mas ao *entendimento*, para dar aos seus múltiplos conhecimentos unidade *a priori* (unidade da razão). No entanto, isso se constituirá numa ilusão, visto que a razão impele o entendimento a usar suas categorias fora dos limites da experiência possível – ou seja, a razão tenta conhecer o mundo fora dos limites da experiência. Citaremos apenas um exemplo da problemática em tela a partir da categoria quantidade<sup>46</sup>: a razão se põe a responder o problema da grandeza do mundo no espaço e no tempo, isto é, se o universo é finito ou infinito. Tal questão, na visão kantiana, seria impossível de ser solucionada, posto que tal problema não é passível de ser objeto da experiência possível (não é capaz de produzir *juízos sintéticos a priori*), sendo daí, por sua vez, originada as ilusões da razão.

### **Hegel: consciência como resultado do processo histórico e método dialético**

Na tradição do que veio a ficar conhecido como *filosofia clássica alemã*, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), ou simplesmente Hegel, é um dos mais importantes representantes. Nascido em Stuttgart, ele inicia a carreira universitária na Universidade de Iena em 1801, concluindo uma de suas principais obras, a *Fenomenologia do espírito*, em 1806; um ano antes, é nomeado professor

---

46 Kant estabeleceu, a partir dos lógicos de então, quatro categorias (conceitos) para classificar os juízos: quantidade, qualidade, relação e modalidade. Ver: ANDERY, 1988, p. 360 ss.

na instituição por indicação de Goethe. Durante a ocupação francesa, Hegel migrou para Nuremberg, onde concluiu a sua *Ciência da lógica*. Em 1816, torna-se professor em Heidelberg, concluindo em seguida *Enciclopédia das ciências filosóficas* (1817). Em 1818, é convidado a assumir a cadeira de filosofia na Universidade de Berlim (vaga desde a morte de Fichte, em 1814), onde permanece até o final de sua vida. Outra importante obra de sua autoria, *Princípios da filosofia do direito ou Direito natural e ciência do Estado abreviados*, virá à luz no ano de 1821<sup>47</sup>.

A Alemanha em que Hegel nascera ingressava no século XIX sob o domínio da ordem feudal e dividida em pequenos territórios – fato este que dificultaria o seu desenvolvimento econômico. Em contraste com tal situação, a Revolução Francesa, em 1789, punha abaixo o regime feudal naquele país, enquanto a Inglaterra experimentava um avanço econômico proporcionado pelo impulso do que veio a ser chamado de Revolução Industrial (1776). Além disso, o contexto histórico, no campo intelectual, estava marcado fortemente pelo empirismo inglês. Defensores dos dados da experiência como critério de verdade para a ação humana, os empiristas se distinguiam dos filósofos alemães<sup>48</sup>, que, a exemplo de Hegel, buscavam leis e conceitos universais, ao contrário dos empiristas, e acreditavam no papel decisivo que caberia à razão para mudar os destinos da humanidade.

---

47 Ver: *O real é edificado pela razão*: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, de Márcia Regina Savioli e Maria de Lourdes Bara Zanotto, em ANDERY, 1988, p. 369-377; e ainda: RUSSELL, 2016, p. 397 ss.; Gildo Marçal Brandão, *Hegel: o Estado como realização histórica da liberdade* (apud WEFFORT, 1989, p. 104-105). Sobre a vida e a obra de Hegel, interessante é a leitura de *Hegel: a razão quase enlouquecida*, do filósofo brasileiro, Leandro Konder (Rio de Janeiro: Campús, 1991).

48 A chamada tradição clássica alemã, além de Immanuel Kant, que morre em 1804, tem como principais sucessores Fichte (1762-1814), Schelling (1775-1854), o próprio Hegel, bem como os sucessores deste que, na sequência, irão constituir dissidência, tal como Ludwig Feuerbach (1804-1872), e, em seguida, Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), ambos divergindo também deste último; ver: RUSSELL, 2016, p. 393 ss.

Defendendo a supremacia da experiência sobre a razão, o empirismo inglês colocava os fatos como critérios últimos de verdade; a isto se oporá Hegel por julgar que, limitando-se ao dado, o homem acaba por ter que se limitar à ordem existente das coisas. A ênfase na razão coloca o homem como livre e capaz de se desenvolver se estiver dominado por uma vontade racional, possibilitando assim a transformação da realidade de acordo com critérios racionais (SAVIOLI e ZANOTTO *apud* ANDERY, 1988, p. 371).

Outro ponto peculiar à filosofia hegeliana será a sua discordância em relação ao seu antecessor, Kant. Enquanto este defendia ser a razão humana incapaz de conhecer o *noumeno*, a coisa-em-si, Hegel irá opor-se a essa espécie de dualismo (algo que remontaria à filosofia cartesiana) e defenderá a unidade entre razão e mundo exterior, entendimento e sensibilidade, reflexão e Absoluto<sup>49</sup>.

No idealismo kantiano, escreve Reale, a “coisa em si” jamais se torna racional, porque jamais é apreendida por nosso espírito. Hegel contesta o dado irracional da “coisa em si” [sua incognoscibilidade, R. C.] e afirma **a identidade absoluta entre o pensar e o real**, em um *panlogismo total* (REALE, 2002, p. 103; itálico original; negrito nosso).

Por sua vez, Marcondes (1998) assim explica essa diferença de concepção:

Podemos entender a crítica de Hegel a Kant dentro da mesma linha de desenvolvimento do racionalismo moderno, inaugurado pela tentativa de Descartes... de fundamentar a possibilidade do conhecimento na consciência, no sujeito pensante. Kant critica o sujeito cartesiano, o caráter psicológico da ex-

---

49 “Se o homem não conseguisse reunir as partes separadas de seu mundo, e trazer a natureza e a sociedade para dentro do campo de sua razão, estaria para sempre condenado à frustração” (Marcuse, 1978, p. 34-35 *apud* ANDERY, 1988, p. 371). E mais: “[...] através da autoconsciência, supera-se a oposição entre pensamento e mundo exterior. Isto significa que o espírito humano autoconsciente é capaz de apreender o mundo em sua totalidade, não mais como algo dicotomicamente separado do pensamento” (ANDERY, 1988, p. 375).



perência desse sujeito e os pressupostos metafísicos de uma consciência entendida como uma substância pensante. Hegel, por sua vez, critica a concepção kantiana de um sujeito transcendental como excessivamente formal, a consciência considerada como dada, como originária, sem que Kant jamais se pergunte pela sua origem (p. 217).

O ponto da crítica de Hegel à Kant é o de este julgar como ponto de partida – e estabelecer como critérios do conhecimento – as faculdades cognitivas do sujeito sem se indagar a respeito das origens dessas faculdades. Dizendo de outro modo, Hegel afirma que Kant não se dá conta sobre as condições que irão determinar (ou moldar) essas faculdades. Para o autor da *Fenomenologia do espírito*, as faculdades e os juízos do sujeito são forjados em correlação com o momento histórico, de modo que este último irá determinar a constituição daqueles<sup>50</sup>.

Hegel pretende substituir o problema epistemológico da fundamentação do conhecimento pela autorreflexão fenomenológica da mente, entendendo a *fenomenologia* como a “ciência dos atos da consciência”. Segundo a tradição racionalista de Descartes e Kant, só a partir de critérios seguros sobre a validade de nossos juízos é que podemos determinar se temos certeza de nosso conhecimento. Mas, diz Hegel, esta crítica deve ser ela própria conhecimento. Como podemos investigar criticamente a faculdade cognitiva anteriormente ao conhecimento? É como querer nadar antes de cair n’água. [...] Questiona assim a visão da filosofia crítica como propedêutica, isto é, como introdução.. A filosofia não pode ser entendida pura e simplesmente como um *órganon* que trata do instrumento do saber antes do saber (MARCONDES, 1998, p. 217; ênfase original).

Dessa forma, o ponto de partida da reflexão filosófica deve ser o processo de constituição da consciência. Ao contrário de Kant, que considerava a autoconsciência como originária, Hegel considera que a unidade da autoconsciência (ou o processo de formação da consciência) é resultado de um processo de desenvolvimento constituído

---

50 “O que quer que aconteça, cada indivíduo é sempre filho de sua época; portanto, a filosofia é a sua época tal como apreendida pelo pensamento” (Hegel, *Fenomenologia do espírito (prefácio)* apud MARCONDES, 1998, p. 218).

por três dimensões: as relações morais, isto é, a família, a vida social; a linguagem; e o trabalho, ou a maneira como o ser humano interage com a natureza para dela extrair os seus meios de subsistência<sup>51</sup>. A primeira explica o papel do outro na formação da consciência individual (inicialmente, na família, em seguida, na vida social); a linguagem, ou os sistemas de representação, mostra como a síntese do múltiplo da nossa experiência sensível depende da utilização de símbolos produzidos pelos próprios indivíduos<sup>52</sup>; e o trabalho revela como a consciência é formada pelo modo como o ser humano interage com a natureza.

---

51 Além de tratar do trabalho, Hegel também é o precursor da concepção de *sociedade civil* (*Bürgerliche Gesellschaft*) que será mais tarde adotada por Marx, embora, numa perspectiva idealista. Essa elaboração por parte de Hegel contrasta com a concepção dos contratualistas de *estado de natureza* e *estado civil*, onde ele assegura que a sociedade civil não está fora, nem é anterior ao Estado, ou seja, é historicamente produzida, e não um estado de natureza. Em relação ao Estado, a sua concepção vai se distinguir da de Marx e Engels por ser para ele o Estado a esfera de superação dos antagonismos da sociedade civil e a mais alta expressão da liberdade. Vejamos como Gildo Brandão diferencia Estado de *sociedade civil* em Hegel: “A *sociedade civil* (*Bürgerliche Gesellschaft*) é definida como um sistema de carecimentos, estrutura de dependências recíprocas onde os indivíduos satisfazem as suas necessidades através do trabalho, da divisão do trabalho e da troca [...] Trata-se da esfera dos interesses privados, econômico-corporativos e antagonísticos entre si” (*apud* WEFFORT, 1989, p. 105; itálico original). Em seguida, Brandão escreve: “A ela se contrapõe o *Estado político*, isto é, a esfera dos interesses públicos e universais, na qual aquelas contradições estão mediatizadas e superadas. O Estado não é, assim, expressão ou reflexo do antagonismo social, como dirá mais tarde Engels, mas é esta divisão superada, a unidade recomposta e reconciliada consigo mesma” (*Ibidem*, p. 106; itálico original). Para entender a visão marxiana acerca desse assunto, ver: MARX, K. *Para a questão judaica*. São Paulo: Expressão Popular, 2009; e: *id. Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e Reforma Social”*. De um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

52 “[...] a identidade do eu é possível apenas através da identidade do outro que me reconhece e que por sua vez depende de que eu o reconheça” (MARCONDES, 1998, p. 219).

Se a razão fosse apenas um resultado da mente humana, não poderíamos explicar como corresponde aos fatos... A explicação para a historicidade no pensamento de Hegel consiste em que é apenas ao traçar o caminho pelo qual a razão humana se desenvolveu que podemos entender o que somos hoje (Ibidem, p. 218).

Correlacionando a trajetória da consciência à evolução histórica, Hegel inter-relaciona a consciência com o objeto desta consciência. A compreensão do processo de formação da consciência, portanto, só pode ser alcançada mediante o percurso desta em sua experiência na história<sup>53</sup>. De acordo com Marcondes, a fenomenologia descreve o itinerário da alma que se eleva a espírito por meio da consciência.

Podemos considerar que a *Fenomenologia do espírito* tem como objetivo traçar a “história” do espírito humano, a elevação da consciência do conhecimento sensível ao saber absoluto. O progresso da consciência é um produto da evolução histórica... Hegel estabelece um paralelo entre a consciência individual e o espírito (*Geist*) que, em termos mais contemporâneos, poderíamos denominar “cultura” (Ibidem, p. 220).

A lei do desenvolvimento histórico, em Hegel, é marcada por um contínuo processo de transformação de todo o ser existente. De acordo com ele, todo o ser contém em seu interior a potencialidade de sua negação, o que culmina em sua superação (“todo o ser contém em si o próprio ser e seu oposto, o nada”). Ou seja, todo o ser encerra em si a possibilidade de vir-a-ser outro, de engendrar o novo

---

53 Sobre a *Fenomenologia do espírito*, Marcondes comenta: “Essa obra se propõe a ser uma teoria universal do conhecimento, uma descrição do fenômeno tal como aparece à consciência. Trata-se assim da auto-apreensão da consciência em suas transformações a partir da apreensão das transformações do objeto da mesma consciência [diferença fundamental entre o sujeito transcendental de Kant e a unidade entre consciência e objeto, ou a busca pelo Absoluto (saber) de Hegel, R. C.]. [...] Hegel visa assim acompanhar o sujeito em seus diversos graus de captação do objeto, considerando toda e qualquer experiência que o sujeito tem de seu objeto e, por isso, também de si mesmo” (Ibidem, p. 219; ênfase minha). Mais adiante se lê: “A consciência não é o ponto de partida ou de chegada desse processo, mas o próprio processo” (Ibidem, p. 221).

a partir do velho, e esse processo de transformação do ser em ser-outro, viabilizado pela negação atuante no âmbito de todo ser existente, é o que vem a ser chamado no sistema hegeliano de dialética.

A compreensão da dialética hegeliana envolve a ideia de que toda a realidade é essencialmente “negativa”. A negatividade parte da natureza dos seres do mundo objetivo e do próprio homem, coloca em oposição aquilo que os seres são e suas potencialidades, sugerindo um estado de limitação bem como a necessidade de superar tal estado em direção a outro. A tal motivação ou luta dos seres em direção àquilo que não são, Hegel atribui a força de um dever. Dever de parecer, de negar o estado anterior para ser substituído pelo *novo* que realiza uma potencialidade presente no velho. **Todas as transformações no mundo ocorrem conforme esse processo** (SAVIOLI e ZANOTTO *apud* ANDERY, 1988, p. 372; itálico original; negrito nosso).

De acordo com Hegel, o movimento constante e complexo da realidade é expresso pela dialética. Todo processo de transformação expressa-se num movimento permanente e contraditório, movimento que constitui, essencialmente, a dialética e é composto por três fases: *em si* (tese), *para si* (antítese) e *em si-para si* (síntese). Márcia Savioli e Maria Zanotto assim explicam:

O movimento da realidade expressa-se, portanto, através de um movimento triádico, onde cada ser (em si/tese) está limitado às qualidades que possui (qualidades que o distinguem de outros seres), e se nega, buscando superar-se e transformar-se, adquirindo novas qualidades. O ser que se nega e se transforma (para si/antítese) volta a si buscando um novo estado (em si-para si/síntese), que recupera a essência que se preservou neste fluxo de transformações, através da negação da negação (Ibidem, p. 372-73).

Outro aspecto inovador do pensamento de Hegel é que nele perde-se a ideia de que a identidade de uma coisa (ser) desaparece quando ela deixa de existir. “[...] rompe-se com Hegel a ideia de que uma coisa só pode ser ela mesma e que, ao transformar-se, perde sua identidade para jamais ser recuperada<sup>54</sup>”. De acordo com Savioli e Zanot-

---

54 SAVIOLI e ZANOTTO *apud* ANDERY, 1988, p. 373.

to, Hegel entende o ser como um “ser em processo” e isso, em relação à sua identidade, não implica dizer que ele identifique o ser com o estado atual, nem entenda tal estado do ser como algo imutável.

[...] estando [o ser] em permanente mudança, conserva-se a si mesmo em cada estágio do processo por que passa. Esta concepção não significa a anulação da identidade da coisa, mas a colocação dessa identidade no processo contraditório que orienta o desenvolvimento da coisa (Ibidem, p. 373).

Em suma, o ser é essencialmente um vir-a-ser (a negatividade é inerente à sua natureza). O seu estado atual é apenas um entre outros modos de existir de outras múltiplas potencialidades que ele pode desenvolver<sup>55</sup>. “Para ser verdadeiramente, a coisa deve superar o estado atual em que se apresenta e, ultrapassando os limites dados por este estado, vir a ser o que não é [relação entre *ser* e *nada*, R. C.], ou seja, buscar um novo estado de sua existência<sup>56</sup>”.

Para Hegel, tal como todos os seres, os seres humanos também estão em processo de contínua transformação. O que os distingue é a capacidade de compreensão – proporcionada pela capacidade de raciocinar – e de interferência no processo de desenvolvimento que é peculiar aos humanos. Dessa condição racional derivará também a liberdade humana. “Conhecer suas potencialidades e ser livre para realizá-las significa que o homem atingiu a autoconsciência<sup>57</sup>”.

Por fim, a compreensão do termo *Ideia* no sistema hegeliano ajuda a divisar o marco maior em que este se desenvolve, isto é, o caráter idealista (objetivo) do seu pensamento. De acordo com Savioli e Zanotto, a *Ideia*, em Hegel, não expressa o pensamento subjetivo, limitado a cada indivíduo. No sistema hegeliano, a *Ideia*

55 De acordo com Savioli e Zanotto, Hegel utiliza as noções de dialética, vir-a-ser, o conceito de potência (potência/ato) de pensadores gregos, como Heráclito de Éfeso e Aristóteles.

56 (SAVIOLI e ZANOTTO *apud* ANDERY, 1988, p. 373). “[...] para que algo possa efetivamente ser, deve passar a ser o que não é. Assim, todo o ser contém em si o próprio ser e seu oposto, o nada. O ser e o nada revelam-se, portanto, idênticos” (Ibidem, p. 374).

57 SAVIOLI e ZANOTTO *apud* ANDERY, 1988, p. 374.

constitui a própria realidade, visto que esta nada mais é do que a exteriorização daquela<sup>58</sup>.

A Ideia constitui-se a própria realidade, na medida em que o mundo real nada mais é que a exteriorização deliberada da Ideia. *Decorre daí que o pensamento não depende das coisas, mas estas é que dependem dele*<sup>59</sup> (Ibidem, p. 376; ênfase minha).

Tal assertiva será um divisor de águas entre o pensamento hegeliano e o de Marx, posto que nela se faz revelar a identidade entre sujeito e objeto no autor da *Fenomenologia do espírito*, enquanto para a tradição marxiana, que põe esta relação sob o prisma materialista, o objeto vai existir independentemente da consciência do sujeito<sup>60</sup>.

### Marx e o materialismo histórico e dialético

Em sua *Para uma ontologia do ser social*, G. Lukács afirma que Marx parte de Hegel na constituição de sua concepção filosófica<sup>61</sup>.

---

58 Decorre daqui as diferenças estruturais entre as concepções de Hegel e Marx acerca dos conceitos de exteriorização e alienação (*Entäußerung/Entfremdung*). Ou seja, a depender do ponto de vista (se idealista, ou materialista), muda-se todo o sentido a que venha se atribuir a essas denominações.

59 Sobre isso, comenta M. Reale: “O idealismo.. parte da afirmação de que **só conhecemos o que se converte em pensamento**, ou é conteúdo de pensamento. Ser, para o idealista, não é outra coisa senão *ideia*. ‘Ser’ é ‘ser pensado’. Daí a já lembrada afirmação incisiva que fez um dos idealistas modernos, Hegel.: – *o que é racional é real, o que é real é racional*. [...] Que é que se conhece? E a resposta é esta: – nós só conhecemos aquilo que elevamos ao plano do pensamento, de maneira que só há realidade como realidade espiritual. Resumamos: ‘Ser é ser percebido’ – atitude psicológica; ‘ser é ser pensado’ – atitude lógica” (REALE, 2002, p. 101; itálico original; negrito nosso).

60 Uma análise minuciosa da filosofia de Hegel sob um olhar marxista pode ser encontrada no capítulo 3 do primeiro volume de *Para uma ontologia do ser social*, de Georg Lukács: *A falsa e a autêntica ontologia de Hegel* (SP: Boitempo, 2012).

61 Ver: *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. In: Lukács, G. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2021, p. 281 ss.

Após o esboço panorâmico apresentado mais acima, não é difícil concordar com o filósofo magiar.

De um modo geral, poderíamos conformar a problemática do conhecimento abordada até aqui em duas grandes perspectivas: a *greco-medieval* e a *moderna*. De acordo com Ivo Tonet, a primeira – por compreender o mundo como subjugado a uma determinação imutável, estática e a-histórica (exterior e anterior ao sujeito) – via na *objetividade* a regência do processo do conhecer (apenas contemplativo). Quanto à segunda, dada as transformações ocorridas durante a crise da Idade Média (Renascimento, Reforma Protestante, etc.), visando a superar uma perspectiva já não mais correspondente ao momento histórico, confere ao *sujeito* um caráter ativo na busca do conhecimento – *padrão moderno ou gnosiológico*. Com o advento do modo de produção capitalista e o recrudescimento de suas contradições na virada do século XVIII para o XIX, uma terceira perspectiva, de caráter histórico-ontológico, irá surgir, intentando superar, conforme Tonet, as unilateralidades das duas predecessoras e resgatar (e situar) a perspectiva da *objetividade* (no plano histórico), bem como, ao mesmo tempo, conferir o devido papel ao *sujeito* no processo de compreensão da realidade – não mais tomado isoladamente, e sim, como parte de uma unidade incidível (*subjetividade e objetividade*), na qual a *práxis* (atividade humana sensível) assume um papel balizador.

[...] a práxis é essa atividade mediadora que faz com que da determinação recíproca desses dois momentos se origine toda a realidade social (...) É Marx, e não Kant, quem verdadeiramente supera as unilateralidades do racionalismo e do empirismo, quem realiza a síntese superadora entre razão e dados da sensibilidade (TONET, 2005, p. 54).

No âmbito do desenvolvimento da filosofia clássica alemã, após a morte de Hegel em 1831, os seus discípulos se dividiram quanto ao conteúdo do legado do autor da *Fenomenologia do espírito*. Ludwig Feuerbach será um dos primeiros dos seguidores de Hegel a lhe interpor uma crítica superadora acerca do idealismo do mestre alemão. Entre os anos de 1843-44, sob a influência de ambos pen-

sadores, irá se gestar o trânsito de Marx para o que veio a se chamar de uma nova concepção de materialismo – histórico e dialético<sup>62</sup>. O fundamento que levou Marx a chegar à essa conclusão está na descoberta do princípio motriz da vida social – a autoconstrução humana, o dever homem do homem. Na crítica que dirige à Feuerbach e ao seu materialismo (*I Tese ad Feuerbach*), Marx aponta os limites dessa concepção e a saída para uma justa abordagem de caráter materialista:

O principal defeito de todo materialismo até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto [*Gegenstand*], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do objeto [*Objekt*] ou da *contemplação*, mas não como *atividade humana sensível*, como *prática*, não subjetivamente. Daí o lado *ativo*, em oposição ao materialismo, [ter sido] abstratamente desenvolvido pelo idealismo – que, naturalmente, não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis [*sinnliche Objekte*], efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento: mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva [*gegenständliche Tätigkeit*] (MARX, 2007, p. 533; itálicos originais).

Marx propõe a superação do caráter unilateral dessas duas tendências ao considerar a existência de uma correlação dinâmica entre *sujeito e objeto*, entre esses dois momentos fundamentais, que, por se exigirem de maneira mútua (através da práxis), vão constituir uma unidade indissolúvel<sup>63</sup>, de onde surgirá toda a realidade social. Aqui

---

62 Há uma variedade de textos que tratam especificamente do período ao qual se convencionou a chamar de jovem Marx – i. e., as influências teóricas que antecederam o momento da conformação final do seu pensamento. Aqui, iremos indicar apenas algumas: Konder, L. *Marx: vida e obra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREDERICO, C. *O jovem Marx: 1843-1844: as origens da ontologia do ser social*. São Paulo: Expressão Popular, 2009; NETTO, J. P. *Karl Marx: uma biografia*. São Paulo: Boitempo, 2020; id. *Prólogo à edição brasileira*. In: Marx, K. *Para a questão judaica*. SP: Expressão Popular, 2009. A respeito do acerto de contas de Marx com Feuerbach, ver: *Ad Feuerbach*. In: Marx, K; Engels, F. *A ideologia alemã*. SP: Boitempo, 2007, p. 533-539.

63 Note aqui uma diferença fundamental em relação à Kant e a impossibilidade do conhecimento da coisa em-si, bem como uma diferença em relação à Hegel, uma vez que para este *o que é racional é real, o que é real é racional*.



está dada também a possibilidade da superação do assim chamado “limites da razão”, no sentido de compreender a realidade, e ao mesmo tempo colocada efetivamente a possibilidade de se conhecê-la de modo integral, em sua *totalidade*.

N’*A Ideologia Alemã*, obra escrita entre os anos de 1845-1846 e na qual Marx e Engels apresentam os lineamentos gerais daquilo que virá a ser a sua específica visão de mundo, ao desenvolver uma discussão acerca dos *pressupostos* dos quais partiam, os autores vão deixar claro que estes são *os indivíduos reais em suas condições materiais de vida*, a própria ação deles, fixando definitivamente a regência do processo de conhecer a realidade no plano concreto, o que Ivo Tonet chama de *centralidade da objetividade*<sup>64</sup>.

Essa maneira de considerar as coisas não é desprovida de pressupostos. Parte de pressupostos reais e não os abandona um só instante. Estes pressupostos são **os homens**, não em qualquer fixação ou isolamento fantásticos, mas **em seu processo de desenvolvimento real**, em condições determinadas, empiricamente visíveis<sup>65</sup> (negrito nosso) (MARX, 1996, p. 38 *apud* TONET, 2005, p. 55).

Mas o elemento que vai distinguir este ser dos demais é o fato dele ser um ser natural humano. “ (...) quer dizer um ser para si mes-

---

Em Marx, a colocação da *práxis*, da ação humana, em condições materiais exteriores e que independem da vontade humana, no interior dessa relação irá perfazer a diferença. N’*O Capital*, a certa altura, ao explicar o significado do trabalho, Marx escreve: “Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele [ponto de diferença entre Marx e Hegel] e a modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (Marx, 1983, p. 149). Isto é, trata-se de um processo de autoconstrução humana, mediante uma inseparável relação com o mundo exterior.

64 “ (...) qual seria o ponto de partida para compreender a realidade social?”, indaga Tonet. “Para Marx – afirma ele –, aquilo que de mais imediato aparece: indivíduos, reais e ativos, que se encontram em determinadas condições materiais de vida, condições estas, por sua vez, que já são o resultado da atividade passada de outros indivíduos e que continuam a ser modificadas pela atividade presente” (TONET, 2005, p. 56). Ver também: TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica* (op. cit.).

65 Cf. Marx, 2009, p. 32.

mo, um *ser genérico* (sic) e como tal tem que necessariamente atuar e afirmar-se tanto em seu ser como no seu pensamento” (MARX, 1966, p. 117 *apud* TONET, 2005, p. 57).

No tipo de atividade vital – afirma Marx – reside o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem. [...] **O animal identifica-se imediatamente com a sua atividade vital. Não se distingue dela.** É a sua própria atividade. **Mas o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência.** Possui uma **atividade vital consciente** (negrito nosso) (MARX, 1986, p. 164 *apud* TONET, 2005, p. 58).

Esta diferença é fundamental porque permite ao ser humano – em sendo este sujeito de sua atividade – que este se separe, se distancie de sua atividade imediata, além de “estabelecer seus próprios fins e de orientar a atividade no sentido de alcançá-los<sup>66</sup>”. Georg Lukács, p. ex., vai destacar a capacidade do homem produzir conceitos, tornada possível exatamente por ele ser dotado de *consciência*<sup>67</sup>. Por poder tornar sua atividade mais ampla, através dos conceitos, e também por poder generalizá-la, é que os indivíduos poderão se distanciar de sua atividade imediata. Tal fato irá garantir ainda que a sua reprodução – enquanto ser – não seja uma continuidade do mesmo, e sim, marcada pelo *novo*, fato que, mais uma vez, vai lhe tornar distinto dos animais.

### a) Lukács: teleologia e causalidade

Para Georg Lukács (1885-1971), um dos principais filósofos da tradição marxista, o trabalho é a síntese entre *teleologia* e *causalidade* – dois momentos distintos entre si, mas integrados numa mesma unidade indissolúvel no processo de trabalho. O primeiro momento, a teleologia, é constituído pela determinação na consciência dos *fins a serem atingidos (prévia-ideação)*<sup>68</sup>. Estes fins, conforme observa

66 Tonet, 2005, p. 58

67 LUKÁCS, G. *Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1976-1981. 3v. *apud* TONET, 2005, p. 59

68 Não há aqui uma determinação rígida e mecânica, mas sim um proces-

Tonet, não são postos a partir de uma subjetividade pura, sem inter-relação com o mundo exterior – ou seja, constituem uma articulação entre individualidade e generidade<sup>69</sup>.

Contraopondo-se aos intérpretes de Marx que recaem no determinismo e no mecanicismo economicista, Lukács irá dar a ênfase devida a consciência no processo de trabalho<sup>70</sup>. Não é uma questão de diminuição do papel da consciência, como se esta fosse um instrumental de defesa na crítica ao idealismo, muito menos se trata de lhe atribuir um valor inexistente. “ (...) a consciência não é mera derivação mecânica da realidade objetiva, também não é um simples efeito secundário desta realidade” (TONET, 2005, p. 61). Longe de ter uma existência autônoma, em-si mesma, Tonet demonstra que a consciência é criada:

---

so de interação dinâmica. Um arquiteto, por exemplo, ao pôr num papel a planta de um edifício, está conscientemente orientando o que mais tarde virá a ser objetivado. No entanto, aquilo, enquanto projeção, gestada na sua consciência, ainda não passa de uma projeção. Só virá mesmo a ser realizada, concretizada, após a mediação do trabalho (manual), isto é, depois de vir a ser objetivada. Temos aqui uma distinção clara entre trabalho intelectual e manual, bem como a prioridade ontológica do segundo, uma vez que um projeto, se não for materializado, não deixará de ser um projeto.

69 “ (...) [a determinação dos fins pelo sujeito] evidencia o caráter essencial de liberdade da atividade humana. Esses fins, contudo, também não são uma criação inteiramente autônoma da subjetividade. Por um lado, porque a própria *subjetividade* já é um *produto social*, de modo que *ela articula em si a individualidade e a generidade*. Por outro, porque a objetividade, se não determina o fim, põe o campo de possibilidades a partir das quais a subjetividade faz as suas escolhas (...) A unidade indissolúvel entre liberdade e determinação concreta é a forma ontológica originária dessa relação” (TONET, 2005, p. 59-60).

70 “o momento essencialmente separatório [entre ser natural e ser social] é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica [do ser]. O produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo ‘já existia na representação do trabalhador’, isto é, de modo ideal” (LUKÁCS, 1978, p. 4-5 *apud* TONET, 2005, p. 60). Ver: *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. In: LUKÁCS, G. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

Subjetividade e objetividade são, pois, dois momentos – em termos ontológicos – de igual estatuto. O que não os coloca, entretanto, em pé de igualdade quando se trata da questão do que é fundado e do que é fundante. Neste momento a consciência encontra o seu campo de escolha delimitado pelas possibilidades postas objetivamente, assumindo, pois, o posto de momento fundado (TONET, 2005, p. 62).

A *causalidade* será o outro momento componente do trabalho. Existirá fora da consciência, sendo, portanto, regida por leis independentes. Estas, por sua vez, são as chamadas leis naturais, as leis da natureza. O que vai caracterizar, novamente, a ruptura com esse processo natural – do qual, pelos motivos aqui já expostos, os animais também são expressões<sup>71</sup> – é exatamente o ato do *trabalho*. É ele, através da *teleologia* e da *objetivação*, que vai fazer com que o curso das leis naturais seja modificado, e ao mesmo tempo, dar origem a um *novo* tipo de ser. Essa ruptura não vai significar um corte absoluto entre o ser social e o ser natural. Conforme estabelece Marx, o intercâmbio com a natureza é uma *lei eterna do dever do homem*. A diferença é que serão as leis sociais que passarão a predominar sobre as leis naturais. N' *O Capital*, Marx assim explica o que vem a ser para ele o trabalho.

Antes de tudo, o **trabalho** é um processo entre o homem e a Natureza [sic], um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. **Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele [ponto de diferença entre Marx e Hegel] e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio** (negrito nosso) (MARX, 1983, p. 149).

---

71 Refiro-me a identificação imediata que tem o animal com a sua atividade vital, conforme diz Marx.

O trecho em destaque mostra que a ação do homem sobre a natureza não se dá numa via de mão única. Ao mesmo tempo em que transforma a natureza, ele próprio, o homem, acaba também por se transformar, num processo onde ambos se determinam reciprocamente. “[significa] uma humanização da natureza e uma naturalização do homem, ou seja, um intercâmbio em que a natureza é transformada no ‘corpo inorgânico do homem’” (TONET, 2005, p. 63-4).

### **b) Ser social e preceitos fundamentais: caráter social, histórico e totalidade**

De acordo com Ivo Tonet, no processo de compreensão da natureza do ser social, a partir da análise do ato ontológico-primário – que é o trabalho –, vão se destacar três momentos fundamentais: o caráter social, a perspectiva de totalidade que lhe perpassa, além do seu caráter radicalmente histórico.

Em relação ao *caráter social*, este vai se estabelecer de tal forma que não haverá nenhum sentido, em sentido ontológico, tentar querer estabelecer uma precedência (ou mesmo uma oposição) entre indivíduo e sociedade – como creem muitas correntes de inspiração liberal. A primeira justificativa quanto a isso surge quando o ser social – fundado pelo ato do trabalho – possui consigo a capacidade de generalização. Pelos conceitos (armazenados na consciência), instrumentos de trabalho, expansão da atividade, transmissão a outros indivíduos, o processo de *reprodução do ser social* vai se ampliando e, ao mesmo tempo, se tornando cada vez mais complexo. O devir homem do homem, compreendido nesse sentido como um ser genérico e universal, passa a ser um processo de apropriação de objetivações que se tornaram patrimônio do gênero humano. Vejamos uma citação de Marx que ilustra essa questão:

No entanto, mesmo quando eu desenvolvo uma atividade que raramente posso levar a cabo em direta associação com outros, ajo socialmente, porque ajo como homem [uma atividade intelectual, p. ex., R. C.]. Não só o material da minha atividade me foi dado como produto social, mas minha própria exis-

tência é atividade social já que no pensador atua também a linguagem (MARX, 1966, p. 84 *apud* TONET, 2005, p. 65).

O ser social é constituído de uma unidade formada por dois polos – o *individual* e o *genérico*. Esta lhe é uma determinação ontológica: “Nenhum dos dois tem precedência ontológica sobre o outro (...) *Indivíduo* e *gênero* se constituem, em sua integralidade, por intermédio de sua determinação recíproca” (Ibidem, p. 65; ênfase minha).

Em relação à *totalidade*, com a sucessão dos atos de trabalho, vai se dando um processo de complexificação a partir das possibilidades que vão se abrindo – com o surgimento de demandas e de problemas (e de busca de soluções). Com efeito, tal processo leva à constituição de outras esferas de atividade. Embora tenham origem última no trabalho, essas esferas – política, direito, educação, etc. –, pela própria peculiaridade das suas finalidades, irão possuir uma *autonomia relativa* em relação a ele<sup>72</sup>.

Essa relação entre os campos de atividade com o trabalho – que é a matriz ontológica do ser social – o coloca numa situação em que ele passa a ser considerado como um “complexo de complexos”<sup>73</sup>. Tonet afirma que essa interação (entre o trabalho e outras dimensões sociais) pressupõe a existência de uma lógica na entificação do ser social que não tem nada de determinista ou de teleológica, “uma vez que a base última do ser social é constituída por atos individuais, nem absolutamente pré-determinados, nem absolutamente livres” (TONET, 2005, p. 68).

Ao esclarecer as deformações feitas por marxistas no sentido de distinguir a “infraestrutura” (economia regida pelas leis da natureza) da “superestrutura” (consciência, derivada daquela) – aquela ideia

---

72 Ver: Castro, R. *A reprodução social na Ontologia de Lukács: um escólio introdutório*. Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Maceió, 2011 (Dissertação de Mestrado).

73 Ver o capítulo II, intitulado “A Reprodução”, em: Lukács, G. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

desenvolvida de maneira mecânica de que são as relações gestadas na “infraestrutura” que irão determinar as relações estabelecidas na “superestrutura” –, ele contesta e diz que, em conformidade com o pensamento de Marx, é na *práxis* que se encontra a síntese entre subjetividade e objetividade.

Desse modo, nem a economia é o reino da pura objetividade, nem as outras dimensões sociais são o lugar da pura subjetividade. **Ambas têm, de modo diferente, como substância a interatividade humana; ambas são produtos da práxis humana, que é sempre uma síntese entre subjetividade e objetividade** (negrito nosso) (TONET, 2005, p. 69).

Tonet vai esclarecer que não está dado no ato fundante do ser social (o trabalho) as outras dimensões, como algo pré-determinado, nem que estas derivem diretamente daquele (i. e., da esfera da economia). Elas resultam de um processo de complexificação do ser social, do surgimento de novos problemas e de novas necessidades. Não perdem, no entanto, por isso, sua *autonomia relativa* e sua ligação ontológica com a esfera da economia<sup>74</sup>. E será por intermédio do ponto de vista da *totalidade social* que o ser social, cujo eixo estruturante tem início com o trabalho e o advento de novos complexos sociais em seu processo de devir, que ele poderá tornar-se inteligível aos que o encaram com o intuito de apreendê-lo<sup>75</sup>.

74 Notemos como é preciso o trecho que segue de Lukács: “À economia.. cabe a função ontológica primária, fundante. [...] tal prioridade ontológica não implica em nenhuma hierarquia de valor. Através dela, enfatizamos apenas um estado de coisas ontológico: uma determinada forma do ser é a insuprimível base ontológica de outra, e a relação não pode nem ser inversa nem recíproca” (LUKÁCS, 1981, p. 90 *apud* TONET, 2005, p. 70).

75 Sobre a filosofia contemporânea, Jean-François Lyotard, em seu *A Condição pós-moderna*, ao delinear o que chama de “duas grandes espécies de discursos sobre a sociedade”, deixa entrever a sua visão – e a da corrente pós-moderna – acerca da totalidade: “Se se quer tratar do saber na sociedade contemporânea mais desenvolvida, deve-se primeiramente decidir qual a representação metódica que dela se faz. [...] esta representação dividiu-se, em princípio, entre dois modelos: a sociedade forma um *todo* funcional; b) a sociedade divide-se em duas partes. Pode-se ilustrar o primeiro com o nome de Talcott Parsons (pelo menos, o do pós-guerra) e sua escola;

A respeito do *caráter histórico* do ser social, essa questão ganha grande importância quando é posta em evidência a discussão acerca de uma identidade essencial do gênero humano. Isso é fato porque quando se admite que o ser humano é histórico pode estar se admitindo que ele é um ser mutável, e quem sabe sem um elemento permanente que lhe seja equivalente em relação aos seus pares. A tradição greco-medieval – versada na ontologia clássica – vai dizer que o homem tem uma *essência* que é una e uma *aparência* mutável. A primeira, por conter um grau mais elevado em relação ao fenômeno, seria imutável, enquanto a outra estaria sujeita a mudanças eventuais. Os modernos, por outro lado, reconheciam o caráter radicalmente histórico do homem, como sujeito de suas ações, mas, quanto à questão do permanente, asseveravam que características naturais – originadas da natureza e impossíveis de serem modificadas pela ação humana – vão compor o indivíduo e, ao mesmo tempo, vai determinar aquilo que entre eles será universal e permanente (a unidade do gênero humano)<sup>76</sup>. Ivo Tonet vai afirmar que,

---

o segundo pela corrente marxista” (Lyotard, 2000, p. 20; ênfase minha). E continua: “A ideia de que a sociedade forma um todo orgânico, sem o qual deixa de ser uma sociedade (e a sociologia não tem mais objeto), dominava o espírito dos fundadores da escola francesa” (Ibidem, p. 20). Ao proceder a crítica ao que chama de grandes relatos, Lyotard afirma que as mudanças no capitalismo (a chamada sociedade pós-industrial, etc.) irão obrigar, segundo ele, a “revisar seriamente os enfoques [supra] apresentados como alternativa” (Ibidem, p. 27). Tal negativa em se entender a realidade enquanto totalidade é aqui um dos principais óbices ao entendimento da atual crise, assim como uma das principais fontes de confusão no trato dos problemas sociais – como p. ex., na ênfase das questões parciais, abordadas de modo unilateral, etc. Sobre pós-modernidade, ver: HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. SP: Loyola, 1994; JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. SP: Ática, 1996; ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. RJ: Zahar, 1999; EAGLETON, T. *As ilusões do pós-modernismo*. RJ: Zahar, 1998; id. *Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. RJ: Civilização Brasileira, 2005.

76 “Apesar disso, contudo, continuava a existir uma dualidade no interior do ser social: uma esfera da essência não modificável pelo homem versus uma esfera do fenômeno sujeita à mudança” (TONET, 2005, p. 72).



mais adiante, essa noção de essência vai ser totalmente dissolvida, afirmando-se a historicidade do processo social e, ao mesmo tempo, negando-se a noção da própria história como um processo unitário.

A perspectiva *marxiana*, se opondo a essas duas, ao ressaltar a historicidade do ser social sob outro olhar, *vai verificar a inexistência de conflito* – entre heterogeneidade e movimento, unidade e permanência – e, ao contrário, *afirmar que estes são aspectos do processo social (uno e múltiplo, permanente e mutável, e ainda radicalmente histórico) que compõem uma unidade indissolúvel*, num processo em que vão se exigir mutuamente. Ora, se estes elementos não se contradizem entre si, como podemos falar em algo que identifique o gênero humano? Ou seja, como algo que é constituído historicamente (no plano singular) pode, ao mesmo tempo, perpassar todo o gênero humano? Tonet, no intuito de esclarecer essa questão, explica, em Marx, onde está o fundamento que o permitiu chegar a essa conclusão.

O fundamento dessa grande descoberta marxiana está na sua constatação – a partir da análise do ato do trabalho – de que o homem tem uma essência, que também se constitui historicamente – portanto não é imutável – e que se articula com formas diversas de manifestação imediata, também evidentemente históricas (Ibidem, p. 73).

Em sendo o ser social um complexo indissolúvel de essência e fenômeno, resultantes do processo histórico, sem distinção no seu plano interior, vai se constatar que certos atos singulares vão originar determinados elementos que terão uma unidade e uma continuidade maiores, enquanto outros serão mais heterogêneos e intensamente mutáveis.

É por isso que a essência é o elemento que expressa, em última análise, a unidade e a identidade do ser social e que, portanto, nos permite falar em gênero humano (...). Por sua vez, o fenômeno é o elemento que expressa, de modo mais incisivo, a diversidade e a mutabilidade do mesmo ser (Ibidem, p. 74).

No entanto, *não é o fenômeno uma mera derivação da essência*, e muito menos esta relação é constituída de uma via de mão única.

Segundo Lukács, a essência põe o campo de possibilidades no interior do qual se darão os atos singulares, tendo este poder de alterar ou reforçar tantos os traços que compõem a essência quanto os que compõem o fenômeno.

Estes traços, resultado concreto de atos históricos humanos, objetivam-se e conferem ao ser social uma identidade que se conserva ao longo de toda a sua história, mas, exatamente por serem produtos de atos históricos sempre diferentes, eles mesmos trazem em si este caráter de identidade e de não-identidade, próprio do movimento dialético. De modo que podemos afirmar que a essência é aquilo que, embora mudando, guarda sempre a sua identidade (Ibidem, p. 74).

Dessa maneira, fica resolvido o suposto impasse entre o constante e o mutável, o uno e o múltiplo, de modo que estes aspectos do ser social ficam impedidos pela própria processualidade histórica de se anularem; coexistem, sem se conflitar, ao mesmo tempo em que na própria processualidade histórica podem assumir uma outra configuração sem, no entanto, deixar de conservar os aspectos que o caracterizam enquanto ser social portador de uma identidade comum ao gênero humano<sup>77</sup>.

---

77 “ (...) fica claro que o processo de tornar-se homem do homem não é um acontecer aleatório. O que não significa dizer que seja determinado aprioristicamente. É uma processualidade que, tendo como fundamento o trabalho, vai se pondo sob a forma de um complexo de complexos, ou seja, de um conjunto de dimensões que interagem entre si e com a dimensão fundante. Ao longo desse processo o ser social se torna cada vez mais heterogêneo, diversificado, multifacetado mas, ao mesmo tempo, cada vez mais unitário. Entre todos estes momentos heterogêneos, dois assumem um papel especialmente relevante: o momento da singularidade (indivíduo) e o momento da universalidade (sociedade), unidade indissolúvel, cujas relações e cuja contraposição só podem ser compreendidas a partir da própria lógica do processo real e jamais tomadas como um dado ontológico constitutivo do ser social” (TONET, 2005, p. 75). Ou ainda, nas palavras de Chasin: “ (...) a eternidade da essência é a sua não eternidade. Onde, o homem não tem uma essência, mas tem uma condição. A essência é a verdade do em si” (p. 9).

## Considerações finais

Após essa abordagem geral, cremos ter estabelecido alguns pontos fundamentais no que concerne à problemática do conhecimento na forma inicialmente apresentada. Foi nossa intenção colocar o eixo central de cada uma das três grandes perspectivas do pensamento. Tal como considera Sérgio Lessa, em *Lukács: o método e seu fundamento ontológico*, se a *objetividade* existe fora das nossas consciências, é nela, e não na consciência, que estará a *verdade* – sendo este o único critério de verdade possível. Ou ainda, como ilustra José Chasin, num texto intitulado *Método Dialético*, ao tratar do papel decisivo que tem a *totalidade* na pretensão de se atingir *a verdade do objeto* inquirido: se se corta uma orelha e se põe em cima de uma mesa, essa parte, descolada do todo, já não pode mais ser considerada o que ela era antes; já não tem a mesma função, já não “ouve” mais. Assim também é a realidade. Sem a devida correlação, um instante, uma parte dela (tomada isoladamente) pode ser incompreendida por prescindir dessa relação com o todo. Aliás, reforçará Chasin, o conhecimento só será *objetivo* se o objeto for compreendido em sua *totalidade*. “ (...) só a totalidade contém e revela a verdade. Fora da totalidade não há verdade” (CHASIN, s/d, p. 15).

## Referências

ANDERY, M, A. *et. al.* **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.

BACON, F. **Novum Organum ou Verdadeiras Indicações acerca da Interpretação da Natureza**: nova Atlântida. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

CARMO, P. S. do. Para além da sociedade pós-industrial. In: CARMO, Paulo Sérgio do. **Sociologia e sociedade pós-industrial**: Uma introdução. São Paulo: Paulus, 2007.

CASTRO, R. **A reprodução social na Ontologia de Lukács**: um escólio introdutório. Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2011 (Dissertação de Mestrado).

CASTRO, R. Os 40 anos sem Lukács e o debate contemporâneo nas ciências humanas. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 114. abril/junho 2013, p. 207-239.

CASTRO, R. **O trabalho como modelo da práxis social: os aspectos 'in nuce' da elaboração marxiana segundo o entendimento do último Lukács**. Escola de Serviço Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018 (Tese de Doutorado).

CASTRO, R. A relação ser e dever-ser em Platão e as formas de alma e de governo na República. **Revista Anais de Filosofia Clássica**. Rio de Janeiro, UFRJ, v. 14, n. 28, 2020, p. 250-279.

CASTRO, R. A centralidade do trabalho e a chamada sociedade pós-industrial. In: CUNHA, LAURA (*et. al.*). **História na ponta do LAPRESS**: existir, resistir e esperar na universidade. 1ª ed. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

CHASIN, J. **Método Dialético**. Maceió, sd. (mimeo)

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

COMTE, A. **Discurso sobre o Espírito Positivo**. São Paulo: Ed. Escala, s/d.

COMTE, A. **Curso de Filosofia Positiva; Discurso Preliminar sobre o Conjunto do Positivismo; Catecismo Positivista**. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. 2ª ed. São Paulo: Escala, 2009.

DIDEROT, D. **Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios**. Vol. 2: O sistema dos conhecimentos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

DURKHEIM, E. **Durkheim: sociologia**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1981.

FREDERICO, C. **O jovem Marx: 1843-1844: as origens da ontologia do ser social**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GAARDER, J. **O mundo de Sofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

HUME, D. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

JAPIASSU, H. **Nascimento e morte das ciências humanas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

KONDER, L. **Hegel: a razão quase enlouquecida**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

KONDER, L. **Marx: vida e obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LESSA, S. Lukács: o método e seu fundamento ontológico. In: BORGIANNI, E., CASTAÑO, C. (org.) **Metodologia y Servicio Social hoy em debate**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 199-228.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

LOCK, J. **Carta acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo; Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: COUTINHO, C. N.; NETTO, J. P. (org.). **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MARCONDES, D. **Iniciação à História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. Tomos I e II. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução. In: MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

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

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. John Locke e o individualismo liberal. In: WEFFORT, Francisco C. (org.) **Os Clássicos da Política**. Ed. Ática, 1989.

NETTO, J. P. **Karl Marx**: uma biografia. São Paulo: Boitempo, 2020.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

REALE, M. **Introdução à Filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

RUSSEL, B. **História do pensamento ocidental**: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

WEFFORT, F. C. (org.) **Os Clássicos da Política**. Ed. Ática, 1989.

WEFFORT, F. C. **Os Clássicos da Política**. Vol. II. Ed. Ática, 1989.

# **Docência na Educação Superior: epistemologia dos saberes, desafios da formação docente e contribuições da disciplina metodologia do ensino superior do MASS**

Mônica Duarte Cavaignac  
Epitácio Macário

## **Introdução**

A formação permanente para o exercício da docência na educação superior, particularmente entre bacharéis – profissionais formados em cursos que, diferentemente das licenciaturas, têm como objetivo a preparação para o mercado de trabalho, e não para o ensino –, constitui um dos grandes desafios enfrentados pelas instituições de ensino que se preocupam com o desenvolvimento profissional de seu corpo docente. Tal desafio se torna mais evidente no atual contexto pandêmico, em que a suspensão das atividades acadêmicas presenciais e a adoção do ensino remoto em caráter emergencial colocam aos (às) professores (as) múltiplas e complexas tarefas e responsabilidades, relacionadas, principalmente, ao uso de tecnologias educacionais digitais com as quais muitos não estavam familiarizados.

Com o intuito de refletir sobre elementos da epistemologia dos saberes e desafios da formação docente no ensino superior, o presente capítulo aborda as contribuições da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, ofertada há dez anos pelo Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social (MASS) da Universidade



Estadual do Ceará (UECE) e ministrada pelos autores, de maneira conjunta e articulada.

A disciplina tem como objetivos: analisar as especificidades e o papel da educação superior na sociedade; refletir sobre a evolução da universidade nos séculos XX e XXI, com ênfase nas reformas por que passou a universidade brasileira; refletir sobre a docência como profissão e sobre os elementos constitutivos da prática do ensino, tais como planejamento, estratégias de ensinagem e avaliação do processo de ensino-aprendizagem; motivar e contribuir com a formação didático-pedagógica dos (as) mestrandos que se interessam pela docência.

A metodologia utilizada na referida disciplina inclui desde estudos de textos e exposições dialogadas a apresentações de trabalhos individuais ou em grupo. A avaliação ocorre de forma processual, numa perspectiva formativa, tendo como principal instrumento a construção de um portfólio que reúne os trabalhos elaborados e apresentados no decorrer da disciplina, tais como fichamentos, estudos dirigidos, análises filmicas e planos de aula.

A disciplina se inicia com uma reflexão sobre os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais que configuram a expansão da educação superior no Brasil em tempos neoliberais, a qual se torna “uma exigência do próprio capital, seja de capacitação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguês sob a imagem de uma ‘política inclusiva’.” (LIMA, 2013, p.15).

Tal expansão contribui para o crescimento de um mercado de trabalho para os assistentes sociais no âmbito da educação superior, sobretudo com a certificação em larga escala a partir dos anos 2000, por meio de ações como o ensino à distância – EaD e a diversificação de instituições de ensino superior – IES privadas, cujo notável crescimento, conforme assinala Lima (2013), está relacionado ao financiamento público indireto para o setor, via Programa de Financiamento Estudantil – FIES e Programa Universidade para Todos –

ProUni. Como expressões da mercantilização da educação superior no Brasil observam-se, ainda, a reprodução da lógica produtivista e a intensificação do trabalho docente, temas também abordados durante a disciplina em tela, a qual, passando por discussões teóricas e práticas sobre universidade e docência no ensino superior, tem como atividade final a apresentação de aulas expositivas com temas de livre escolha dos (as) mestrandos (as).

### **A disputa ideológica da universidade brasileira e a disciplina Metodologia do Ensino Superior**

A educação superior se afirmou no Brasil por iniciativa do Estado, que protagonizou a fundação das primeiras universidades, seja pela junção de escolas pré-existentes, seja por meio de projetos inovadores e ousados, como foi o da Universidade Nacional do Brasil – UnB. As instituições públicas se ergueram sob a égide do modelo Humboltiano, que assentava a formação universitária sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão. Essa orientação ainda se faz presente na legislação vigente e nos modelos institucionais, embora venha sofrendo ataques por parte de setores econômicos, sociais e políticos que advogam a favor de um ensino enxuto, técnico e diretamente funcional à dinâmica do mercado. Segundo esses interesses, a formação de natureza geral e humanística não teria mais função nas sociedades contemporâneas.

Como efeito, para os defensores desse modelo de ensino universitário, atualmente se estaria exigindo desse nível de ensino a formação de sujeitos com habilidades e competências para responder a demandas técnicas advindas dos ambientes laborais e da vida cotidiana, ambos profundamente afetados pela tecnologia de base microeletrônica e pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Consoante com essa perspectiva, o melhor, pois, seria que as instituições de ensino superior (IES) se livrassem da extensa carga de ensinamentos gerais e humanísticos ou das pesquisas básicas, que não têm aplicação direta à produção econômica, e se concentrassem no conhecimento imediatamente aplicável ao setor produtivo, às

políticas de planejamento estatal e à vida social tecnicizada. Ainda segundo essa visão, o ensino superior deveria direcionar todo seu foco para a inovação – palavra que saltou direto do ambiente empresarial para o léxico que orienta os projetos formativos e de pesquisa das IES na era do neoliberalismo.

Essa perspectiva expressa necessidades de setores das classes dominantes locais que ora existem como satélites ora como sócios subordinados da burguesia transnacional. Os interesses desses setores das classes dominantes convergem para a ideia de integração subordinada ao mercado mundial, reforçando o lugar rebaixado do Brasil na divisão internacional do trabalho, seja pela implementação de projetos que vêm aprofundando a condição do País como plataforma de valorização do capital financeiro mundializado, seja como celeiro da produção de bens primários e de baixa densidade tecnológica – como é o caso dos produtos agrícolas e dos minérios que prevalecem na pauta de exportações; seja, ainda, como grande consumidor de produtos de base microeletrônica, de fármacos, automóveis e outras mercadorias desenvolvidas com tecnologia externa.

Em estudo anterior, Macário (2021) argumenta que o ensino de nível superior focado na formação técnica e ofertado predominantemente por empresas privadas joga papel significativo na dinâmica do neoliberalismo porque,

além de representar um filão para investimentos represados, forma a mão de obra para a imensa maioria dos postos de trabalho posicionados na base da pirâmide salarial, sejam formais ou informais. Tem, ademais, função ideológica específica: desencadear processos de subjetivação orientados por parâmetros como a liberdade individual desconectada do pertencimento de classe e avessa à ideia de justiça social; fomentar o empreendedorismo e legitimar toda sorte de medidas que tencionam comprimir os salários diretos e indiretos dos trabalhadores. Esses potentes discursos ideológicos e a desregulamentação promovida pelo Estado exercem papel decisivo na conformação da consciência na direção do ajustamento dos trabalhadores aos imperativos da crise estrutural que, hoje, transforma grande parte da força de trabalho disponível em mercadoria supérflua. A massificação da educação superior por via priva-

da, com tendência a substituir ensino presencial por ensino à distância, é, pois, amplamente favorável ao padrão neoliberal de acumulação de capital. (MACÁRIO, 2021, p. 40).

Nessas circunstâncias, o modelo educacional baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão vem sendo desmontado porque considerado disfuncional para o padrão neoliberal de acumulação que prospera no Brasil desde meados dos anos 1970 – quando o projeto da ditadura empresarial-militar mostrou seus limites. No lugar desse projeto, cresceu e se consolidou um modelo flexível, ofertado por organizações da sociedade civil identificadas como empresas privadas com ou sem fins lucrativos, que primam pela instalação de escolas, cursos, faculdades ou centros universitários isolados. A tabela 1 apresenta o quadro sinóptico dessa situação.

TABELA 1 – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) E DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL, 2019

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	INSTITUIÇÕES				MATRÍCULAS							
	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO						
Universidades	198	100%	108	55%	90	45%	4.487.849	100%	1.721.425	38%	2.766.424	62%
Centros Univs.	294	100%	11	4%	283	96%	2.263.304	100%	20.962	1%	2.242.342	99%
Faculdades	2.076	100%	143	7%	1.933	93%	1.636.828	100%	121.916	7%	1.514.912	93%
IF e CEPET	40	100%	40	100%	0	0%	215.843	100%	215.843	100%	0	0%
TOTAIS GERAIS	2.608		302		3.306		8.603.824		2.080.146		6.523.678	
%	100%		11,58%		88,42%		100%		24,18%		75,82%	

FONTE: ELABORADO PARA ESTE ESTUDO COM BASE NO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO INEP (2020).

A tabela ilustra que, do total de 2.608 instituições de ensino superior (IES), apenas 302 (7,59%) são universidades, das quais 108 (54,55%) são públicas e 90 (45,45%) são privadas. As instituições não universitárias somam um total de 2.410 (92,41%), das quais 194 (8,05%) são públicas e 2.146 (91,95%) são privadas. Por suposto, o número de matriculados em instituições não universitárias predomina fortemente sobre o das universidades – predominância que se dá fundamentalmente no setor privado: do total de 8,6 milhões de matrículas, apenas 2,08 milhões (24%) estão no setor público, enquanto o privado concentra 6,52 milhões (76%). Do total de matrículas do setor público, 82,75% se encontram em universidades e os restantes 17,25% em centros universitários, faculdades e institutos. Dinâmica diversa apresenta o setor privado, pois dos 6,52 milhões de matrículas apenas 42,41% estão em instituições universitárias e os demais 57,59% estão em centros universitários e faculdades.

Para efeito do que se pretende neste capítulo, é importante fazer o quadro sinóptico das funções docentes ativas nas instituições de ensino superior brasileiro. Isto porque os dados dessa variável apontam elementos qualitativos referentes às condições de exercício da docência e aos resultados formativos e efeitos sociais dos mesmos. Na tabela 2, reúnem-se informações estruturais sobre os professores que atuam nessa área.

TABELA 2 – NÚMERO DE DOCENTES ATIVOS NO ENSINO SUPERIOR POR TITULAÇÃO E CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL, 2019

TITULAÇÃO	TOTAL		PÚBLICO		PRIVADO	
	Número	%	Número	%	Número	%
Doutorado	117.017	100%	116.344	66%	60.673	34%
Mestrado	144.874	100%	43.660	30%	101.214	70%
Especialista	60.690	100%	13.133	22%	47.557	78%
Graduado	3.479	100%	3.261	94%	218	6%
Não grad.	13	100%	5	38%	8	62%
Totais	386.073		176.403		209.670	
%	1000%		45,69%		54,31%	

FONTE: ELABORADO PARA ESTE ESTUDO COM BASE NO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO INEP (2020).

A tabela 2 demonstra que, em 2019, havia 386.073 docentes ativos no ensino superior, dos quais 45,69% estavam nas instituições públicas e 54,31% eram professores do setor privado. Cruzando as duas tabelas, observamos que o número de alunos por docente, no geral, é de 22,28; no setor público essa proporção é de 11,79 alunos por docente; na iniciativa privada, esse índice sobe para 31,12. Os dados já demonstram como o trabalho docente nas empresas educacionais tem de lidar com uma média de alunos quase três vezes maior do que a das instituições públicas. Esse índice tem sido invocado pelos defensores das contrarreformas da educação superior para justificarem o “ajuste” das instituições públicas, isto é, que estas aumentem consideravelmente as vagas de alunos por docente.

Esse é um dado mistificador amplamente operado pelo neoliberalismo, pois esconde justamente o que até aqui ainda diferencia o setor público do privado. Como já demonstrado, a imensa maioria das matrículas do setor público se encontra em universidades que, segundo a legislação e tradição já enraizada nessas IES, realizam ensino, pesquisa e extensão. Não por acaso, o pouco e fundamental que se tem na produção científica brasileira se concentra nas instituições públicas. É natural, pois, que o número de discentes

por docente seja muito menor nas instituições públicas do que nas privadas, pois estas últimas têm o foco no fornecimento de aulas em cursos muitas vezes aligeirados, conforme o imperioso interesse da maximização de lucros. Ao contrário, as instituições que desenvolvem o tripé ensino, pesquisa e extensão têm de alocar sua força de trabalho docente nessas três funções, ainda cultivadas em instituições que cumprem papéis fundamentais na sociedade brasileira. Destas, pouquíssimas são privadas.

Importa observar, também, que enquanto as IES públicas detêm apenas 24,18% das matrículas, seu corpo docente representa 66% do total de doutores, enquanto as IES privadas detêm 75,82% das matrículas e apenas 34% dos doutores. Tomando os dados apenas do setor público, a tabela mostra que a força de trabalho docente é composta por 65,95% de doutores, 24,75% de mestres e 9,3% de especialistas e graduados. No setor privado, os índices são 28,94%, 48,27% e 22,79%, respectivamente.

A grande densidade de detentores de título de doutorado faz das IES públicas vetores de produção da pesquisa científica, e esta é uma das razões pelas quais o quociente entre número de matriculados e número de docentes é baixo, quando comparado com as instituições privadas. Para garantir o tripé universitário referido, é necessário criar condições para que o corpo docente se qualifique nas titulações mais elevadas e, não menos importante, dedique parte de sua jornada de trabalho à pesquisa e à extensão, diferente da grande massa de docentes que atuam no setor privado, cuja jornada é, via de regra, dedicada ao ensino. Frise-se, ainda, que a presença predominante de doutores é uma premissa necessária – embora não suficiente – para a qualidade da formação desenvolvida nessas instituições.

As instituições públicas de ensino superior não passam ilesas, todavia, às investidas regressivas do neoliberalismo, embora ainda constituam diques de contenção parcial desse processo. Elas vêm sofrendo pressões que chegam de maneira anônima por meio dos discursos ideológicos que intentam transformar a natureza dessas instituições sociais para a condição de organizações sociais, como



assinala Marilena Chauí (2001). Esses discursos se materializam em um conjunto de iniciativas no terreno da legislação pertinente, na insidiosa ingerência de empresas sobre a pauta de pesquisas desenvolvidas nas IES estatais, bem como na ação política direta de grupos ligados a organismos privados de hegemonia burguesa que atuam dentro das universidades. As matrizes e diretrizes curriculares têm sido alteradas constantemente no bojo de uma contrarreforma que o neoliberalismo sempre aprofunda desde os anos 1990.

Ora, o fazer acadêmico é parte movida e movente desse contexto mais amplo que pretendemos delinear. Ele é, pois, transpassado pela disputa ideológica que se desdobra em escala social e se faz presente no âmago do ensino superior, razão porque a formação da docência para esse nível de ensino exige que se conheçam essas determinações macrossociais, pois elas rebatem tanto nos princípios norteadores como na sua institucionalidade, nos currículos e práticas docentes. Um desses rebatimentos atinge diretamente a força de trabalho docente, que, mormente no setor privado, mas não exclusivamente, sofre com o rebaixamento salarial, a precarização das relações e condições de trabalho. A esse respeito, as professoras Rejane Andrade e Mônica Cavaignac afirmam:

Essa realidade tem influxos na profissão docente sob diversos aspectos, dentre os quais se destaca a redução do número de professores efetivos e com dedicação exclusiva nas IES públicas, ao passo em que ocorre a ampliação do número de professores em regime de trabalho em tempo parcial nas IES privadas, por meio de contrato de trabalho temporário, sem estabilidade funcional. A mercantilização da educação pública e a transferência de recursos públicos para as IES privadas, nos últimos anos, intensificaram e precarizaram o trabalho docente no Brasil. Enfrentar essa realidade é um grande desafio. (ANDRADE; CAVAIGNAC, 2018, p. 160).

Assim, na medida em que o mister acadêmico se move no interior da dinâmica contraditória acima aludida, ele próprio precisa ser pensado sob um ponto de vista crítico e, por via de consequência, a formação de docentes para o ensino superior carece da compreensão

desse contexto, das forças que atuam o legitimando ou o combatendo. Eis porque a disciplina Metodologia do Ensino Superior precisa tematizar tais questões macrossociais e se esmerar para estabelecer as mediações pelas quais elas comparecem nas diretrizes curriculares, nos projetos político-pedagógicos dos cursos, nos conteúdos e programas das disciplinas e, também, nos métodos, técnicas e instrumentais que alimentam os rituais e práticas pedagógicas em sala de aula.

### **Elementos de epistemologia dos saberes no ensino superior e requerimentos para a formação docente**

A famosa, e muitas vezes mal-entendida, afirmação de Marx segundo a qual “toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1986, p. 271) é bastante útil para iniciar esta apresentação de elementos de uma epistemologia dos saberes na universidade.

A frase se encontra no capítulo XXVIII do livro 3, tomo II, de *O capital*, onde Marx desvela o misticismo que os economistas vulgares fazem sobre lucros do capital, renda da terra e salários do trabalho. Segundo a ácida crítica do autor, a sabedoria desses estudiosos não ultrapassou o fato de ter chegado a essa forma trinitária por meio da qual pretendem explicar que o capital gera lucros ou juros, a terra gera renda e a força de trabalho gera os salários. O misticismo reside em esconder que não pode existir renda e juros sem os lucros e estes últimos provêm do mais valor produzido pela força de trabalho, isto é, parte da jornada de trabalho que não é paga aos trabalhadores. O segredo da forma trinitária reside precisamente na produção de mais-valia ou na exploração do trabalho alheio.

Ocorre que a mais-valia – que é uma categoria e, portanto, é da ordem do real – não é imediatamente visível no mundo das trocas mercantis; ela se esconde por trás do contrato de compra e venda da força de trabalho, não sendo, pois, possível derivá-la da dinâmica imediata das trocas mercantis. Aliás, o contrato estabelecido entre capitalista e trabalhador (a) ou empregador (a) e empregado (a) pas-

sa a ideia mistificadora de que este (a) último (a) recebe pelo seu trabalho, isto é, que os salários correspondem ao valor criado pelos (as) trabalhadores (as).

A mistificação é, todavia, assentada na própria realidade, não se tratando nem de uma manipulação dos (as) capitalistas nem tão pouco de um déficit de atenção dos (as) trabalhadores (as). Como efeito, os salários expressam nada mais do que o valor da força de trabalho, razão porque a compra e venda dessa mercadoria obedece ao princípio da equivalência que rege as trocas mercantis. Há, portanto, realidade mais que suficiente para que a consciência construa a ideia mistificadora aludida segundo a qual o (a) trabalhador (a) recebe pelo seu trabalho. Todavia, e aqui reside o busílis, os mesmos salários não cobrem o valor excedente (a mais-valia) criado pela força de trabalho durante seu uso. Esse excedente é apropriado pelos (as) capitalistas e não pelos (as) trabalhadores (as); ele é incorporado ao capital e, tendo sido criado pela força de trabalho, defronta-se com os (as) trabalhadores (as) como algo estranho, como uma força que os (as) domina. A criatura se torna autônoma em relação ao (à) criador (a) e retroage sobre ele (a), dominando-o (a). É a esta dimensão que Marx acede, revelando a essência das relações mercantis.

Assim, a compra e venda da força de trabalho se revela *prima facie* como uma relação de equivalência, de igualdade e de liberdade. Porém, quando examinada em suas determinações mais profundas, ela mostra, em essência, que se trata de uma relação de não equivalência, de não igualdade e – se quisermos esticar um pouquinho a corda, levando em consideração as determinações anônimas das relações capitalistas – de não liberdade.

O autor já tinha argumentado em obra anterior à elaboração de *O capital* – em *Para a crítica da economia política* – que a reprodução mental, por meio do conhecimento, do objeto da Economia Política exigia um duplo percurso. O primeiro, que é o ponto de partida de toda observação e também da ciência, é a própria realidade (seja de um fenômeno particular da vida social ou a dinâmica econômica como um todo) assim como é dada imediatamente, assim como

se nos aparece e se desdobra aos nossos olhos. Como em qualquer ciência, a Economia Política necessita decompor essa realidade ou objeto em suas partes constitutivas até se encontrarem os conceitos e categorias mais simples e abstratas.

A Economia Política Clássica teria realizado esse caminho de ida. Faltou-lhe, porém, realizar o movimento de retorno, ou caminho de volta, capturando e expondo o conjunto de relações que imbricam e condicionam reflexivamente os elementos, conceitos e categorias mais simples. Feito esse caminho de ida e de retorno, a consciência consegue captar e explicitar os fenômenos ou objetos singulares na teia de relações que lhes conferem, ao fim e ao cabo, sua especificidade, sua função, seu movimento. Essa totalidade de relações Marx chamou de concreto, porque síntese de múltiplas determinações.

Duas observações são aqui necessárias. A primeira é quanto à concreticidade dos fenômenos que, na perspectiva marxiana, refere-se não apenas ao acontecimento, não apenas ao fato imediatamente sensível, mas a essa teia de determinações que incorporam a imediatidade e o conjunto de relações no bojo das quais cada objeto ou fenômeno singular se engendra, ergue-se, move-se e ganha sentido. Essa perspectiva contradiz o senso comum que atribui ao fato imediato, à experiência, o estatuto de realidade concreta. Na acepção marxiana, o fato imediato, sensível à experiência, é o abstrato, precisamente porque constitui um momento, um índice, uma manifestação de uma totalidade de outros fenômenos com os quais se relaciona. A concreticidade reside, pois, na síntese da forma de manifestação do fenômeno e das múltiplas determinações que o informam e o fazem ser parte movida e movente de uma totalidade concreta.

A segunda observação se refere à questão: a totalidade é inerente à objetividade ou é uma criação subjetiva? Na perspectiva marxiana, a totalidade é da ordem do real, do âmbito da objetividade, e, como tal, ela já está posta desde o início da atividade do sujeito que pretende conhecer um fenômeno qualquer que seja. No início, porém, as relações de determinação reflexiva entre os fenômenos e destes com a totalidade ontologicamente estruturada não se apresenta à

consciência. É precisamente o esforço para se apropriar dos fenômenos naturais e sociais que alarga e aprofunda o conhecimento e conduz o sujeito à descoberta das relações de causalidade, de determinação recíproca inerente às coisas, aos fatos, à realidade.

Assim, a totalidade pré-existente à atividade do sujeito cognoscente, manifestada e escondida sob a névoa da imediatidade, vai sendo capturada pela consciência, vai se transformando em conceitos, em categorias, em teorias, em explicação. No fim desse percurso, a mesma totalidade que se apresentava ao sujeito anuviada e caótica no início é exposta teoreticamente como algo estruturado e, então, os fatos isolados se revelam como parte de um todo articulado. Como efeito, não é a subjetividade que atribui à objetividade o caráter de totalidade concreta, articulada e estruturada. Não. Esses são predicados imanentes à própria realidade.

O papel da consciência consiste em operar com instrumentos próprios (o poder de abstração, por exemplo) para capturar lógica e historicamente essas relações, as passagens dos fatos às estruturas e destas aos fatos, do fenômeno à essência e desta ao fenômeno, e expressá-las lógica e historicamente. Sem essa atividade da consciência, não pode haver qualquer conhecimento, tão pouco qualquer práxis. O “concreto pensado” a que se refere Marx, no nosso entender, revela-se assim: como uma dimensão da objetividade que só se mostra em sua teia determinativa mediante esforços da consciência que, procedendo por meios próprios, expõe-na teoricamente. Na medida em que esse concreto rico em determinações surge apenas como resultado da práxis cognitiva – da Filosofia, da Arte, da Ciência – criam-se as condições para a inversão idealista que atribui à consciência (sujeito) ou à ideia (espírito) a função de criação da realidade. Do outro lado, os materialismos mecanicistas e os estruturalismos fizeram o inverso, atribuindo toda força determinativa à objetividade ou às estruturas em sacrifício do sujeito e dos fatos particulares.

A partir da categoria da práxis como atividade criadora do mundo humano, Marx supera essas perspectivas e instaura uma nova, para a qual não apenas o conhecimento, mas toda a experiência

histórica emerge como produto da ação do homem sobre a materialidade natural e social. O conhecimento é, pois, resultado da ação dos homens no mundo e não fruto da contemplação passiva.<sup>1</sup>

Ora, se a realidade mesma é constituída por fenômenos e totalidades, por fatos e estruturas, o conhecimento precisa capturar e expor essas dimensões, esses momentos em suas relações recíprocas. Quer-se dizer com esta afirmação que há graus diferenciados de apreensão e explicação da realidade. Alcançar a verdade de um fenômeno exige, pois, que se o apanhe na forma de manifestação e na teia de relações pelas quais ele se imbrica com outros fenômenos em totalidades cada vez mais abrangentes.<sup>2</sup> Não fosse assim, a mera

---

1 “O principal defeito de todo o materialismo existente até agora – o de Feuerbach incluído – é que o objeto [Gegenstand], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do objeto [Objekt] ou da contemplação; mas não como atividade humana sensível, como prática, não subjetivamente. Daí decorreu que o lado ativo, em oposição ao materialismo, foi desenvolvido pelo idealismo – mas apenas de modo abstrato, pois naturalmente o idealismo não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis [sinnliche Objekte] efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento; mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva [gegenständliche Tätigkeit]. Razão pela qual ele enxerga, na Essência do cristianismo, apenas o comportamento teórico como o autenticamente humano, enquanto a prática é apreendida e fixada apenas em sua forma de manifestação judaica-suja. Ele não entende, por isso, o significado da atividade “revolucionária”, ‘prático-crítica.’” (MARX, 2007, p. 537).

2 O relativismo absoluto, a decretação do fim da verdade e o irracionalismo – dinâmicas extremamente funcionais ao sociometabolismo do capital na atualidade – vêm fornecendo o suporte para o reino das *fake news* e para o negacionismo que respondem, em parte, pela tragédia social que hoje vivemos no Brasil e em boa parte do mundo. Somente para sinalizar nossa posição em face dessas questões, recuperamos aqui uma passagem breve na qual Lenin se refere à natureza aproximativa do conhecimento e à relatividade da verdade. Diz o líder revolucionário: “La dialéctica – como ya explicaba Hegel – comprende el elemento del relativismo, de la negación, del escepticismo, pero no se reduce al relativismo. La dialéctica materialista de Marx y Engels comprende ciertamente el relativismo, pero no se reduce a él, es decir, reconoce la relatividad de todos nuestros conocimientos, no em el sentido de la negación de la verdad objetiva, sino en el sentido del condicionamiento histórico de los límites de la aproximación de nuestros conocimientos a esta verdad” (LENIN, 1979, p. 141).

captura da manifestação sensível das coisas seria suficiente e todo o esforço metódico da Filosofia e da Ciência seria desnecessário. Essa perspectiva vale para a Filosofia e para a Ciência como para a Arte, ainda que o reflexo do real, os meios e os objetivos desses três complexos de atividade sejam de naturezas diferentes.<sup>3</sup> Supondo a mesma relação dialética entre fenômeno e essência, o filósofo Georg Lukács afirma que a verdadeira arte

aprofunda-se sempre na busca daqueles momentos mais essenciais que se acham ocultos sob a capa dos fenômenos; mas não representa esses momentos essenciais de maneira abstrata, fazendo abstração dos fenômenos e contrapondo-se àqueles, e sim apreende exatamente aquele processo dialético vital pelo qual a essência se transforma em fenômeno, se revela no fenômeno, fixando, também, aquele aspecto do mesmo processo segundo o qual o fenômeno manifesta, na sua mobilidade, a sua própria essência. (LUKÁCS, 1965, p. 29).

Na dialética de aparência e essência, como se vê na citação de Lukács, não cabe o dualismo que advoga a separação mecânica dessas dimensões, nem o determinismo que atribui toda a força à essência e a passividade aos fenômenos, tão pouco a atribuição de valor negativo (a falsidade) à aparência em contraposição à positividade (a verdade) da essência. Pois, na própria tessitura da realidade, em sua dinâmica imanente, a essência se transforma em fenômenos e estes, em sua vivacidade, volatilidade e permanência, transformam-se em essência. Por esta razão, o conhecimento da realidade tem sempre que incorporar as formas de aparição, de acontecimento dos fenômenos, e o conjunto de relações e leis não sensíveis imediatamente que constituem o éter de sua existência.

---

3 Aqui só podemos informar a linha de raciocínio do filósofo húngaro sobre as diferenças entre arte e ciência na captura da dinâmica que se estabelece entre universal, particular e singular registrando a seguinte passagem: “ao contrário da ciência, que resolve esse movimento nos seus elementos abstratos e se esforça por identificar conceitualmente as normas que regulam a interação entre os elementos, a arte conduz à intuição pela sensibilidade desse movimento como movimento mesmo, na sua unidade viva” (LUKÁCS, 1965, p 29-30).

Ora, captar a concreticidade dos fenômenos significa, pois, incorporar e ir além da aparência imediata, romper a carapaça do que Karel Kosik chamou de pseudoconcreticidade e procurar no próprio objeto a malha determinativa que se expressa e se esconde na sua forma de manifestação. Superar (incorporando) a aparência e perseguir os meandros da essência para alcançar o conhecimento adequado à realidade. Isto significa que “a essência é mais real do que o fenômeno?”. Pergunta-se o filósofo tcheco e ele mesmo responde:

A realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Por isso a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, *no caso em que* se apresentem isolados e, em tal isolamento, sejam considerados como a única ou “autêntica” realidade. (KOSIK, 1976, p. 16).

Importa realçar o acento de Kosik no elemento relacional dos fenômenos, isto é, nos liames dinâmicos que operam entre parte e todo como determinação última do que ele – na melhor tradição da dialética materialista – chama de realidade como “um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44). Se disso se deriva a compreensão de totalidade como a soma de todos os fatos, aspectos ou elementos que entornam e informam os fenômenos, tal derivação é um engano, pois “a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade”. Essas duas categorias se necessitam de modo tal que a concreticidade do real só existe por meio da totalidade. Ela é

um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e que, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las)... (KOSIK, 1976, p. 44).

A totalidade concreta é dinâmica e histórica na medida mesma em que se move por contradições, pelo entrechoque dos fenômenos e destes com as estruturas sociais. No estudo sobre a mercadoria,



capítulo primeiro do livro 1 de *O capital*, Marx demonstra que ela – a mercadoria – é condensação de relações complexas em que valor de uso tem de se metamorfosear em valor de troca como condição de sua realização, assim como o valor de troca tem de se transmutar em valor de uso para que o ciclo de produção não pare. Da mesma maneira, trabalho concreto e abstrato se confrontam numa relação contraditória e, ao mesmo tempo, de unidade – porque o trabalho concreto tem de passar pela mediação do trabalho abstrato e este só pode cumprir sua função (criar valor) mediado pelo trabalho concreto. São duas categorias que se opõem e se necessitam no interior da mesma relação social. Mais adiante, no capítulo 3, ao tratar do dinheiro como meio de circulação, ele afirma:

Viu-se que o processo de troca das mercadorias encerra relações contraditórias e mutuamente exclusivas. O desenvolvimento da mercadoria não suprime essas contradições, mas gera a forma dentro da qual elas podem mover-se. Esse é, em geral, o método com o qual contradições reais se resolvem. É uma contradição, por exemplo, que um corpo caia constantemente em outro e, com a mesma constância, fuja dele. A elipse é uma das formas de movimento em que essa contradição tanto se realiza como se resolve. (MARX, 1986, p. 227).

É uma contradição que, movidos pela imperiosa necessidade imposta pelo mercado, os capitais particulares tenham de melhorar constantemente a produtividade – por meio do desenvolvimento técnico e dos métodos de organização da produção e da força de trabalho – e que isto concorra para o aumento da composição orgânica do capital em geral, que implica na queda da taxa geral de lucros. Temos aqui um caso em que a mesma necessidade que propela a dinâmica autoexpansiva do capital – a busca da produtividade e a consequente diminuição *relativa* da força de trabalho em face da montanha de meios de produção que ela precisa movimentar e dar vida – desencadeia movimento contrário, isto é, aprofunda a disjuntiva entre produção e circulação, desencadeando as crises.

A lei de tendência da queda da taxa geral de lucros é uma manifestação dessa crise que, na leitura de Marcelo Carcanholo, consiste

no momento em que a unidade contraditória entre produção e circulação se esgarça. É quando sobrevêm a destruição mais ou menos rápida e violenta de forças produtivas com o fim de restabelecer o equilíbrio rompido entre as duas esferas. Sendo assim, ao mesmo tempo em que a crise “es el momento de erupción de la contradicción, significa, dialécticamente, el restablecimiento de la unidad en la totalidad del modo de producción capitalista”. (CARCANHOLO, 2017, p. 23). Eis que a crise, ela mesma e as saídas que o capital persegue para deslocar as contradições para a frente, desempenha na sociabilidade capitalista a função que a elipse desempenha no campo da Física no exemplo que colhemos em Marx (acima).

Com tais argumentos pretendemos mostrar que a totalidade comporta contradições e só se move e muda porque estas são um momento ativo e não meras passagens ou metamorfoses lógicas. Se a totalidade é que desempenha o papel de momento predominante em face dos fenômenos – e nisso destoamos parcialmente de Karel Kosik – tal prioridade não quer dizer que os fatos, as partes, os fenômenos sejam desprovidos de força na dinâmica da totalidade. Muito pelo contrário, as múltiplas conexões e sínteses estabelecidas pelos fenômenos é que constituem a base da formação da totalidade, cuja legalidade, porém, é a que dá a direção da história. Embora Karel Kosik relativize a importância do estabelecimento da prioridade da totalidade sobre as partes, ele reconhece que *“a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias.* (KOSIK, 1976, p. 60).

Essa forma de abordar a teoria do conhecimento, mesmo que apenas indique princípios muito gerais e abstratos, é bastante instutiva para os fins deste capítulo. Como efeito, partimos da concepção dialética materialista segundo a qual a educação, no seu sentido mais amplo, constitui um complexo social cuja função é mediar a relação entre indivíduo e gênero humano. Trata-se de uma atividade específica por meio da qual

(...) as forças genéricas se realizam na subjetividade, engendrando nela as faculdades desenvolvidas historicamente; com

isto, potencializa as forças do indivíduo que, uma vez objetivadas e engastadas no continuum social, implicam no desenvolvimento da capacidade vital da sociedade como um todo. Desta forma, a mediação operada pela educação resulta em transformações no plano subjetivo e objetivo, na esfera da individualidade e na da generidade. (MACÁRIO, 2005, p. 105).

Essa perspectiva se insere criticamente nos marcos dos fundamentos da *Pedagogia histórico-crítica*, fundada pelo eminente educador Dermeval Saviani<sup>4</sup> e reclama princípios da psicologia social como os da lavra de Alexis Leontiev. Para esse pensador russo, as aptidões humanas são fruto do desenvolvimento histórico postas na cultura material e espiritual, que se apresentam aos indivíduos como objetividade a ser apropriada por eles. Assim, para se apropriar desses resultados, continua o pesquisador,

para fazer deles as suas aptidões, – os ‘órgãos da sua individualidade’ –, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

É evidente que também nesse quadrante da vida social, atuam relações sociais, econômicas, políticas e culturais que favorecem ou obstaculizam a realização dessa função primordial da educação. Consequentemente, fazer com que ela cumpra sua função abrangendo todos os indivíduos remete ao conflito social mais amplo, que se desdobra na sociedade entre as classes fundamentais. A educação só pode cumprir a tarefa de mediar a apropriação, por todos os indivíduos, da cultura material e espiritual produzida historicamente como momento movido e movente de uma transformação estrutural da sociedade, pois a cisão do gênero humano em classes antagônicas determina que também a cultura espiritual (as ciências, a filosofia, as artes, o lazer, os saberes fundamentais requeridos pela

---

4 Lançamos mão principalmente dos livros *Escola e democracia* e *Pedagogia histórico-crítica*.

sociedade) não alcance todas as pessoas. Garantir que a educação cumpra a função emancipadora de fazer com que a cultura chegue a todos (as) se insere, pois, como uma das tarefas de reestruturação radical da sociedade classista. Por esse motivo, trata-se de uma luta que se processa por dentro do espaço específico da educação (expressando-se nos processos formativos da docência para o ensino superior, inclusive) e por fora, isto é, no campo do conflito que se desdobra na sociedade entre as classes fundamentais.

Ora, o mesmo pode ser dito a respeito do que se espera do ensino superior, com diferenças que precisam ser citadas. Nesse ponto é preciso ter em mente que o conhecimento é um momento da práxis, da atividade sensível do sujeito sobre o objeto, sobre a realidade. Como tal, ele se materializa e se conserva nos instrumentos, na linguagem, na tradição, no costume. Como criação humana, o conhecimento contém níveis diferentes de complexidade, razão porque exigem tempo, métodos e esforços diferenciados para sua apropriação pela subjetividade. Regras consensuadas socialmente são apropriadas e objetivadas nas ações espontâneas dos indivíduos na convivência familiar e grupal, na escola, na igreja, no clube, etc.

O estudo da reciprocidade social que se baseia em tão grande e ontologicamente imprescindível cadeia de relações e apropriações espontâneas exige, porém, a dedicação de tempo, método e esforços. As teorias sociológicas, morais e éticas constituem campos de estudo que exigem ingentes esforços e métodos apropriados e já não se processam exclusivamente na espontaneidade da vida cotidiana – embora tenham seus motivos, suas necessidades e seu objeto postos pelo cotidiano.

A expressão oral, na língua de sinais e em outras linguagens corporais (o corpo fala), que media a convivência na vida cotidiana, normalmente é desenvolvida espontaneamente pelos indivíduos. Já a leitura e a escrita e, ademais, a estrutura gramatical e semântica da linguagem exigem tempo e esforços metódicos para sua apreensão. A linguística é um campo de estudo cujo objeto exige que o sujeito desenvolva sobre ele um esforço metódico, ordenado e orientado à

captação e explicitação da estrutura das línguas. Não se trata, pois, de algo a ser desenvolvido na espontaneidade da vida ordinária – tão pouco pode separar-se desta.

A diferenciação ou o grau de complexificação das criações humanas comparecem também no conhecimento, como já adiantamos. Como efeito, os estudos superiores só têm esse nome porque se dedicam a níveis superiores de conhecimentos e saberes a serem apropriado pelos (as) estudantes de modo que se tornem capazes de aplicá-los em situações práticas e de criarem as condições para sua reprodução, transmissão e apropriação por outras gerações. Ademais, os estudos superiores incluem necessariamente a prospecção de novos conhecimentos, contribuindo para o crescimento horizontal e o aprofundamento vertical do estoque já existente.

Em texto elucidativo sobre a origem das universidades, publicado originalmente em 1964, o filósofo Rodolfo Mondolfo defendeu apaixonadamente a natureza do ensino universitário como síntese de formação profissional e investigação livre. Para ele, o “desenvolvimento das capacidades profissionais e das pesquisas científicas está condicionado e estimula-se mutuamente”, razão por que constitui um erro a “separação entre universidade meramente profissional e institutos de pura pesquisa”. Os estudantes universitários devem, pois, participar ativamente do ensino e da pesquisa, que é a maneira de garantir que se apropriem dos conhecimentos existentes, da prospecção de novos conhecimentos e dos métodos de construção de tais conhecimentos, de modo que possam transmiti-los a outras pessoas e aplicá-los em situações variadas. Nas palavras do autor,

A consciência desta obrigação não se forma sem um costume e um exercício constante; não tem eficácia um conhecimento que não se converta em ação e não seja aplicado pessoalmente; sabemos de verdade só aquilo que fazemos; como dizia Vico: ‘*Verum ipso factum*’. Os estudantes universitários, portanto, não devem só estudar para as provas, mas devem participar ativamente nos trabalhos de pesquisa científica, em exercícios e seminários e na efetuação de uma indagação pessoal como teses de doutorado. (MONDOLFO, 2017, p. 44).

Aqui residem alguns elementos-base da epistemologia do conhecimento e do fazer acadêmico nas universidades, aos quais docentes e discentes precisam dedicar toda a atenção – sob pena de fraudar o sentido e a função precípua da educação superior. Esse propósito não se afirma, porém, sem lutas políticas importantes, pois, como já referido anteriormente, o neoliberalismo tenta imprimir sobre as universidades o ajustamento do tipo e do tempo de formação, além dos conteúdos, à lógica do mercado. Consoante essa lógica, pretende-se que o ensino superior *produza* indivíduos capacitados para operar os aparatos tecnológicos no cotidiano e no mundo do trabalho e desenvolver sua práxis segundo ideologias afinadas com o capital, com a maximização de lucros, com a concorrência e a competição. Não por outro motivo, o léxico acadêmico está eivado de ideias forças como inovação e empreendedorismo.

A formação de docentes para a educação superior tem de levar em conta o objeto específico desse nível de ensino e, com base na compreensão de que se trata fundamentalmente de desenvolver os conhecimentos superiores, produzir o arsenal metodológico para a obtenção das suas finalidades. Eis porque a discussão sobre a teoria do conhecimento que afirma a realidade como síntese de fenômenos e de essência, como relação dialética entre parte e todo, como articulação entre contradições e estruturas tem grandes implicações para a práxis docente na universidade. Da mesma forma, a compreensão de que à educação superior cabe socializar o estoque de conhecimentos e prospectar novos conhecimentos incide diretamente sobre a práxis docente e, em particular, sobre as metodologias adotadas.

A disciplina Metodologia do Ensino Superior desenvolvida no curso de Mestrado Acadêmico em Serviço Social da UECE incorpora, portanto, essas reflexões sobre princípios teóricos e epistêmicos do saber universitário, além de se dedicar ao estudo do processo de ensino-aprendizagem e de métodos e técnicas de tal ensino.

## **Ensino superior, universidade e desafios da formação docente**

Conforme estabelece o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN, Lei nº 9394/1996), “A preparação para o exercício do magistério superior se fará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Desse modo, alguns programas de pós-graduação das universidades, como o MASS/UECE, têm ofertado disciplinas e outros componentes curriculares visando à preparação de mestrandos (as) e doutorandos (as) para a docência, a exemplo da disciplina de Metodologia do Ensino Superior e do estágio em docência.

Anastasiou (2005) chama atenção para a insuficiência da formação pedagógica nos referidos programas, muitas vezes reduzida a uma única disciplina, com carga horária média de 60 horas, já que, em muitos cursos o estágio em docência é obrigatório somente para estudantes bolsistas, privando-se grande parte do corpo discente da necessária sistematização dos saberes da docência e de uma associação entre a teoria e a prática desta complexa profissão. Tal insuficiência conduz os (as) docentes a repetir com os (as) estudantes o que viveram com seus (suas) professores (as), reproduzindo um ensino repetitivo, focado na exposição e na memorização de conteúdo, e voltado apenas para o sucesso nos exames (ANASTASIOU, 2005).

Reproduz-se, assim, a ideia de que a formação para a docência no ensino superior ocorre com a prática, e, assim, muitos (as) professores (as) começam a ensinar na universidade sem sequer conhecer o projeto pedagógico do curso, nem mesmo os planos de ensino ou programas das disciplinas que ministram; e, não raramente, dispensam o planejamento das aulas, pautando-se apenas no domínio de saberes científicos específicos, sem a preocupação com o modo de ensinar e com a aprendizagem dos estudantes.

Todavia, existem outros saberes necessários à docência como profissão. Tais saberes, como assinala Tardif<sup>5</sup>, são adquiridos com o tempo e são provenientes de diversas fontes, tais como: “formação inicial e contínua, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.” (2002, p. 60).

Para ser professor (a) não basta, portanto, ter talento, bom senso, experiência e cultura. Vários saberes são mobilizados no ato de ensinar: 1. Aqueles produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, os chamados saberes disciplinares; 2. Aqueles que se referem aos programas escolares, denominados saberes curriculares; 3. Aqueles relativos ao sistema escolar, isto é, os saberes das ciências da educação; 4. Aqueles referentes às representações da escola e da profissão que influenciam os comportamentos dos professores, ou seja, os saberes da tradição pedagógica; 5. Aqueles que se referem ao aprendizado dos professores por meio de suas próprias experiências, os chamados saberes experienciais; e 6. Aqueles que se tornam públicos e são testados pelas pesquisas realizadas em sala de aula, denominados saberes da ação pedagógica (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 28).

Conforme aponta García (1999), existem várias etapas na carreira dos (as) professores (as), as quais correspondem a diferentes fases de sua vida: entrada na carreira, estabilização, experimentação ou diversificação, procura de uma situação profissional estável e preparação da jubilação ou aposentadoria. Daí a necessidade de uma formação contínua, sistemática e organizada que abarque toda

---

5 Para Tardif (2002, p. 237), “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício”, de modo que “a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”. O autor chama de “epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.” (TARDIF, 2002, p. 255, grifos do autor).



a carreira docente, tendo em vista as particularidades do processo de aprendizagem dos (as) professores (as) como pessoas adultas<sup>6</sup>.

A responsabilidade pela melhoria das práticas docentes, no entanto, não é somente dos (as) professores (as), mas, também e significativamente, das instituições de ensino, que devem promover, de forma sistematicamente organizada e articulada, oportunidades de formação permanente do seu corpo docente, como cursos, seminários, semanas pedagógicas e outras ações formativas, como aquelas previstas, por exemplo, no Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD) da UECE<sup>7</sup>.

Partimos do princípio de que a disciplina de Metodologia do Ensino Superior é apenas um momento da formação permanente de professores (as), a qual deve ser situada no contexto de transformações no mundo do trabalho, no âmbito das profissões que exercem, nas instituições onde ensinam e na sociedade em que vivem. Isto porque a docência superior é um processo complexo, que se constrói no decorrer da trajetória docente e envolve as dimensões pessoal, profissional e institucional (ISAIA, 2005).

Desse modo, compreendemos que o exercício da docência no ensino superior passa pela análise do papel da universidade, da realidade social e das trajetórias de vida de professores e estudantes, bem como das condições de realização do trabalho docente em determinados cenários socioeconômicos e políticos, considerando-se as

---

6 "Em relação à aprendizagem das pessoas adultas, e não nos devemos esquecer que os professores o são, não se pode afirmar que existe uma única teoria da aprendizagem do adulto. A teoria da aprendizagem do adulto que com maior frequência se tem comentado em relação à aprendizagem dos professores parece ser a 'andragogia', proposta por Knowles, e definida como 'a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender'. Knowles diferenciou mesmo a Andragogia da Pedagogia, sendo a primeira a ciência da educação dos adultos, enquanto a segunda seria a dos sujeitos não adultos." (GARCÍA, 1999, p. 55).

7 O PDPD foi instituído por meio da Resolução N<sup>o</sup> 1379, do Conselho Universitário (CONSU/UECE), de 6 de dezembro de 2017.

históricas lutas sociais em defesa de uma educação superior pública, gratuita e de qualidade.

### **Contribuições da disciplina Metodologia do Ensino Superior para a formação docente: percepções dos (as) mestrandos (as)**

Embora a disciplina Metodologia do Ensino Superior não seja suficiente para a construção da identidade profissional docente e para a formação de professores (as), tem o potencial de despertar nos (as) estudantes o interesse pela profissão, ao promover uma reflexão crítica sobre a docência na educação superior e sobre os saberes mobilizados pelos (as) professores (as) na prática do ensino, do planejamento à avaliação.

De acordo com Fusari (1989, p. 10), o planejamento do ensino é o processo que envolve “a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos”.

Desse modo, a disciplina aborda a importância do planejamento para a prática docente, a começar pelo projeto político-pedagógico da instituição e do curso de formação, cuja construção é um processo coletivo que reflete as escolhas e a tomada de decisões dos sujeitos envolvidos, do qual decorrem os objetivos, conteúdos, definições metodológicas e formas de acompanhamento a serem efetivados. Aborda, ainda, o desafio da superação da visão fragmentada das disciplinas desenvolvidas nos currículos dos cursos de graduação e a substituição de tal visão por processos de construção integrativa do conhecimento, o que requer dos (as) docentes o exercício de tarefas cotidianas, tais como a análise das disciplinas que ministram e de suas articulações com outras disciplinas; a análise dos conteúdos trabalhados e de seus níveis e formas de integração entre si; a construção de programas de aprendizagem deslocando o foco do ensinar para o aprender, a partir de uma ação compartilhada; e, ainda, o

preparo diário das aulas, uma das atividades mais importantes do trabalho do (a) professor (a).

Partindo da percepção do (a) professor (a) como um estrategista, que planeja e ministra suas aulas com foco não apenas em sua forma de ensinar, mas, principalmente, na forma pela qual os estudantes aprendem melhor (ANASTASIOU, 2005), refletimos sobre as estratégias de ensinagem que podem ser utilizadas dentro e fora da sala de aula, com ou sem a mediação de tecnologias digitais. Nessa perspectiva, os (as) mestrandos (as) constroem planos de aula sobre temas desenvolvidos em cursos de graduação ou pós-graduação, considerando as especificidades dos conteúdos, das disciplinas e da turma, visando à adequação das estratégias de ensinagem (exposição dialogada, estudo de caso, seminário, ensino com pesquisa, portfólio etc.) aos objetivos a serem alcançados.

Durante a disciplina, discutem-se, pois, os principais aspectos e desafios que envolvem o exercício da docência, inclusive a avaliação do ensino e da aprendizagem, ainda marcada por práticas conservadoras, equivocadas e até mesmo desmotivadoras, uma vez que, conforme observa Magalhães Júnior (2015), muitos (as) professores (as) confundem avaliação – processo de tomada de decisão voltado para a melhoria do ensino e da aprendizagem – com verificação, procedimento que tem em vista apenas a atribuição de notas, restringindo o processo avaliativo à entrega de resultados<sup>8</sup>.

Nesse sentido, há uma troca de saberes e de reflexões sobre a docência como profissão e sobre o trabalho do (a) professor (a) no ensino superior e, particularmente, na universidade, onde se desenvolve o tripé ensino, pesquisa e extensão. Assim, nosso principal

---

8 De acordo com o autor, “Pedagogicamente a avaliação não surge na escola como um ato punitivo, mas sim como uma forma de auxiliar os alunos a modificarem suas ações em busca de atingir o que se esperava que os mesmos desempenhassem. (...) Quando a ação de avaliar é utilizada como uma medida punitiva, ela perde seu princípio pedagógico. Perdendo seu sentido, a ação de julgar pode incorrer em um erro que poderá prejudicar em muito a ação educativa da escola”. (MAGALHÃES JÚNIOR, 2015, p. 29-30).

objetivo é despertar e mobilizar o potencial dos (as) mestrandos (as) para a docência no ensino superior, principalmente no Curso de Serviço Social da UECE, afinal temos observado, cada vez mais, a presença de professores (as) substitutos (as) e temporários (as) da UECE que foram estudantes do MASS, além daqueles (as) aprovados (as) em seleções e concursos públicos em outras instituições de ensino superior públicas e privadas, inclusive em outros estados.

Em tempos de pandemia, um dos nossos principais desafios à frente do desenvolvimento da disciplina Metodologia do Ensino Superior de forma remota foi estimular a participação dos (as) estudantes, apreendendo suas motivações, interesses, expectativas e sugestões para o desenvolvimento da disciplina, inclusive sobre as estratégias de ensino-aprendizagem e os referências teórico-metodológicos utilizados. Foi também de forma remota que aplicamos um formulário de avaliação da disciplina, via internet, junto a mestrandos (as) e ex-mestrandos (as) do MASS, visando a aprender suas percepções e sugestões sobre e para o desenvolvimento da disciplina.

Responderam ao formulário eletrônico 23 (vinte e três) mestrandos (as) ou ex-mestrandos (as) do MASS, entre os (as) quais: todos (as) são graduados (as) em Serviço Social, sendo 15 (65%) na UECE, 6 (26%) em outras IES e 2 (8,6%) não identificaram a IES; 10 se formaram entre 2016 e 2020, 7 entre 2011 e 2015, 4 entre 2001 e 2010, e 2 entre 1995 e 2000; 9 cursaram a disciplina em 2020, 2 em 2019, 5 em 2018, 4 em 2016, 1 em 2015 e 2 em 2013.

Apenas 1 mestrando (a) já exercia a docência no ensino superior no período da disciplina, em um centro universitário da rede de ensino privada; 8 passaram a exercer a docência no ensino superior após cursarem a disciplina, sendo 4 em IES privadas, 3 em IES públicas – 2 na própria UECE, como professoras substitutas/temporárias – e 1 tanto em IES pública como em IES privadas. Por fim, 13 respondentes já concluíram o mestrado, de 2015 a 2020, e 10 ainda devem concluir até o próximo ano. Apesar de pequena, trata-se de uma amostra de pelo menos 10% do total de discentes que cursa-

ram a disciplina, considerando-se o fato de que tivemos 10 turmas com uma média de 10 a 15 discentes cada uma, até o ano de 2020.

O formulário foi enviado, por e-mail, pela coordenação do MASS a todos (as) os mestrandos (as) e ex-mestrandos (as) que cursaram a disciplina. Ademais, os professores da disciplina reforçaram o convite por meio de mensagens por *WhatsApp* para aqueles (as) que concluíram a disciplina recentemente e todos (as) responderam.

Quando questionados (as) sobre os pontos positivos da disciplina, destacaram: as discussões críticas sobre educação, conjunturas do ensino superior no Brasil e desafios da docência como profissão (82%); a dinâmica das aulas e as metodologias utilizadas (47%); a aproximação com a docência e as perspectivas para discentes que ainda não exercem o trabalho docente (34%); a relação entre docentes e discentes durante a disciplina (21%); a forma de avaliação contínua dos (as) discentes, por meio do portfólio (13%).

Vejamos o que disse uma ex-mestranda que ainda não exerceu a docência: “A disciplina foi importantíssima para a aproximação com a docência. A partir dos conteúdos e das vivências da disciplina, foi possível fortalecer o desejo de exercer no futuro a docência em Serviço Social. Acrescento que só não prossegui com esse objetivo nesse momento pois priorizei estudos para concursos públicos. Todavia, este ano mesmo, fiz minha inscrição para concorrer à vaga de doutorado, pois continuo empenhada em um dia ser professora”.

Outro (a) ex-mestrando (a) afirma: “Tivemos contato com a análise fílmica, com a criação de programas de disciplinas, planos de aula, bem como foi possível compreender a produção do planejamento docente (sua relevância, objetivo, formas de execução). Além disso, foi bastante interessante a exposição em sala de aula (prova didática), com avaliação dos professores e demais colegas de turma. Tudo isso, tornou positivo o aprendizado”. Uma mestranda sem experiência em docência faz uma síntese do que considerou mais positivo na disciplina: “A relação professor/a e alunos/as foi muito respeitosa e próxima. O grupo de *WhatsApp* da turma proporcionou

um acompanhamento sobre o andamento das atividades da disciplina. A ideia de fazer trabalhos em duplas e com uso de portfólio foi bem interessante, pois evitou o acúmulo de atividades e favoreceu o amadurecimento da importância do trabalho coletivo. O exercício da aula individual e o *feedback* do/a professor/a favoreceram a aplicação e o aprimoramento dos conteúdos vistos na disciplina”.

Quando questionados (as) sobre os pontos negativos da disciplina, 4 (17%) não apontaram pontos negativos e, entre aqueles que apontaram (82%), foram destacados: carga horária insuficiente para aprofundamento de todas as temáticas abordadas, dada a relevância das mesmas para a formação docente (12); tempo de duração das aulas, que poderia ser padronizado, de modo a não comprometer, por exemplo, o horário de outras disciplinas (2); poucas atividades práticas, apesar de terem sido providos dois momentos muito importantes (2); falta de explicações acerca do estágio em docência (1); falta de tempo para melhor abordagem de planejamento de aulas (1); quebra da disciplina devido à greve durante o semestre (1); falta de convidados para apresentar suas experiências exitosas (1); falta de tempo suficiente para realização das leituras, em algumas ocasiões (1); falta de abertura ao diálogo, em algumas ocasiões (1); o fato de a disciplina ter sido realizada por meio remoto (1).

Vejam os que afirma um (a) dos discentes ainda em conclusão do mestrado: “Como ponto negativo, aponto que, por ser uma disciplina única que comporta uma gama de assuntos e discussões, ela pode ficar densa e sem tempo de ser desenvolvida de forma completa. Esse fator não é de responsabilidade dos professores, que inclusive tentam administrar o conteúdo/tempo da melhor maneira possível, mas é mais uma reflexão, pois são discussões e experiências que poderiam ser ampliadas para mais disciplinas na pós-graduação”. Outro (a) discente em formação enfatiza: “Somente uma disciplina de metodologia do ensino superior talvez não seja suficiente para explorarmos as possibilidades de metodologias. Ademais, não há tempo hábil para nos aprofundarmos nos debates da educação

mais voltados à exploração do trabalho docente, à articulação docência-pesquisa, docência-ensino, docência-extensão”.

Entre as sugestões para o melhor desenvolvimento da disciplina, os (as) respondentes destacaram: realizar mais atividades e exercícios práticos de preparação para o exercício do trabalho docente, como o planejamento, as metodologias ativas e a simulação de aulas (12); ampliar a carga horária da disciplina e/ou oferecer mais disciplinas com o enfoque na docência (7); tornar a disciplina obrigatória (2); dedicar mais aulas para discussão dos filmes e do instrumental de análise fílmica (2); abordar processos de planejamento e metodologias que dialoguem com o público jovem e com a educação popular (2); melhorar a explanação sobre o estágio em docência (2); abordar, também, as metodologias de avaliação (1); organizar/sistematizar melhor o tempo das aulas (1); continuar com o portfólio como uma das formas de avaliação (1); tentar incorporar outras artes à disciplina, como literatura, música etc. (1); continuar com os trabalhos em duplas (1); atribuir mais tempo para as aulas simuladas (1).

Quase todos (as) os (as) respondentes (22 ou 95%) afirmaram que a disciplina trouxe contribuições para a sua formação e para o seu exercício profissional; apenas um (a) afirmou não saber avaliar, “porque a disciplina foi ministrada de maneira remota, o que nos exigiu um esforço grande de adaptação”.

Vejamos o que diz uma ex-discente do MASS que, ao tempo em que cursava a disciplina, exercia a docência em uma IES privada: “Partilhei minha experiência docente em empresa privada e aprendi bastante com os conteúdos debatidos em sala. Refleti sobre as lacunas que ainda se faziam presentes em meu processo de formação docente. Socializei com as colegas de trabalho os textos e as reflexões vistas na disciplina, bem como apliquei algumas estratégias de ensinagem”.

A também já mestra que atuou como professora substituta no curso de Serviço Social da UECE por dois anos, afirma: “Ela [disciplina] me ajudou a adequar os métodos que usei em sala de aula ao

público jovem e a pensar estratégias de ensino diferenciadas (sair da sequência de todas as aulas serem expositivas dialogadas)”. E uma outra mestra que passou a exercer a docência no curso de Serviço Social da UECE após cursar a disciplina, relata: “(...) costume apresentar brevemente o plano de aula em cada aula a ser ministrada. Ademais, proponho exercícios ao término das aulas, levando em consideração as discussões sobre avaliação e formulação das mesmas durante a disciplina de Metodologia do Ensino Superior”.

Uma ex-discente do MASS, que atualmente exerce a docência numa instituição de ensino federal em outro estado, afirma: “Ainda hoje revisito os textos indicados, as práticas de ensinagem, os processos educativos e inerentes à constituição da política de educação brasileira, discutidos durante as aulas. Os elementos apreendidos, ainda hoje, constituem-se bússolas que muito contribuíram e ainda contribuem para a minha permanente formação enquanto docente”.

Entre os (as) respondentes que passaram a exercer a docência no ensino superior privado após cursarem a disciplina, um (a) deles (as) enfatiza: “Com certeza, foi uma experiência ímpar que agregou outras perspectivas no entendimento da docência do ensino superior, na leitura dos contextos de desconstrução da Política de Educação e no meu direcionamento profissional”.

Desse modo, podemos observar que a disciplina cumpre um papel importante na construção da identidade docente e da experiência profissional de professores (as), a qual pressupõe uma formação continuada e contínua, pautada num conjunto de saberes que esses (as) adquirem ao longo de suas trajetórias pessoal, profissional e institucional.

### **Considerações finais**

São diversos os desafios postos para a efetiva democratização do acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade no contexto regressivo em que vivemos, marcado pelo crescente avanço da perspectiva neoliberal nos espaços de correlação de forças políticas



e ideológicas da sociedade. Tais desafios reclamam a ação urgente das forças democráticas no âmbito da educação superior, sobretudo nas universidades, onde a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser o caminho para uma leitura cada vez mais crítica da realidade social, compreendida em sua totalidade e em seu movimento histórico, contraditório e dialético.

Desse modo, a formação permanente assume um papel fundamental na produção e socialização dos saberes necessários ao exercício da docência, que envolvem conteúdos epistemológicos, teóricos, metodológicos e práticos, os quais são abordados, ainda que de forma insuficiente, na disciplina Metodologia do Ensino Superior ofertada pelo MASS.

Referida disciplina constitui apenas um dos momentos formativos no processo de construção da identidade profissional docente e na trajetória dos (as) mestrandos (as) que se interessam pela docência, os (as) quais são provocados (as) a refletir e a se posicionar em face das questões que atravessam a universidade contemporânea, tais como a mercantilização do ensino superior e a precarização do trabalho docente. Nesse sentido, tem como objetivos situar a educação superior no contexto brasileiro e contribuir para a formação da consciência crítica dos (as) educandos (as) em face dos desafios políticos, ideológicos e didático-pedagógicos postos no atual contexto histórico. O norte ideológico e prático da disciplina é a defesa da educação superior voltada para a autonomia técnico-científica do País e para a resolução dos graves problemas que afetam a sociedade brasileira.

## Referências

ANASTASIOU, L. das G. C. Docência na Educação Superior. In: **Educação Superior em Debate**. (Docência na Educação Superior). Vol. 5. INEP – Ministério da Educação. Brasília, 2005.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3ª. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ANDRADE, F. R. B.; CAVAIGNAC, M. D. Educação superior e trabalho docente na lógica capitalista contemporânea. In: MACÁRIO, Epitácio et. all. (orgs.). **Dimensões da crise brasileira** – dependência, trabalho e fundo público. Bauru/SP: Canal 6; Fortaleza/CE: EdUECE, 2018.

CARCANHOLO, M. D. **Dependencia, superexplotación del trabajo y crisis** – una interpretación desde Marx. Madrid/Espanha: Ediciones Maya, 2017.

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

FUSARI, J. C. **O planejamento da educação escolar**: subsídios para ação-reflexão-ação. São Paulo, SE/COGESp, 1989.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto Alegre: Porto Editora, 1999 (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013, 480 p. (Coleção Fronteiras da educação).

ISAIA, S. N. de A.. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: **Educação Superior em Debate**. (Docência na Educação Superior) Vol. 5. INEP – Ministério da Educação. Brasília, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LÊNIN, V. I. **Materialismo y empiriocriticismo**. Moscou: Editora Progresso, 1979.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Portugal: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, K. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: Pereira, Larissa Dhamer; Almeida, Ney Luiz Teixeira de (orgs.). **Serviço Social e educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. (Coletânea Nova de Serviço Social).

LUKÁCS, Georg. **Ensaios sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MACÁRIO, E. Padrão neoliberal de acumulação, ideologia e mercantilização da educação superior. **Revista Linhas**. V. 22, n 49. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: maio/agosto de 2021 (p. 14-49).

MACÁRIO, E. **Trabalho, reprodução social e educação**. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, agosto de 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/49115>

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. **Avaliação na Educação a Distância**. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE, 2015.

MARX, K. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O capital** – crítica da economia política. Livro 3, tomo II, 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986 (Coleção Os Economistas).

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 9a ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24a ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica** – primeiras aproximações. 8a ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE. **Resolução n.º 1379/2017 do Conselho Superior (CONSU), de 06 de**

**dezembro de 2017.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD).

## **O campo de estudos do Serviço Social: epifanias e iconoclastias**

Cristiane Maria Marinho  
Dorgival Gonçalves Fernandes

### **Introdução**

Neste artigo, tomamos como proposição problematizarmos o campo de estudos do Serviço Social, tendo em vista que este campo, no tempo presente, tem sido organizado a partir de certa hegemonização e homogeneidade teórica, centrado, a partir da década de 190, de modo quase exclusivista, no materialismo histórico dialético, de base marxiana ou marxista. Deste modo, o marxismo é colocado como a única possibilidade teórica respaldada para se fazer a crítica à questão social e assim, possibilitar o pensamento, a produção de conhecimentos e a formação profissional.

Essa exclusividade teórica e metodológica, na nossa compreensão, se coloca como uma limitação para a produção de conhecimentos no referido campo, e conseqüentemente, para a formação profissional das/os Assistentes Sociais nos cursos de Graduação e Pós-Graduação, pois existem outras possibilidades teóricas que podem ser utilizadas neste campo, posto possibilitarem, também, a construção de críticas à Questão Social e possibilidades de intervenção, objetivando a transformação da realidade sócio-política e econômica. Lembremos, só como pontuação para futuras discussões, que existem outras importantes metodologia de pesquisa, além da dialética, e que são invisibilizados na área do SS. Tais como: o mé-

todo Analítico; método fenomenológico; método Hermenêutico; método cartográfico; dentre outros.

Assim sendo, é possível, na atualidade, percebermos a emergência de embates entre as perspectivas teóricas hegemônicas – marxismos – e outras não hegemônicas – teorias críticas. Neste sentido, a questão sobre a qual buscamos refletir aqui é como os embates e seus efeitos entre a concepção teórico-metodológica hegemônica e as concepções não hegemônicas têm reverberado nos processos de produção de conhecimento, de formação e de trabalho no campo do Serviço Social. Para tanto, consideramos a existência, no campo de estudos do Serviço social, de movimentos que configuram certas epifanias e diversas iconoclastias.

### **O nascimento de uma epifania e as erosões iconoclastas**

O surgimento de certa epifania marxista no Brasil tem início na década de 1960, no bojo das lutas sociais em função das transformações sociais que tomavam a construção de uma sociedade socialista como desejo e possibilidade em contraposição ao Golpe Militar deflagrado em 1964. Contudo, o pensamento marxista é arrefecido pelo autoritarismo político militar, mas retorna fortalecido no início dos anos de 1980 com o processo de redemocratização do País.

Nesse bojo histórico, nos documentos que regem o Serviço Social no Brasil nos anos de 1990 (PEP da categoria, CE de 1993 e Diretrizes Curriculares de 1996) prevalece como princípio a hegemonia do pensamento marxista na formação dos seus profissionais, mas simultaneamente predominou também uma rejeição às filosofias comumente chamadas de pensamento pós-moderno, associando-o ao que chamam de “expressão neoconservadora do Serviço Social” por, dentre outras coisas, supostamente, negar a sociedade de classes, rejeitar uma sociedade socialista e se caracterizar por um irracionalismo que não abarca a totalidade do real.

Contudo, essas mesmas diretrizes documentais do SS indicam ser relevante o exercício do pluralismo teórico “como elemento pró-

prio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais” (ABEPSS, 1996, p. 29).

Essa clara dubiedade, entre uma hegemonia marxista e a necessidade de um pluralismo teórico, acirra-se na ampliação restritiva por parte de diversos estudiosos da área ao tomarem aquele pluralismo por ecletismo, relativismo, fragmentação do saber, assistemática e irracionalismo (SANTOS, 2005; IAMAMOTO, 2010; NETTO, 2001; TONET, 2013). Sendo que todas essas expressões, para esses estudiosos e tantos outros, têm o sinônimo de retrocesso e, em termos sociais, perda dos direitos e de proteção social, acarretando um desvio incontornável dos passos rumo à emancipação humana.

A posição do presente artigo é de questionamento dessas posições que parecem trazer, além da dubiedade já indicada, uma visão economicista do poder, cerceamento da liberdade de escolha teórica na pesquisa, desconhecimento calculado da complexidade e diversidade do movimento da realidade social e das formas plurais dos exercícios do poder. A aposta epistemológica predominante no campo de estudo do SS é, portanto, em um único referencial teórico, o que produz, na nossa compreensão, um empobrecimento nos processos de produção do campo de conhecimentos do Serviço Social, negando assim a riqueza e as possibilidades do próprio marxismo.

Dentre outros tantos filósofos contemporâneos que são postos no balaio dos menosprezados sob a pecha de “pós-modernismo”, assim deslegitimando a riqueza e a potencialidade de seus pensamentos, realçamos aqui a importância de Michel Foucault. Em meio a tantas vertentes da riqueza não sistemática de seu pensamento é possível indicarmos seu diálogo entre Política e Ética na busca de se compreender as possíveis determinações entre heterotopia política e estética da existência, em um exercício de construção de uma Ontologia do Presente, bem como os seus escritos que giram em torno dos limites e potencialidades dos processos de subjetivação tanto no

âmbito da formação do poder quanto no sentido da construção de resistência ao poder.

São discussões atuais presentes em duas grandes discussões na área da Filosofia Contemporânea: na área da Filosofia Política, a discussão sobre a crise da política representativa e, na área da Ética, a discussão sobre o fim do sujeito moderno, ou, nas palavras de Foucault, a morte do homem. Discussões essas tão mal compreendidas pelos críticos marxistas do pensamento contemporâneo “pós-moderno”, talvez por falta de uma leitura mais acurada da produção teórica desses pensadores ou eleição de um referencial teórico único que, mesmo tendo se proposto a analisar seu tempo, é tomado hoje como atemporal, mesmo diante das modificações do próprio Capitalismo e suas diversas possibilidades de lutas de resistência.

No âmbito da Filosofia Política Contemporânea, Foucault efetivou muitos deslocamentos teóricos com relação à Política tradicional, que vão desde a análise da descentralização do poder do Estado, o que não significa negar a importância do Estado, até às novas formas de exercício do poder. Como, por exemplo, a ligação nietzschiana da verdade e a produção do poder e suas múltiplas coerções, sendo muito mais do que mera ideologia e superestrutura, tal qual o é no viés marxiano.

A política não é um erro induzido, ou ilusão criada que se exerce sobre uma consciência alienada, por intermédio de uma ideologia, mas sim regimes de verdade e práticas sociais que formam dispositivos discursivos de saber-poder e se inscrevem na realidade social e no corpo, por intermédio desses mesmos dispositivos e de forma capilar. Contudo, apesar da existência capilar do poder, a filosofia política costuma reduzir o poder unicamente ao poder central, seja o Estado seja a economia (MARINHO, 2020, p. 19).

Para Foucault, portanto, é necessário evitar analisar o poder somente a partir de suas formas regulamentadas e legais, o poder em seu centro, nos seus mecanismos gerais e em conjunto, pois é preciso apreendê-lo em suas extremidades, onde ele se torna capilar. Assim, é imprescindível estudar o poder nos seus efeitos reais, nas



suas práticas reais e efetivas, quando são, ao mesmo tempo, foco de poder e exercício de resistência.

O filósofo francês também questiona os limites do modelo economicista de poder, “hipótese economista”, presente nos contratualistas liberais e em algumas correntes marxistas: “a análise do poder ou a análise dos poderes, pode, de uma maneira ou de outra, ser deduzida da economia?” (FOUCAULT, 1999, p. 19). Apesar das diferenças, o economicismo estaria presente tanto na concepção jurídica e liberal do poder político da filosofia do século XVIII quanto na concepção marxista, ou de certa concepção do marxismo. Foucault se indaga ao questionar a “hipótese economista”:

Primeiramente: o poder está sempre numa posição secundária em relação à economia? É sempre finalizado e como que funcionalizado pela economia? O poder tem essencialmente como razão de ser e como finalidade servir à economia? Está destinado a fazê-la funcionar, a solidificar, a manter, a reconduzir relações que são características dessa economia e essenciais ao seu funcionamento? Segunda questão: o poder é modelado com base na mercadoria? O poder é algo que se possui, que se adquire, que se cede por contrato ou por força, que se aliena ou se recupera, que circula, que irriga esta região, que evita aquela? (FOUCAULT, 1999, pp. 20-21).

No entanto, em momento algum, este autor nega as sólidas ligações entre o político e a economia. Pelo contrário, reafirma que as relações de poder são profundamente intrincadas nas e com as relações econômicas e que constituem sempre uma espécie de feixe ou de anel com as relações políticas. Sua preocupação é “tentar lançar mão de instrumentos diferentes” de análise de exercício de poder para além das acepções jurídicas, soberanas e economistas: “E, nesse caso, a indissociabilidade entre a economia e o político não seria da ordem da subordinação funcional, nem tampouco da ordem da isomorfia formal, mas de uma outra ordem que se trataria precisamente de revelar” (FOUCAULT, 1999, p. 21).

Dessa forma, Foucault tenta fazer uma análise não econômica de poder, pois, na sua perspectiva, “o poder não se dá, nem se troca,

nem se retoma, mas que ele se exerce e só existe em ato” (FOUCAULT, 1999, p. 21). Então, afirma o filósofo, ainda questionando a “hipótese economista”, “o poder não é primeiramente manutenção e recondução das relações econômicas, mas, em si mesmo, primariamente, uma relação de força” (FOUCAULT, 1999, p. 21). Por isso, muito mais que estabelecer uma teoria do poder que se explique em bases meramente econômicas, Foucault busca saber: “[...] se o poder se exerce, o que é esse exercício? Em que consiste? Qual é sua mecânica?” (FOUCAULT, 1999, p. 21).

O questionamento das noções tradicionais de exercício de poder, tais como exclusão, soberania e repressão, anda em conjunto com a identificação de novos modos de exercício de poder presentes nos dispositivos de poder da modernidade: a sociedade disciplinar e seus dispositivos de controle individuais e corporais; a faceta não repressiva de poder; o dispositivo da sexualidade e seus mecanismos de produção. Contudo, para Foucault, desde o século XVIII estamos vivendo, predominantemente, sob a égide de novos tipos de relações de poder, a biopolítica e a governamentalidade, ou seja, o governo sobre a vida e como condução de condutas, tanto de si para consigo, quanto de si para com os outros, tendo como objeto central a população e a perpetuação da sociedade capitalista.

### **Questionamentos iconoclastas na prática das pesquisas**

No conjunto de documentos que orienta o campo de estudos do Serviço Social, são destacadas a necessidade e as possibilidades referentes à diversidade e à pluralidade teórica quanto à formação profissional e às atividades de pesquisa, a exemplo do que reza o nono princípio das Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (1996, p.7): “Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais”.

Quanto ao exercício de tal pluralismo teórico, observando-se o espectro no qual acontecem as ações das/os profissionais do Serviço Social, é possível perceber que o pluralismo acontece em três direções. Na primeira, podemos destacar o caráter interdisciplinar da ação das/os Assistentes Sociais no trabalho realizado em conjunto com profissionais de outros campos de conhecimento nos quais não há, de modo consensualizado, o imperativo de validade de apenas um referencial teórico. Assinala-se, nessa direção, o caso da/o Assistente Social que labuta na esfera educacional, em parceria com profissionais da Pedagogia, da Psicologia e do Direito, no âmbito da educação escolar, da educação popular e do jurídico, envolvendo-se interdisciplinarmente com o trabalho e a produção de conhecimentos. No campo da Pedagogia Jurídica, Linhares e Fernandes (2021, p. 78-79) asseveram:

[...] observamos que o trabalho do pedagogo jurídico é desenvolvido em áreas de atuação processual e extraprocessual, mediante a instrumentalização de saberes específicos da Pedagogia, ou a adoção da interdisciplinaridade de conhecimentos entre profissionais da Pedagogia, Psicologia e Assistência Social para desenvolver um trabalho calcado na complementariedade, em função de uma causa, tema ou problema.

Na segunda direção, temos o caso de Assistentes Sociais que realizam a sua formação em nível de mestrado e doutorado em cursos de áreas afins ao Serviço Social, tais como Educação, Psicologia, Ciências Sociais, Políticas Públicas. Nesses cursos, a/o estudante goza de maior liberdade teórica e tem a possibilidade de desenvolver estudos a partir de um enfoque teórico não hegemônico ou de um enfoque transdisciplinar quando a sua pesquisa abrange tema, questões e objetivos que demandam um olhar mais alargado, suscitando a necessidade de tomar a realidade social como algo complexo e diverso cujo panorama não cabe em um monóculo.

No caso da adoção de referencial teórico não hegemônico, podemos citar a tese de doutorado da Assistente Social Kassia de Oliveira Martins Siqueira, intitulada *Disciplinar, proteger, judicializar: uma*

*análise das práticas do assistente social na política pública de saúde*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2017. Diz a autora:

Logo no início dos estágios [primeiros anos da década de 2000], atuar com pessoas em situação de intenso sofrimento psíquico, como acontecia nos hospitais psiquiátricos em que trabalhei (um deles do sistema prisional), suscitou divergências quanto aos autores lidos nas diversas disciplinas cursadas na graduação em serviço social. Concepções como singularidade, respeito às diferenças, vínculo afetivo, dentre outras, não apareciam nas falas de muitos professores, sendo até mesmo combatidas por eles, quando questionados em alguns momentos (SIQUEIRA, 2017, p.11).

Concluindo esta segunda direção, consideramos pertinente salientar o proposto/disposto pela autora quanto à questão teórica, metodológica e problematizadora no último capítulo da sua tese, sobre as suas ações enquanto Assistente Social e pesquisadora no campo do Serviço Social. Ancorada no pensamento de teóricos como Foucault, Derrida, Nietzsche e Spinoza, a autora descreve:

Neste último capítulo da tese proponho o “outrar” como uma experiência profissional que não se pretende um modelo para todos, mas busca fugir das modelizações formatadas pelo que se instituiu como proteção e judicialização, afirmadas como a possibilidade correta de uma intervenção ética do assistente social. Como já problematizamos aqui, com filósofos que vêm pensando ética não a partir de sua definição legal, mas de seus efeitos no cotidiano, atuar de modo ético é antes de tudo respeitar o outro, seu corpo, sua maneira de compreender o que seja saúde, escapando da judicialização e da punição, que têm hoje na justificativa da proteção o seu maior argumento (SIQUEIRA, 2017, p.69).

A terceira direção diz respeito às/aos Assistentes Sociais que dando prosseguimento à sua formação nos Programas de Pós-graduação em Serviço Social, ousam trabalhar, em suas dissertações e teses, se deslocando do referencial teórico hegemônico e passando a operar com outras possibilidades teóricas e, neste caso, arcando com possí-

veis percalços acadêmicos, como ter um artigo acadêmico recusado por Periódicos do campo do Serviço Social devido ao referencial teórico não hegemônico no campo de pesquisa adotado no artigo, isso justificado explicitamente como a causa da recusa.

Nesta perspectiva, destacamos as dissertações de mestrado de Yashmin Michelle Ribeiro de Araújo, “Pensamento pós-moderno e Serviço Social: recepção e posicionamentos da categoria profissional nos CBAS, nos ENPESS e na UECE”, de 2017, e de Poliana Machado Gomes da Silva, “Do eclipse ao raiar dos estudos sexuais e de gênero nas produções dissertativas do MASS/UECE”, de 2020, apresentadas no Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social, da Universidade Estadual do Ceará.

Araújo (2017) teve por objetivo analisar os posicionamentos da categoria profissional sobre a recepção do pensamento pós-moderno pelo Serviço Social brasileiro, e no Resumo justificou sua pesquisa em função da

[...] atualidade das discussões com respeito à presença, os influxos ou os rebatimentos do pensamento pós-moderno nas pesquisas e na prática da categoria dos/as assistentes sociais do Brasil e a necessidade de maiores aprofundamentos sobre a temática do pós-moderno (p. 8).

O trabalho se propôs a realizar uma investigação de natureza qualitativa, a partir de pesquisa documental (Matrizes Curriculares do Curso de Graduação em Serviço Social da UECE; Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional), pesquisa bibliográfica (Anais do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) e do Encontro Nacional de Pesquisa e Ensino em Serviço Social (ENPESS) e de pesquisa de campo (entrevista semiestruturada com nove (9) professores/as do referido curso de graduação). A investigação de Araújo (2017, p.8) identifica

que a categoria profissional dos/as assistentes sociais, pesquisadores/as e professores/as de Serviço Social do Brasil apresenta diferentes e heterogêneas interpretações sobre a recepção do pós-moderno pela profissão: há, grosso modo, de um lado, a

defesa do diálogo entre o marxismo e o pós-moderno como exercício do pluralismo e há, de outro lado, a posição de que o pensamento pós-moderno poderia contribuir para a reatualização do conservadorismo profissional, acarretando prejuízos para o projeto ético-político do Serviço Social.

Portanto, a pesquisa identificou que entre pesquisadores/as e professores/as de Serviço Social no Brasil existe diferentes e heterogêneas interpretações sobre a recepção do pensamento pós-moderno pela profissão, tais como “a ideia de reatualização do conservadorismo, de expressão do ecletismo ou do pluralismo, os rebatimentos sobre o projeto profissional ético-político (PEP), o debate das diferenças e das minorias” (ARAÚJO, 2017, p. 15). A conclusão mais geral a que Araújo chegou é que não existe consenso “sobre os efeitos, as causas, ou os desdobramentos da presença, dos influxos e dos rebatimentos do pensamento pós-moderno sobre o Serviço Social do Brasil” (ARAÚJO, 2017, p. 8).

De outra feita, Araújo (2017) chamou a atenção para o fato de que apesar da formação teórica hegemônica do marxismo, por ele embasar a opção do SS pelo projeto societário da classe trabalhadora, não se pode esquecer a dimensão plural defendida no PEP. Da mesma forma, não se pode confundir a ampliação e atualização dos referenciais teóricos com um mero ecletismo teórico-metodológico:

Isto é, precisamos dos recursos teóricos permissores de uma compreensão realmente fundamentada com as discussões contemporâneas, que nos permitam ser plurais e não ecléticos, para ter argumentos reais para criticar as teorias que se opõem às em que acreditamos (ARAÚJO, 2017, p. 199).

Para a autora, é necessário recusar a associação imediata entre pós-moderno e reacionarismo, pois nele há valores que defendem a luta social, o empoderamento dos sujeitos, ou seja, há uma aproximação pertinente do pós-moderno com a categoria profissional, pois esta teoria tematiza sobre questões relacionadas aos públicos incluídos nas “minorias” sociais com as quais o/a assistente social trabalha. A forma diferenciada do pensamento pós-moderno em

relação ao marxismo é que ele não defende a ideia de uma luta revolucionária somente pela classe operária, mas amplia a luta pela tomada de poder por diversos sujeitos históricos e lutas diversas, potencializando a luta contra o capitalismo e suas diversas formas de opressão e exploração.

Da mesma forma, conforme a pesquisadora, a valorização da diversidade teórica é fundamental para o exercício da criticidade em sala de aula e para a importância de os/as professores/as diferenciarem a posição hegemônica do Serviço Social da liberdade individual de cada aluno/a, pois apesar do compromisso com o cumprimento do PEP, a liberdade como valor ético central deve ser preservada, permitindo a escolha dos posicionamentos pessoais dos alunos, livres da coerção de uma hegemonia teórica.

Por sua vez, na sua dissertação, Silva (2020) tomou como objetivo analisar o que anunciam as dissertações produzidas no MASS/UECE, entre os anos de 2013 a 2018, sobre a diversidade sexual e de gênero, a partir de duas perspectivas teóricas: a marxista e a pós-estruturalista. Na justificativa desse objetivo, a autora alegou que no curso de mestrado em Serviço Social do MASS/UECE, a apreensão das categorias gênero e sexualidade tem ocorrido devido à necessidade de esclarecimento sobre as mesmas, mas não exclusivamente pelos vieses marxistas, pois, embora na atualidade o posicionamento teórico-metodológico e ético-político do Serviço Social brasileiro compreenda como neoconservadoras as análises pós-estruturalistas, o faz sem efetivar mediações pertinentes, necessárias, e pergunta se tais perspectivas teóricas seriam de fato incompatíveis e não passíveis de mediação crítica.

Ademais, ao falar sobre a razoabilidade da pluralidade teórica, a autora defende que essa pluralidade “aquiesce a ruptura com as polaridades, os extremos, os dogmatismos teórico-metodológicos autossuficientes”, remetendo-se assim “à transitividade crítica, à liberdade e autonomia epistemológica” (SILVA, 2020, p. 19). Neste sentido, a pesquisadora pôde realizar em sua dissertação um oportuno diálogo entre análises desenvolvidas por feministas marxistas

e análises produzidas por feministas pós-estruturalistas, problematizando as categorias gênero e sexualidade no âmbito do Serviço Social, considerando os avanços nas discussões sobre a pluralidade sexual e de gênero protagonizadas pelas pós-estruturalistas.

Nas Considerações finais da sua dissertação, Silva (2020, p. 192) destaca as discussões de gênero e sexualidade na composição da Questão Social, afirmando que esta foi não apenas “apreendida como produto dos antagonismos entre capital e trabalho, mas como um conjunto de desigualdades sociais consubstanciadas por relações capitalistas, cis-heteropatriarcais de gênero e racistas”. E ao discorrer sobre a importância da dialogicidade entre perspectivas teóricas na formação das/os Assistentes Sociais, a autora, atenta à produção de conhecimento sobre a Questão Social, argumenta:

A pesquisa na formação acadêmico-profissional graduada e pós-graduada é, assim, basilar para o entendimento das múltiplas formas de desigualdades, de opressões e de exclusões. Para identificar e tecer análises sobre as expressões da questão social, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social devem sinalizar a flexibilidade curricular, o estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa, a presença de interdisciplinaridade e o exercício do pluralismo teórico-metodológico. A dimensão dialógica do pluralismo, remete a ter clareza sobre a perspectiva teórico-política que se defende e, a partir dela, dialogar com pensamentos-outros (SILVA, 2020, p. 192).

Na perspectiva das problematizações assumidas neste texto, nos é possível observar a partir das teorizações tecidas acerca da perspectiva teórica denominada pós-estruturalista e das descrições e análises sobre os relatos dos sujeitos pesquisadores do campo de estudo do Serviço Social, a emergência de estudos sobre determinados temas e questões que apontam favoravelmente para a materialidade da pluralidade teórica no campo referido. Esse fato, vivificado nesses últimos anos, demonstra certa mudança de entendimentos e atitudes referentes às possibilidades de diálogo no âmbito das teorizações críticas acerca da questão social, o que, no nosso entender, vem a expandir e fortalecer o campo de estudos do Serviço Social, o que é salutar!



## Considerações finais

Pluralidade, diversidade, transdisciplinaridade, transformações epistemológicas e paradigmáticas e mutações contextuais, históricas, políticas, econômicas e culturais constituem a ontologia do tempo presente, possibilitando diagnósticos da nossa atualidade. Sendo assim, podemos considerá-los como efeito de irracionalismo ou de razões outras? No seu trabalho, em função de uma ontologia do presente, Foucault buscou “apreender a singularidade dos acontecimentos fora de toda finalidade uniforme. Procurou restituir os acontecimentos na contingência da nossa (atual) singularidade” (THIRY-CHERQUES, 2010, p. 221). Sobre Foucault, nos diz o querido Roberto Machado (2017, p. 43): “Ele era a ilustração perfeita de que cobra que não muda a pele, morre”. E sobre razão e irracionalismo, nos diz Foucault (2008, p. 324):

Observo múltiplas transformações, mas não vejo por que chamar essa transformação de uma derrocada da razão; outras formas de racionalidade se criam, sem cessar; portanto, não há sentido na proposição segundo a qual a razão é um longo relato que agora terminou, com outro relato que começa.

Neste sentido, importa termos discernimento aprofundado e capacidade apurada para fazermos mediações teóricas no campo do pensamento crítico que de modo diverso, às vezes nem tanto, operamos na pluralidade. Assim, nos é possível salientar a importância da multiplicidade teórica, haja vista que as/os Assistentes Sociais vivenciam na atualidade uma realidade ampla que se estende para além do exercício técnico-operativo da profissão, na qual se destaca a importância do acesso à produção teórica atualizada, exercício da academia, para acompanhar a própria mudança das estruturas de pensamento, de produção etc. Ademais, convém destacar a importância da multiplicidade teórica da filosofia, lugar de onde pensamos, visto que contemporaneamente reflete-se sob várias perspectivas: filosofia africana, feminista, decolonial, etc.

Em um mundo contemporâneo tão diverso, mas ainda composto pela predominância do Capital, a produção da mais-valia e sua apropriação pelos proprietários privados dos meios de produção, é necessário diversificarmos nossas armas teóricas e de lutas políticas para alcançarmos a compreensão do presente. Há formas novas do Capital se apropriar da riqueza gerada pelos trabalhadores e de apascentá-los no rumo em que caminha o rebanho: a prevalência do capital financeiro; a grande inserção da tecnologia nas frentes de produção; a crise estrutural do capital; o fenômeno da uberização no setor de serviços e tantas outras estratégias de exploração.

Junto a isso têm as novas configurações políticas, com o fortalecimento dos movimentos sociais desde o final da década de 1960 quando se proclama que, conforme o grande e significativo lema, “o privado é político”. A partir daí não se pode mais adiar os problemas pessoais para depois de uma posterior Revolução, pois tornam-se visíveis e combativos os movimentos: feministas; LGBTQI+; ecológicos; antirracistas; latino-americanos; indígenas e muitos outros. E cada qual não pode ser rejeitado em sua importância política ou como meros conflitos pessoais e circunscritos a uma esfera micropolítica.

As novas teorias têm desses movimentos sociais o entendimento de que eles compartilham do todo da estrutura produtiva, estão inseridos na grande produção de uma realidade social, política e econômica que aciona dispositivos diversos de subjetivação obediente às normas éticas e trabalhistas para que o sistema capitalista se perpetue, bem como toda a estrutura psíquica, moral e econômica que lhe dá sustentação. As novas teorias epistemológicas (decolonial, feminista, indígena, LGBTQI+, negra, inteligência artificial etc.) ampliam esse espectro de exploração econômica e dão visibilidade aos aspectos dessa exploração até então pensada por um binarismo das classes sociais, ocultando o privado, os sujeitos, as novas composições classistas e as estratégias de poder de exercício do capital.

Todos esses fenômenos são ou implicam em questão social, políticas públicas, Estado e trabalho, terrenos tão caros e fundamentais ao Serviço Social, indicando a necessidade de uma atualização dos

referenciais teóricos produzidos a partir dessa realidade contemporânea. Ademais, propositura marxiana, as teorias devem acompanhar o movimento da realidade social.

Assim, que venham Jules Falquet, Lélia Gonzales, José Carlos Mariátegui, Ângela Davis, Pierre Dardot, Christian Laval, Margareth Rago, Michel Foucault, Judith Butler, Hanna Arendt, Vladimir Safatle, Patrícia Hill Collins, Wendy Brown, Sueli Carneiro, bell hooks, Maria Lugones, Heleieth Saffioti... E tantos outros autores e autoras. E para finalizar, citamos a frase do poeta: “Evoé, jovens à vista!”.

## Referências

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Lei de diretrizes curriculares.** Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: Acesso em: 20 ago. 2015

ABESS. Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social; CEDEPESS. Capacitação, Assessoria e Consultoria em Políticas Pública. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 50, ano XVII, p. 143-171, abr. 1996.

ARAUJO, Y. M. R.; MARINHO, C. M. Pensamento pós-moderno e formação profissional em Serviço Social. In: **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 31, jan/jun. 2016.

ARAUJO, Y. M. R. **Pensamento pós-moderno e Serviço Social: recepção e posicionamentos da categoria profissional nos CBAS, nos ENPESS e na UECE.** Dissertação de Mestrado. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3J3OFva>

FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976) Michel Foucault; Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, M. Estruturalismo e Pós-estruturalismo. In: FOUCAULT, Michel. Ditos & Escritos II – **Arqueologia das ciên-**

**cias e história dos sistemas de pensamento.** 2 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LINHARES, M. S. A. C.; FERNANDES, D. G. Especificidades do trabalho do pedagogo no âmbito da Pedagogia Jurídica. In: Maria G. B. A.; José L. R. L. S.; Talita M. A. (Org.). **Pedagogia Jurídica no Brasil:** Questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: EdUECE, 2021.

MACHADO, R. **Impressões de Michel Foucault.** São Paulo: n-1 edições, 2017.

MARINHO, C. M. **Processos de subjetivação, governamentalidade neoliberal e resistência:** uma leitura a partir de Michel Foucault e Judith Butler. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3oRqZn4>.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, J. S. Pós-modernidade, neoconservadorismo e Serviço Social. **Temporalis**, Brasília-DF, Ano V, n. 10, p. 29-50, jul./dez. 2005.

SILVA, P. M. G. Ante à radicalização hetero-patriarcal: resistências e possibilidades ético-políticas no Serviço Social. In: **Temporalis**, Brasília (DF), ano 19, n. 38, p. 180-195, jul./dez. 2019.

SILVA, P. M. G.. **Do eclipse ao raiar dos estudos sexuais e de gênero nas produções dissertativas do mass/UECE:** tendências teórico-metodológicas, dilemas e viabilidades ético-políticos. Dissertação de Mestrado, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3J3O-Fva>.

SIQUEIRA, K. O. M. **Disciplinar, proteger, judicializar:** uma análise das práticas do assistente social na política pública de saúde. Tese (doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 95 p., 2017.

THIRY-CHERQUES, H. R. À moda de Foucault: um exame das estratégias arqueológica e genealógica de investigação. **Lua Nova**, São Paulo, n. 81, p. 215-248, 2010.

TONET, I. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n.116, p. 725-742, dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/45Y4Zr1>.

## **As residências em saúde e a formação para o SUS**

Ana Paula Silveira de Moraes Vasconcelos  
Camila da Costa Brasil Brasileiro  
Lucia Conde Oliveira  
Marina Monteiro de Castro e Castro  
Amanda Cavalcante Frota

### **Introdução**

No Brasil, a implementação do Sistema Único de Saúde requereu a construção de um novo modelo de atenção que envolve uma dimensão gerencial, organizativa e técnico-assistencial (TEIXEIRA; VILASBÔAS, 2014). Assim como, o esforço de organização das Redes de Atenção à Saúde (RAS), nas quais a atenção primária à saúde deve funcionar como coordenadora da atenção e centro do sistema de serviços de saúde, cujo modelo estruturante é a Estratégia Saúde da Família (ESF). No escopo deste artigo, o enfoque foi na dimensão técnico-assistencial que aborda as relações entre sujeitos, ou seja, trabalhadores de saúde, equipes e usuários, assim como as práticas de cuidado.

A ESF surgiu como forma de superar o modelo de saúde hegemonicamente tecnicista, hospitalocêntrico, medicalocêntrico e médico-centrado. Franco e Merhy (2003) assinalam que um dos seus objetivos é a reorganização da prática em novas bases e, para isso, esta estratégia exige uma mudança no processo de trabalho da equipe de saúde substituindo o modelo tradicional orientado para

a cura de doenças e para hospitalização, para um modelo dirigido à promoção, prevenção e manutenção da saúde. Essa perspectiva ultrapassa as concepções biologizantes e curativas dos problemas de saúde, e direciona o foco da atuação para o usuário, sua família e o território em que vivem.

Uma das estratégias indutoras utilizadas com vistas a remodelar os processos de trabalho na ESF foram as Residências Multiprofissionais em Saúde da Família e Comunidade (RMSFC). Estas são uma modalidade de ensino em nível de pós-graduação *lato sensu*, caracterizada como formação em serviço sob supervisão de profissionais habilitados para desenvolver as atividades de tutoria e preceptoria.

As residências multiprofissionais resultam de um árduo caminho em busca de uma formação qualificada e diferenciada para os profissionais de saúde alinhados com o projeto da reforma sanitária e os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS).

Nesse sentido, a defesa da formação de trabalhadores do SUS em consonância com princípios basilares da Reforma Sanitária se faz extremamente necessária. A residência se insere nesse campo, uma vez que se constitui como um dos principais instrumentos de formação e inserção de profissionais nos serviços de saúde. (BERGAMASQUINI; SILVA; CASTRO, 2021, p. 14)

O processo de aprendizagem dos residentes se dá pelo trabalho e por meio da vivência e interação com a gestão, a comunidade e com os profissionais dos cenários de prática onde desenvolvem suas atividades. Com essa estratégia tenciona-se formar um conjunto de profissionais com competências para criar uma nova cultura de intervenção e de entendimento da saúde no âmbito da ESF.

A partir dessa perspectiva, este texto tem o objetivo de refletir acerca do processo formativo em residência em área profissional da saúde na modalidade multiprofissional, entendendo esta como estratégia de educação permanente para o SUS que contribui com transformações nos processos de trabalho. Estas reflexões foram produzidas a partir dos resultados de duas dissertações desenvolvidas no

Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social da Universidade Estadual do Ceará nos anos de 2017 e 2019<sup>1</sup>. Ambos os estudos são de natureza qualitativa e se fundamentaram em uma revisão de literatura, bem como de análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos dos programas e das legislações que normatizam e orientam a formação na modalidade multiprofissional em saúde no Brasil.

Além disso, as autoras realizaram pesquisa empírica: uma analisou o programa de Residência Integrado da Escola de Saúde Pública do Ceará, com o foco nas equipes de residentes lotadas nos municípios de Maracanaú e Eusébio no Ceará (BRASIL, 2017). A outra estudou o programa de Residência em Sobral (VASCONCELOS, 2019). Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas duas dissertações.

O estudo de Vasconcelos (2019) deteve-se a profissionais com formação em Serviço Social e o estudo de Brasil (2017) teve uma amostra com várias categorias profissionais entrevistadas. Ao todo os dois estudos entrevistaram 28 sujeitos, sendo: doze profissionais de saúde-residentes de diferentes categorias); sete assistentes sociais egressos de um dos Programas; quatro preceptores (de diferentes categorias), um gestor e quatro profissionais de saúde (de diferentes categorias) dos serviços cenários de práticas dos referidos Programas de Residências.

Partimos do pressuposto de que o processo formativo na modalidade de Residência em Saúde da Família é uma estratégia funda-

---

1 As dissertações são: "Formação e trabalho em saúde: análise das residências multiprofissionais em saúde da família e comunidade" que tinha por objetivo analisar como a residência contribui para transformação dos processos de trabalho na Estratégia Saúde da Família de autoria de Camila da Costa Brasil (2017). E a dissertação "Quem conta um conto aumenta um ponto? Formação profissional de assistentes sociais na residência multiprofissional em saúde da família em Sobral" que objetivou analisar como a formação profissional das assistentes sociais na residência aborda as dimensões teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas do Serviço Social de autoria de Ana Paula Silveira de Moraes Vasconcelos (2019).



mental de educação permanente para o SUS. Nesse sentido, apresentam os desafios para a construção de competências profissionais que primem pela defesa de uma política pública de saúde, que atenda às necessidades da população e fortaleça o projeto de reforma sanitária e do SUS.

As reflexões empreendidas focaram nos seguintes eixos: formação profissional no e para o SUS na modalidade de residência multiprofissional em saúde e como as competências desenvolvidas a partir das residências em saúde contribuem para o qualificar o processo de trabalho na estratégia saúde da família.

### **Formação profissional no e para o SUS: os programas de residência multiprofissional em saúde**

Desde a implantação do SUS em 1990, ficou clara a necessidade de orientar e conduzir o processo formativo dos profissionais a partir dos novos princípios orientadores do sistema de saúde, mas percebeu-se que também era preciso garantir que aqueles que já desenvolviam suas atividades laborais e passaram por uma formação, muitas vezes embasada em outros paradigmas, passassem por um processo de educação permanente que desse conta de atualizá-los.

Assim, nos anos de 1990 foram discutidas e implementadas algumas estratégias de formação para os trabalhadores, tendo sido a principal nesse período o Projeto UNI financiado pela Fundação Kellogg. Segundo Lins (1997, p. 63), este projeto “tomava como estratégia o desenvolvimento de modelos de serviço de saúde, de formação de recursos humanos e de desenvolvimento comunitário para contribuir para o desenvolvimento de um setor de saúde mais efetivo”.

No entanto, tal projeto era financiado por uma instituição privada e não se constituía como uma política estatal de formação profissional. Por essa característica, também não conseguiu se instalar em todas as unidades do país, tendo como consequência a não universalização do processo de formação para profissionais que atuavam na saúde.

É nos anos 2000, que teremos o desenvolvimento de iniciativas como o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), criado em 2005, que tem como objetivo integrar ensino-serviço, reorientando a formação profissional por meio de uma abordagem integral do processo saúde-doença, enfatizando a atenção primária. Nesse período, foram criadas parcerias interinstitucionais entre do Ministério da Saúde (MS), por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e apoio da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS).

De acordo com o estudo de Vendruscolo, Prado e Kleba (2016), existem poucas referências relativas aos impactos do Pró-Saúde desde sua implementação. Entretanto, acredita-se que a estratégia trouxe significativas contribuições, principalmente, no que diz respeito ao favorecimento da integração ensino-serviço. Isso devido ao modelo de formação inovador, que investe na construção do conhecimento a partir da ação-reflexão-ação (práxis) e se baseia no compromisso com a transformação social, como apontam os princípios da educação crítica.

Entretanto, mesmo com essas iniciativas, as conferências de saúde, pesquisas e o próprio Ministério da Saúde vinham constatando as fragilidades da formação dos profissionais de saúde, como destaca Gil (2005, p. 491):

Tem sido constatado que o perfil dos profissionais formados não é adequado o suficiente para prepará-los para uma atuação na perspectiva da atenção integral à saúde e de práticas que contemplem ações de promoção, proteção, prevenção, atenção precoce, cura e reabilitação. Estas preocupações estão refletidas nos relatórios das Conferências Nacionais de Recursos Humanos de 1986 e 1993, assim como no documento Norma Operacional Básica de Recursos Humanos para o SUS (NOB/RH/ SUS), documentos que refletem a posição de um conjunto representativo de segmentos e atores sociais em torno deste tema (GIL, 2005, p.491).

O cenário mostrava a necessidade de construção de uma política de formação profissional que fosse universalizada em todo território nacional a partir das novas orientações da política de saúde, e com processos de aprendizagem coerentes com os problemas do cotidiano enfrentados pelas equipes de saúde e a população brasileira.

É nesse contexto que a residência em área profissional da saúde teve sua primeira regulamentação por meio da Medida Provisória nº 238 em fevereiro de 2005 e, posteriormente, foi regulamentada pela Lei nº 11.129/2005.

Porém, é importante destacar que, das profissões hoje reconhecidas como profissões da saúde, a que tem uma maior sistematização do seu processo de formação profissional para atuação é a medicina, por ser uma das mais antigas profissões e também pelos investimentos dados a ela. Em 1977, o decreto 80.281 regulamentou a Residência Médica como uma modalidade de pós-graduação *lato sensu*, caracterizada pela formação em serviço, considerada “padrão ouro” da especialização médica.

Durante esse período, a residência em área profissional da saúde, à época chamada de multiprofissional não era regulamentada, somente tendo seu marco legal regulamentador publicado em 2005. No entanto, desde a década de 1960 já existia essa formação, tendo a partir da década de 1970 financiamento público para a sua realização, muito embora a certificação e o reconhecimento da formação não fossem garantidos.

A primeira residência uniprofissional da qual se tem notícia, foi a Residência em Enfermagem implantada no Brasil em 1961, no Hospital Infantil do Morumbi, em São Paulo (BARROS; MICHEL, 2000).

Estes autores acrescentam que, desde essa data, algumas experiências vinham sendo desenvolvidas, sendo essa a experiência mais remota no tocante à formação em modalidade residência na área da saúde constituída de um único núcleo profissional. No tocante à modalidade multiprofissional, ou seja, programa que abriga resi-

dentos de mais de uma área profissional, a mais antiga da qual se tem notícia data de 1978, na Unidade Sanitária São José de Murialdo, no Rio Grande do Sul (BRASIL, 2006).

Mesmo já existindo a formação no formato residência em área profissional da saúde (uniprofissional e multiprofissional) desde a década de 1960 e 1970, esta ficou sem a devida regulamentação, sem certificação adequada, dificultando o reconhecimento da formação em residência para os demais profissionais que atuam na saúde, além do médico.

Além disso, o formato da residência médica é perpassado por relações hierárquicas e de poder que, muitas vezes, se restringem à transmissão de conhecimento. Essa hierarquia que a princípio se verifica na relação professor-aluno, posteriormente se materializará na relação profissional-paciente (usuário). Campos *et al.* 2013, p. 127, observam que, historicamente, a formação dos profissionais de saúde se pauta no “modelo de educação da ciência positivista, que propõe separar o corpo da mente, a razão do sentimento, a ciência da ética, e que tendem a fragmentar o conhecimento e a reduzir o saber à busca da eficiência técnica”.

O debate trazido pelo campo multiprofissional envolvido com o projeto de reforma sanitária, coloca a residência como uma modalidade de ensino em serviço que deve ser desenvolvida em unidades de atendimento do SUS, e em áreas definidas como prioritárias por este. Ainda segundo Campos *et al.* (2013, p. 123):

A formação de profissionais de saúde deve assegurar o desenvolvimento de competências técnicas, éticas e relacionais para a compreensão das múltiplas dimensões constitutivas dos sujeitos e coletivos, para o trabalho interdisciplinar e em equipe, e para uma aproximação genuína à complexa realidade das pessoas.

A oferta de formação profissional em serviço por meio dos programas de residências multiprofissionais vem no sentido de promover mudanças nesses cenários, integração entre a formação e o serviço, conforme reflete Closs (2013, p. 37):

Operar mudanças nessa área, como campo de fortalecimento do SUS, necessita de um processo de articulação e sinergia com o setor de educação, que englobe tanto a formação inicial, como a educação permanente dos trabalhadores em saúde, além da produção de conhecimentos voltados para a inovação assistencial frente às necessidades sociais em saúde.

Assim, a instituição das Residências em Área Profissional da Saúde nas modalidades uniprofissional e multiprofissional é marcada por uma acirrada disputa ideológica entre a categoria médica e as demais categorias profissionais. Dallegrave e Kruse (2009) contextualizam muito bem esse processo apresentando-o como uma arena de disputa, de um lado a categoria médica, hegemônica, a qual o nome residência está vinculado; e de outro todas as outras categorias profissionais que buscam legitimar-se nesse espaço, historicamente, privilégio dos médicos.

A institucionalização das residências multiprofissionais em saúde é fruto de tensionamentos políticos dos coletivos de preceptores, tutores, coordenadores e residentes. Estes se mobilizam e articulam por melhorias nos programas já implantados, que têm como resultado a regulamentação das Residências Multiprofissionais em Saúde a partir da Lei 11.129/2005 e o avanço do aparato normativo e financeiro, embora permeada por contradições.

Após a regulamentação das residências por meio da Lei 11.129/2005, a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde<sup>2</sup> (CNRMS) adota a nomenclatura Residência em Área Profissional da Saúde, podendo essa ser multiprofissional quando agregar três ou mais núcleos profissionais e uniprofissional quando for constituída por um único núcleo profissional, a exemplo a enfermagem obstétrica.

Ceccim, Kreutz e Mayer Jr (2011) já nos alertavam que a construção do marco regulatório da residência em Área Profissional da Saúde, ainda está em processo de construção, por meio de articula-

---

2 A Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde foi criada pela Lei 11.129/2005.

ções e luta de fóruns constituídos a partir dos coletivos de residentes, coordenadores, preceptores e tutores. No contexto atual, ainda são esses mesmos coletivos que continuam se articulando na busca de uma regulamentação forte e que garanta o desenvolvimento dos programas de residência em área profissional da saúde e fazendo o enfrentamento aos ataques impetrados pelo governo Bolsonaro.

No marco legal, são consideradas residência em área profissional da saúde, todas as especializações com carga horária de 60 horas semanais e que tenham como corpo discente profissionais das seguintes profissões: biomedicina; ciências biológicas; educação física; enfermagem; farmácia; fisioterapia; fonoaudiologia; medicina veterinária; nutrição; odontologia; psicologia; serviço social, física médica, saúde coletiva e terapia ocupacional (BRASIL, 2009).

A residência é uma formação desenvolvida em serviço, mediante supervisão docente-assistencial que tem como objetivo formar profissionais para atuar no SUS. Esse processo é desenvolvido durante dois anos, com carga horária distribuída em 20% em estratégias educacionais teóricas e 80% da formação em estratégias educacionais práticas e teórico-práticas.

Os programas de residência em Área Profissional da Saúde iniciaram-se na área hospitalar, mas, posteriormente, passaram a ser implantados em serviços comunitários, especialmente na atenção primária à saúde.

Da Ros *et al* (2003, p. 103) apresentam a Residência Multiprofissional em Saúde da Família como uma conquista do Movimento Sanitário e provocadora de mudanças que o SUS necessita. Segundo os autores, as residências no âmbito da ESF envolvem: “luta, formação de quadros, professores, novo estilo de pensamento dos novos técnicos; de integralidade, de Atenção Básica estruturando o SUS; de um SUS que colabore com esta construção de cidadania”.

A orientação para a construção dos projetos políticos pedagógicos das residências, constante na resolução nº 2 de 2012 da Comissão Nacional de Residências Multiprofissional em Saúde, indica a

necessidade de contemplar em sua constituição os conhecimentos de núcleo e campo como eixos fundamentais no processo formativo dos residentes.

O processo de formação das residências multiprofissionais no campo da saúde da família segue esses eixos: construção de conhecimento de *campo* e de *núcleo* de saberes e de práticas profissionais, articulando e integrando ensino, pesquisa, serviço, gestão do SUS e controle social. Este modo de operar a formação “interprofissional” visa à formação coletiva inserida no mesmo ‘campo’ de trabalho sem deixar de priorizar e respeitar os ‘núcleos’ específicos de saberes de cada profissão (BRASIL, 2006).

Segundo Campos (2000), o núcleo é a própria identidade de uma área de saber e de prática profissional; enquanto o campo apresenta limites imprecisos onde cada profissão buscaria apoio para realizar suas tarefas teóricas e práticas. O conceito de núcleo, em Campos (2000), abrange as especificidades de cada uma das profissões que compõem a equipe multiprofissional, garantindo assim o olhar de cada profissão sobre o processo saúde-doença da população. O que tem possibilitado segundo uma preceptora entrevistada:

[...] competências específicas, que cada categoria teria de desenvolver no processo de residência. A partir dessas competências, que a gente percebe que são necessárias, a gente pensava nos conteúdos e nas estratégias de aprendizagem que ia trabalhar pra isso (VASCONCELOS, 2019, p 122).

Já o conceito de campo circula em torno do conjunto de conhecimentos e práticas que são comuns ao grupo de profissionais que atuam na saúde.

No entanto, Rosa e Lopes (2010) alertam que esses processos precisam ser analisados à luz dos caminhos da política de saúde e educação em nosso país e sua lógica privatista. Dessa forma, a oferta descontínua e a superestimação do componente da prática têm caracterizado um modelo limitado pela lógica mercantil, evidencian-

do a falta de políticas públicas que assegurem a devida qualificação profissional.

Entendemos a relevância desse processo de formação, a partir das evidências apontadas nos estudos de Lobato, Melchior e Baduy (2012, p. 1273):

[...] as residências podem ser dispositivos para a formação de trabalhadores da saúde na defesa do SUS”; [...] “são necessários para contribuir com avanços na implementação do SUS no Brasil. Os trabalhadores da saúde são agentes instituintes de mudança nas práticas do mundo do trabalho.

Dessa forma, como sinalizado por Nascimento e Oliveira (2010, p. 814) “a Residência Multiprofissional em Saúde da Família (RMSF) é uma modalidade de pós-graduação *lato sensu* cuja finalidade é desenvolver competências dos profissionais de saúde para o trabalho no SUS”. E a construção do perfil de competências revela “a potencialidade pedagógica e política da RMSF para transformação das práticas de cuidado em saúde e a necessidade de pensar a formação a partir de uma perspectiva ampliada do processo saúde-doença”.

### **Competências desenvolvidas a partir das residências em saúde**

Nascimento e Oliveira (2010) assinalam que competência é a capacidade de atuar eficazmente em determinada circunstância, embasado em conhecimentos, não se limitando, contudo, somente a eles. A competência buscaria, nesse sentido, responder às necessidades da realidade tanto na formação, quanto nos processos de trabalho. Esses autores vão discutir ainda que as competências buscam procurar, identificar e mobilizar conhecimentos que darão aporte para resolução dos problemas. Essas competências irão se expressar no cotidiano do trabalhador, na sua prática profissional e nas suas relações pessoais.

Segundo Lima (2004), na educação prevalecem três concepções de competência: a) arranjo de atributos pessoais articulados em con-



textos específicos para alcançar determinados resultados; b) coleção de atributos ou capacidades pessoais e c) relação de resultados observados ou esperados. Para o aperfeiçoamento dessas concepções é necessária uma formação que dê conta do desenvolvimento de um perfil profissional em que habilidades e conteúdos se articulem com o contexto da prática profissional.

Na saúde, o perfil profissional almejado se centra em um trabalhador com visão ampliada, com postura humanista e atuação crítico-reflexiva, capaz de atuar com qualidade e resolubilidade, alinhando-se as demandas e princípios do SUS.

Nessa perspectiva, a Residência Multiprofissional em Saúde da Família se caracteriza como um processo de formação que busca contribuir para o desenvolvimento dessas competências. Para isso, precisa estabelecer um perfil de competências voltado para o mundo do trabalho, que contemple as necessidades de saúde da população e que contribua para a consolidação do SUS (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2010).

É com esse entendimento que as pesquisas que subsidiaram esse artigo discorrem sobre as competências que os residentes têm desenvolvido durante a formação profissional na residência em área profissional da saúde na modalidade multiprofissional, entendendo esta como estratégia de educação permanente para o SUS que contribui com transformações nos processos de trabalho. Compreendendo como essas se manifestam no processo de trabalho dos profissionais de saúde, e de que forma essas competências contemplam as necessidades do SUS.

A partir das informações encontradas, foi construído o quadro a seguir, com a síntese das competências encontradas e dividida em quatro dimensões: desenvolvimento do trabalho; ferramentas do cuidado; diretrizes do trabalho no SUS, sendo cada uma dessas dimensões referidas pelos participantes.

QUADRO I – SÍNTESE DAS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE DA FAMÍLIA E COMUNIDADE

<b>Competências</b>	
<b>Dimensões</b>	<b>Competências referidas</b>
Desenvolvimento do trabalho	Trabalho Interprofissional / trabalho em equipe
	Planejamento e organização do processo de trabalho
	Práticas intersetoriais / articulação, inserção e práticas Comunitárias
Ferramentas do cuidado	Acolhimento e escuta qualificada
	Conhecimentos sobre o SUS
	Clínica Ampliada
	Apoio Matricial / Projeto Terapêutico Singular
	Promoção de saúde
Diretrizes do Trabalho no SUS	Abordagem grupal
	Concepção Ampliada de Saúde
	Humanização
	Atuação política e militância

FONTE: SISTEMATIZAÇÃO DAS AUTORAS

A partir do levantamento dos dados obtidos nos estudos de Brasil (2017) e Vasconcelos (2019), pudemos perceber que uma primeira dimensão observada se refere ao “Desenvolvimento do Trabalho” interprofissional e do trabalho em equipe. Essa competência tem uma grande potencialidade, visto que a partir dessa colaboração interprofissional os profissionais se sentem mais respaldados para dar respostas as necessidades de saúde da população e se sentem mais integrados às outras categorias, sem negar suas categorias e formações originárias, mas buscando criar espaços de comunicação e troca de saberes com outros campos de trabalho.

Dentro dessa perspectiva, a interprofissionalidade propõe relações mais avançadas entre as diferentes categorias e relações menos verticais, onde os diferentes profissionais compartilham uma mesma plataforma de trabalho, operando sob problemáticas em comum.

Na interprofissionalidade, não há simples justaposição ou complementaridade entre os profissionais, mas uma nova combinação de elementos internos e o estabelecimento de canais de trocas entre os núcleos profissionais em torno de uma tarefa a ser desempenhada conjuntamente, esperando-se que a partir desta perspectiva surjam novos conhecimentos e práticas (FURTADO, 2007).

Contudo, o trabalho em equipes multiprofissionais tem sido um dos grandes desafios da ESF. Nesse sentido, a Residência Multiprofissional em Saúde da Família representa uma resistência ao modelo de formação, baseado na especialização, fragmentação do conhecimento e na visão da doença como fenômeno estritamente biológico.

As Residências em Saúde buscam incentivar o trabalho em equipe e a construção da integralidade do cuidado na formação em saúde, visando a construção de conhecimentos coletivos inseridos no mesmo campo de trabalho, sem deixar de priorizar e respeitar os núcleos específicos de saberes de cada profissão, conforme nos apresenta a fala da residente a seguir.

[...] é a oportunidade que você vai ter enquanto categoria e profissional com outras áreas de conhecimento, possibilitando uma visão integral, no nosso caso, da política de saúde. Então, vai ampliar a visão de conhecimentos a respeito de vários assuntos e temáticas, preparando e deixando mais capacitado para atuar no mercado de trabalho ou no SUS. (VASCONCELOS, 2019, p 110)

Outra competência identificada nessa dimensão, foi o planejamento e organização do processo de trabalho. Na ESF, uma das primeiras atividades desenvolvidas pelos residentes é a territorialização. Identificamos que os profissionais do próprio serviço, muitas vezes, não têm oportunidade de realizar essa atividade, pois são incorporados rapidamente à rotina da Unidade de Saúde.

Damos destaque a fala de um preceptor que sinalizou que a territorialização desenvolvida pelos residentes colaborou com os profissionais do serviço a conhecerem melhor seu território: “Então, elas foram e fizeram todo um conhecimento de área, fizeram o le-

vantamento, identificaram as seções, elas até nos ajudaram; a equipe de profissionais [...] a ter um conhecimento melhor sobre o nosso território” (BRASIL, 2017, p. 79).

Esse dado sinaliza uma das potencialidades da inserção da Residência nas UBS: a ampliação do conhecimento dos trabalhadores do serviço sobre o território de abrangência. Ademais, também propicia a avaliação dos verdadeiros impactos dos serviços sobre os níveis de saúde dessa população, “possibilitando, ou efetivamente abrindo, espaços para o desenvolvimento de práticas de saúde voltadas para o chão concreto, para o lugar da vida cotidiana das pessoas”. (SANTOS; RIGOTTO, 2011, p.389).

Após a territorialização, os residentes implementam o planejamento das atividades, a partir das fragilidades e potencialidades por eles identificadas no processo de territorialização. Tanto o planejamento local de saúde como o monitoramento e a avaliação das ações da equipe de saúde são essenciais, pois visam à readequação do processo de trabalho e do planejamento diante das necessidades, realidade, dificuldades e possibilidades analisadas.

Outra competência identificada foram as práticas intersetoriais, a articulação, inserção e práticas comunitárias. Os residentes desenvolvem diversas ações na comunidade e atividades educativas em outros equipamentos sociais. As atividades de educação em saúde em outros equipamentos sociais, como nas escolas e nos Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), abrem espaço para aprofundar as relações intersetoriais. Segundo Dias *et al.* (2014), o exercício da intersetorialidade representa uma estratégia para ultrapassar a visão e as práticas fragmentadas na saúde e para construir articulações entre diferentes setores, conhecimentos e estruturas sociais, proporcionando uma percepção mais abrangente da realidade e produzindo efeitos mais significativos nos processos em saúde.

No que diz respeito a dimensão “Ferramentas do Cuidado”, uma das competências identificadas foi a incorporação de conhecimentos sobre o SUS. Como destacado em uma fala dos residentes:

[...] pra mim a proposta da Residência é muito boa! Porque eu tive [...] como aprender mais sobre Atenção Primária, sobre o SUS em si, aprender tanto com a parte teórica como com a prática, trabalhando. Eu aprendi trabalhando e isso foi muito bom! Né? Então, se pudesse fazer, eu faria de novo! (BRASIL, 2017, p. 101).

A participante coloca em destaque a unidade teoria-prática que perpassa os processos de aprendizagem da RMSFC como algo extremamente positivo. De fato, essa formação a partir do trabalho em ato e das problematizações que surgem por meio do trabalho permitem uma formação diferenciada.

A Clínica Ampliada também é outra competência observada. Essa competência é importante, pois propõe lidar com a singularidade de cada sujeito sem abrir mão da ontologia das doenças e suas possibilidades de diagnóstico e intervenção. Ao propor a Clínica Ampliada não há a intenção de negar os recursos da intervenção biomédica, mas esclarecer que o conhecimento biomédico hegemônico na clínica de diversos profissionais é insuficiente e até prejudicial quando usado de forma excludente, principalmente na Atenção Primária (CUNHA, 2010).

O apoio matricial e Projeto Terapêutico Singular são ferramentas fundamentais no processo de cuidado. Estes, enquanto propostas de ampliação do trabalho clínico, busca construir espaços dialógicos e integrados entre a equipe de referência e de apoio, realizando processos coletivos, onde se discutem casos clínicos, onde há comunicação ativa e compartilhamento dos conhecimentos a fim de se construir de forma compartilhada projetos de intervenção (CAMPOS; DOMITTI, 2007).

Dentro dessa perspectiva do cuidado, foram observados o acolhimento e a escuta qualificada. A natureza do encontro entre usuários que têm necessidades de saúde e trabalhadores que reconhecem estas necessidades é o da produção de um processo onde há o acolhimento do outro, compreensão e significação de suas singularidades e oferta dos saberes em saúde para que venham permitir ao

profissional intervenções continuadas, a construção de vínculos e a responsabilização pelo resultado destas intervenções (CAVALCANTE *et al.*, 2009).

Outra competência citada pelos participantes como ferramentas do cuidado foi a abordagem grupal. De fato, na Residência, o trabalho com grupos é muito desenvolvido pelos residentes. Esta ferramenta tem o potencial para superar formas de exclusão, com vistas à justiça e cidadania, tendo como princípios norteadores o respeito às diferenças, a empatia e o vínculo.

A abordagem grupal na dinâmica de trabalho da ESF apresenta-se com objetivos diversificados, de acordo com cada profissional e com a realidade e necessidades locais. Com foco na garantia de maior envolvimento e comprometimento da população, tendo em vista as questões que afetam à saúde dos indivíduos. Essa estratégia ainda não é utilizada com frequência pelos profissionais dos serviços de saúde, e, quando ocorre, muitas vezes tem o enfoque curativo e individualizado (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2010).

Na dimensão referente às “Diretrizes do Trabalho no SUS” os residentes desenvolvem por meio da Residência o olhar ampliado de saúde que, para além da ideia contraposta à doença centrada na concepção positivista de sujeito e de mundo, considera outras dimensões do humano que não apenas a biológica (ROSA; LOPES, 2010). Esse olhar ampliado permite aos profissionais de saúde realizar uma abordagem integral do indivíduo e da comunidade, levando em conta os aspectos sociais, econômicos e culturais dos sujeitos, famílias e grupos sociais. Um dos residentes considerou como uma das contribuições da Residência, exatamente, o deslocamento da atuação profissional da dimensão unicamente biomédica para a compreensão ampliada da saúde para além da concepção estritamente biológica e hospitalocêntrica.

Outra competência citada pelos participantes, dentro dessa dimensão, foi a atuação política e militância. Alguns residentes elen-

caram sobre o processo de luta e defesa do SUS que a Residência desperta:

[...] a Residência tem muito disso de despertar isso na gente, de despertar essa vontade de, de lutar pelo SUS pra que o atendimento seja bom, que o serviço seja realmente [...] de prevenção, de promoção... da gente fazer uma, uma mudança nessa saúde. Acho que tem muito disso, né... na gente! (BRASIL, 2017, p. 102).

Essa fala representa um ponto importante da Residência que é essa formação política, de construção de profissionais comprometidos com o SUS, que passam a defender esse Sistema.

Em uma conjuntura de retrocessos, onde direitos trabalhistas são negados, políticas públicas são paulatinamente privatizadas, precarizadas e focalizadas, essa competência é fundamental. Estudos revelam uma fragilização dos espaços de participação democrática (OLIVEIRA; VERAS; BRASIL, 2016) e o agravamento das desigualdades sociais, representando mais profundamente os desafios para a real efetivação do SUS e a disputa entre projetos antagônicos para saúde.

### **Considerações finais**

Com base nas reflexões produzidas, identificamos a Residência como uma estratégia de formação de profissionais comprometidos com um projeto que prevê, de fato, um SUS universal, integral e alinhado com as reais necessidades da população. Uma política pública que preza pelo humano, visto que na sociedade contemporânea a banalização desse humano é uma das manifestações mais agudas e cruéis da questão social.

Podemos perceber a partir das competências discutidas, como a Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade representa um potencial pedagógico e político para transformação do modelo de atenção e das práticas de cuidado em saúde a partir da aprendizagem vivenciada no contexto real do trabalho em Unidades de Saúde da Família.

Ao analisar essa gama de competências desenvolvidas na Residência, percebemos que muitas delas ultrapassam o trabalho na Estratégia Saúde da Família, sendo competências que o profissional pode implementar em qualquer campo de trabalho no SUS.

São pelas vias do SUS que cuidamos de nosso povo. Entramos nas casas, estamos nos leitos, dialogamos, escutamos as histórias de vida, tocamos os corpos, cuidamos de nossa ancestralidade viva, cuidamos de nós. Nós – Povo. Povo que cuida do próprio povo.

As residências nos afetam pelo encontro de vidas, de experimentações, de dúvidas, reflexões e criações. Residências são o espaço-tempo do Cuidado Crítico-Artístico-Propositivo-Político. Não nos cabe a mera reprodução de procedimentos e técnicas. É o encontro das vidas nos espaços de cuidado que orienta o ser, o fazer, o estar, o aprender e o ensinar cuidador. Jovens, sujeitos sociais, pessoas interativas, agregadoras, protagonistas, questionadoras, propositivas, criativas, cuidadoras, pesquisadoras, artistas do Cuidado. São artistas porque vivenciam a fruição e os bastidores do Cuidado. Sentem integralmente no corpo individual e coletivo, no contexto das residências, o desafio de fazer e acreditar no presente e no futuro do SUS.

## Referências

BARROS, A. B. L.; MICHEL, Jeanne Liliane Marlene. Curso de Especialização em Enfermagem – Modalidade Residência: experiência de implantação em um hospital-escola. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, p. 5-11, jan. 2000.

BERGAMASQUINI, A. C.; SILVA, C. M.; CASTRO, M. M. de Castro e. Residência Multiprofissional, Atenção Primária à Saúde e Serviço Social: potencialidades do trabalho interprofissional. **Revista Serviço Social & Saúde Campinas**, SP, v. 20, p. 1-17, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação



na Saúde. **Residência multiprofissional em saúde**: experiências, avanços e desafios. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL . Ministério da Saúde e Ministério da Educação. **Portaria Interministerial 1.077 de 12 de novembro de 2009**. Brasília: Gabinete do Ministério da Saúde e Gabinete do Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. C. C.. **Formação e trabalho em saúde**: Análise das Residências Multiprofissionais em Saúde da Família e Comunidade. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Serviço Social Trabalho e Questão Social, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

CAMPOS, G. W. S. Saúde Pública e Saúde Coletiva: Campo e Núcleo de saberes e práticas. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 5, n. 5, 2000.

CAMPOS, G. W. S.; DOMITTI, A. C. Apoio matricial e equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, n.2, p.399–407, 2007.

CAMPOS, G. W. S.; CUNHA, G. T.; FIGUEIREDO, M. D.. **Práxis e Formação Paideia**: apoio à cogestão em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

CECCIM, R.; KREUTZ, J. A.; MAYER JR, M. Das Residências Integradas às Residências Multiprofissionais em Saúde: vasculhando fios embaraçados entre 2005 e 2010 para destacar o componente Educação. In: PINHEIRO, R.; SILVA JÚNIOR, A. G.. **Cidadania no Cuidado**: O universal e o comum na integralidade das ações em saúde. Rio de Janeiro: IMS/UERJ – CEPESC, 2011.

CLOSS, T. T.. **O Serviço Social nas Residências Multiprofissionais em Saúde**: formação para a integralidade? Curitiba: Apris, 2013.

CUNHA, G. T. **A construção da clínica ampliada na atenção básica**. 3. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

DALLEGRAVE, D.; KRUSE, M. H. L.. No olho do furacão, na ilha da fantasia: a invenção da resistência multiprofissional em saúde. **Interface – comunicação saúde educação**, v. 13, n. 28, p. 213-237, jan/mar. 2009.

DA ROS, M. A.; PIERANTONI, C. R.; HADDAD, A. E.; DIAS, M. S. A. *et al.* Intersetorialidade e Estratégia Saúde da Família: tudo ou quase nada a ver? **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n.11, p. 4371-4382, nov. 2014.

FRANCO, T.; MERHY, E. Programa de Saúde da Família: Contradições de um programa destinado à mudança do modelo tecnoassistencial. In: MERHY *et al.* **O trabalho em saúde: olhando e experienciando o SUS no cotidiano**. São Paulo: HUCITEC, 2003, p. 161- 198.

FURTADO, J. P. Equipes de referência: arranjo institucional para potencializar a colaboração entre disciplinas e profissões. **Interface**, Botucatu, v. 11, n. 22, p.239-55, mai./ago. 2007.

GIL, C. R. R. Formação de recursos humanos em saúde da família: paradoxos e perspectivas. **Cad Saúde Pública**. 2005; 21 (2):490-8.

LIMA, V. V. Avaliação de competência nos cursos médicos. In: MARINS, J. J. N. *et al.* (Org.). **Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades**. São Paulo: Hucitec, 2004.

LINS, A. M.. **O programa Uni da Fundação Kellogg no Brasil: uma avaliação a partir do postulado de coerência de Mário Testa**. Campinas: [s.n.], 1997.

LOBATO, C. P.; MELCHIOR, R.; BADUY, R. S. A dimensão política na formação dos profissionais de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 1273-129, 2012.

NASCIMENTO, D. D. G.; OLIVEIRA, M. A. C. Competências profissionais e o processo de formação na Residência Multiprofissional em Saúde da Família. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 814-827, 2010.

OLIVEIRA, L. C.; VERAS, V. C.; BRASIL, C. Participação em saúde: reflexões com suporte nas experiências de Fortaleza. **O público e o privado**, Fortaleza, n. 27 – Janeiro/Junho, 2016.

ROSA, S. D.; LOPES, R. E. Residência Multiprofissional em saúde e pós-graduação lato sensu no Brasil: apontamentos históricos. **Trabalho Educação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 479-498, nov. 2010.

SANTOS, A. L.; RIGOTTO, R. M. Território e territorialização: incorporando as relações produção, trabalho, ambiente e saúde na atenção básica à saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.8, n.3, p.387-406, nov.2010/fev.2011.

TEIXEIRA, C. F.; VILASBÔAS, A. L. Q. Modelos de atenção à saúde no SUS: transformação, mudança ou conservação? In: PAIM, J. S; ALMEIDA-FILHO, N. (Org.). **Saúde Coletiva**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Medbook, 2014. p. 287-301.

VASCONCELOS, A. P. S. M. **Quem Conta um Conto Aumenta um Ponto?** Formação Profissional de Assistentes Sociais na Residência Multiprofissional em Saúde da Família em Sobral. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Serviço Social Trabalho e Questão Social, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

VENDRUSCOLO, C.; PRADO, M. L.; KLEBA, M. E. Integração Ensino-Serviço no âmbito do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 2, n.19, p. 2949-2960, 2016.

## **Relações sociais, enfrentamento ao racismo e política educacional no Brasil**

Mayara Cely Paulo da Silva Medeiros  
Francisca Rejane Bezerra Andrade

### **Introdução**

Para a compreensão da questão social que se manifesta no cenário brasileiro é fundamental analisar como se deu a sua formação social, considerando suas relações de exploração e opressão que antecedem e resistem aos moldes capitalistas.

Ao pensar sobre a questão social no Brasil, relacionando o modo de produção à formação social, Santos (2012) infere que o modo de produção se manifestará não só na vida material dos indivíduos, mas também terá conexão direta com aspectos políticos, morais e ideológicos presentes nesta sociedade. Logo, para a autora, a categoria modo de produção não será suficiente para explicar as relações de exploração na sociedade capitalista.

A partir desta orientação, este artigo se propõe a contribuir para as reflexões sobre como a questão racial está entrelaçada à questão social em nosso país, em decorrência de um passado de exploração e de opressão naturalizados que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, refletindo também sobre como a política educacional tem se tornado um importante campo de luta para as ações antirracistas e de enfrentamento às situações de racismo e de discriminação na sociedade. Dentre tais ações, iremos abordar a im-

plementação da Lei 10.639 de 2003, modificada pela Lei 11.645 de 2008, e também a Lei 12.711 de 2012.

## **Discriminação racial e estruturação das classes sociais no Brasil**

Ao analisar a organização do modelo de sociedade delineado no Brasil, a partir de uma formação colonial, é relevante compreender que a economia e as relações políticas foram sustentadas pela exploração do trabalho forçado de mais de 4 milhões de negros e negras escravizados nestas terras por mais de 300 anos, recebendo cerca de 40% dos seres humanos sequestrados do continente africano. (MOURA, 1994)

Não existe uma referência exata do início do tráfico negreiro ou diáspora africana no Brasil, mas sabemos que o mesmo perdurou do século XVI ao XIX, fazendo com que negros e negras representassem a maior parcela da população neste período, e que também era a força de trabalho que sustentaria a produção de açúcar para a exportação.

Moura (1994) divide este período em dois momentos: o escravismo pleno e o escravismo tardio. O escravismo pleno ocorre do início da chegada de africanos/as ao Brasil, por volta da segunda metade do século XVI até os anos de 1850, quando as leis e a nova organização do Brasil extinguem o tráfico internacional de seres humanos trazidos da África. O escravismo tardio acontece com a proibição do tráfico internacional, em uma realidade econômica mundial em que a Europa e os Estados Unidos consolidavam as suas relações capitalistas e viam no Brasil um proveitoso território de exploração e investimento, ao mesmo tempo em que as elites política e econômica da época ainda se apegavam aos seus antigos privilégios.

Moore (2010 *apud* SILVA FILHO, 2012), por conseguinte, destaca a participação da população negra escravizada na economia da época, considerando sua abundante e gratuita mão de obra em espaços como as lavouras de cana-de-açúcar, as minas, os cafezais e afazeres domésticos. E assevera:

A mão de obra escravizada produziu as riquezas que contribuíram na construção das economias das colônias ocidentais nas Américas e para o fornecimento das matérias-primas utilizadas para o desenvolvimento das indústrias manufatureiras europeias. (MOORE, 2010 *apud* SILVA FILHO, 2012, p. 47)

Acentuamos que os motivos econômicos também foram considerados para a aceitação da abolição da escravidão pela elite política e econômica da época. O mundo se modernizava frente às inovações técnicas de seus maquinários nas indústrias, e os ideais iluministas e a revolução francesa viajaram o mundo, chegando às terras brasileiras, trazidas pela juventude que viajava para a Europa para estudar e se preparar para governar esta terra. Ao novo modelo econômica interessava a formação de um mercado consumidor, e aqui convém destacar a forte influência política e econômica que a Inglaterra exercia sobre o governo luso-brasileiro.

Interessa refletir ainda sobre a condição em que negros/as chegavam ao Brasil. Eles/as eram separados/as de seus companheiros/as de etnia, de língua, de costumes e de família, sendo obrigados/as a conviver em uma terra com costumes e idioma totalmente diferentes, a cultuar outros deuses e seguir outras tradições.

Apesar das condições desfavoráveis, as populações africana e afrodescendente encontravam motivos e pensavam em estratégias para resistir à ordem e à violência na qual estavam submetidos. Elas denunciavam as situações de opressão e discriminações motivadas pelas desigualdades raciais, assim como reivindicavam a sua inclusão na sociedade. Nesse caminho, foram identificados vários movimentos de insurreição dos negros e a formação de Quilombos pelo país, mesmo sendo considerados como traição. Tivemos a participação dos negros em episódios marcantes na história do Brasil como na Revolução Farroupilha, Guerra do Paraguai e Revolta da Chibata.

Segundo nos alerta Davis, essa “resistência envolvia ações mais sutis que revoltas, fugas e sabotagem. Incluía, por exemplo, aprender a ler e escrever de forma clandestina, bem como a transmissão desse conhecimento aos demais.” (DAVIS, 2016, p. 34)

Domingues (2007), por sua vez, nos apresenta em detalhes a mobilização do Movimento Negro, suas pautas e a organização de suas atividades, que tinham caráter assistencial, recreativo, de imprensa e formação da população negra, que reivindicava sua inserção na sociedade através do acesso à educação e a inserção no mercado de trabalho.

O referido autor nomeia ainda as organizações formadas no período pós-abolição no sudeste e sul do Brasil, que pautavam a inserção de negras e negros na sociedade Brasileira. Vejamos abaixo:

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/ RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). (...) Havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas. (DOMINGUES, 2007, p. 103-104)

Domingues (2007) também pauta o surgimento de uma imprensa essencialmente negra que abordava os temas pertinentes à população e que, naquele momento, podia usar a sua voz para denunciar as violações de direitos, as discriminações e preconceitos sofridos em seu cotidiano e a dificuldade de inserção nesta nova sociedade republicana, tendo destaque o jornal paulista *O Clarim da Alvorada* (1924).

Convém mencionar neste artigo que, no período em que negros e negras foram escravizados/as, a Igreja Católica era uma das responsáveis pela naturalização dessa irracionalidade, através de seus sermões e ensinamentos<sup>1</sup>. Com a abolição do regime de escravidão,

---

1 Ver: SILVA FILHO, José Barbosa. Ser Negro na história da sociedade brasileira. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2012.

na qual negros/as ainda estavam submetidos ao trabalho forçado, a ciência passa a ter a responsabilidade sobre a formação de consensos que deixariam os/as recém-libertos/as na condição de seres inferiores, desumanizados e infantilizados<sup>2</sup> através das teorias racialistas, as quais afirmavam que o comportamento dos indivíduos (características morais e psicológicas) estaria diretamente ligado à sua raça, dando continuidade à propagação de estereótipos sobre negros e negras construídos e sedimentados ao longo dos mais de três séculos de escravidão.

A realidade trazida pela abolição da escravidão acabou em muito se distanciando do sonho de liberdade nutrido pela população afrodescendente cativa. A liberdade concedida não foi imediatamente revertida em cidadania, uma vez que a população que viveu a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado viveu os resultados do preconceito e da discriminação racial, culminando no amplo empobrecimento dessa população.

Guimarães (2012), ao problematizar as causas da pobreza negra no Brasil, nos traz o direcionamento de que tal fenômeno atinge historicamente mais indivíduos negros que indivíduos brancos. Que embora tragamos a situação da escravidão para tentarmos justificar tal injustiça, isso pode acabar esvaziando um sentido político e de mudança na atualidade, uma vez que tanto os antigos governos como os atuais são diretamente responsáveis por implantar ações para reverter a situação em que ser pobre se apresenta como sinônimo de ser preto e vice-versa.

Apesar do senso comum problematizar a situação como uma discriminação entre classes sociais, Guimarães (2012) nos faz refletir que, de fato, ela é resultado da discriminação racial e que essa discriminação e hierarquização é estruturante para a relação entre as classes no Brasil.

---

2 Ver: SCHWARCZ, Lilian Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 -1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



## **Questão Racial e Questão Social: entrelaces na formação da sociedade Brasileira**

Para aprofundarmos a relação existente entre a questão social e a questão racial proveniente das peculiaridades da formação da sociedade brasileira, vamos pontuar questões básicas como o uso do conceito da categoria raça.

É importante registrarmos que o uso do conceito de raça ocorreu em dois momentos diferentes no Brasil: o primeiro, na segunda metade do século XIX, na chegada de teorias do positivismo, evolucionismo e darwinismo, e que passou a dar suporte às teorias racialistas<sup>3</sup>, enquadrando os homens a este modelo de evolução, que passaria a hierarquizar os povos a partir de um modelo eurocêntrico dominante, atribuindo as suas características físicas a esta evolução, a qual repercutia na sociabilidade e moralidade.

A partir do nível de evolução de uma raça, baseada nas características físicas e nos níveis de sociabilidade dentro das comunidades, os cientistas da época determinavam o desenrolar social e político dessa sociedade e afirmavam que no “cruzamento das raças”, os mestiços herdariam as piores características das raças que lhes deram origem, representando a verdadeira degeneração racial e social. (SCHWARCZ, 1993)

Schwarcz (1993) destaca ainda que os intelectuais das teorias racialistas do século XIX defendiam a existência de três grandes raças: a branca, a amarela e a negra, que teriam origem e desenvolvimento próprios, e que a partir de sua classificação, os amarelos e os negros seriam seres incivilizáveis, e assim estariam impossibilitados

---

3 Teorias Racialistas – Teorias que sugeririam a existência de três grandes raças – branca, amarela e negra – organizadas hierarquicamente a partir de atributos físicos, morais, psicológicos e de desenvolvimento cultural. Essas raças organizavam os homens em diferentes níveis mentais e morais, o que possibilitava a dominação dos brancos (que seriam os mais evoluídos) sobre amarelos e negros. Tais teorias condenavam a miscigenação por ser a responsável pela “degeneração” das raças puras. Ver mais em SCHWARCZ (1993).

ao progresso. Desta forma, se afirmava a hierarquia entre os povos e justificava o poder e a dominação que os brancos exerciam sobre as outras raças.

As diferenças, a partir da cor e de traços fenotípicos como formatos e tamanhos de lábio, nariz e crânio, construía perfis morais para os seres humanos, organizando-os em classes quase intransponíveis, lembrando que estas teorias deram suporte a toda dominação e imperialismo dos brancos para com os demais seres humanos.

Passado um século do auge das teorias racialistas no Brasil, os avanços dos estudos na área das ciências biológicas contribuíram para a superação destas teorias, e hoje o conceito de raça foi reelaborado, estando ligado a articulação política e social dos movimentos sociais negros, como pontua Guimarães (2012):

“Raça” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de “classe” (GUIMARÃES, 2012, p. 50)

É a partir dessa postura de identificação e compromisso social com a população afrodescendente, compreendendo raça como um mecanismo de inclusão e de promoção, que nortearmos a reflexão entre questão social e racial existente no Brasil.

Diante do que foi abordado até aqui, podemos afirmar que para além de uma suposta relação de superioridade fisiológica, intelectual e cultural entre as raças<sup>4</sup>, o “Racismo é uma relação social, que se estrutura política e economicamente” (ALMEIDA, 2016, p. 23) e está presente na sociedade brasileira em todas as suas dimensões, estando presente em ações que naturalizam e procuram tornar invisíveis as condições de subalternidade, exploração e opressões que negros e, mais violentamente, negras vivenciam na realidade social brasileira.

---

4 Ver: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e Antirracismo no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

É de suma relevância destacar que o racismo é estruturante na formação desta sociedade. O racismo está na base da organização econômica do Brasil, e mesmo existindo o discurso da formação miscigenada da sociedade brasileira, onde todos têm igualdade de oportunidades, encontramos a forte presença do racismo na organização da nossa sociedade de classes. Assim também como se encontra na organização política da sociedade, quando identificamos a manutenção de privilégios que sempre excluem as pessoas negras dos espaços de liderança e de decisões na hierarquia social.

Madeira (2017) tem afirmado em seus estudos que não se deve desvincular raça, classe e gênero na análise da formação da sociedade brasileira, e que as desigualdades e opressões existentes na vida de homens e mulheres, negros e negras, são resultantes do racismo, patriarcado e capitalismo.

Trazer a questão racial para o centro da questão social não é negar a luta de classes, mas compreender as particularidades da formação e organização das classes fundamentais no Brasil, principalmente da classe trabalhadora. E que aspectos como raça, gênero e diversidade sexual nos apontam para um maior ou menor grau de exploração e opressão desses trabalhadores e trabalhadoras. Como nos indica Devulsky (2016):

A agudização da exploração de uma parcela da massa trabalhadora com base no recorte racial, a opressão de homens contra as mulheres e a discriminação de grupos por causa da origem nacional ou do credo religioso são aspectos que não devem deixar de ser avaliados por meio do materialismo histórico, pois constituem elementos da realidade que podem potencialmente promover novos ciclos de desenvolvimento da luta de classes. (DEVULSKY, 2016, p. 29)

Partindo deste entendimento, a autora nos orienta a repensarmos sobre as mais diversas formas de desigualdades que têm o racismo como ponto de partida. E mais, que ao analisarmos a luta de classes apenas pelo prisma econômico, cometemos o erro de simplificarmos

as análises e acabarmos naturalizando as situações de discriminação, violência e privilégios que organizam a hierarquia social.

Os lugares ocupados pela população afrodescendente nesta sociedade são historicamente construídos, e são lugares de subalternidade no mercado de trabalho, de acesso precário a políticas públicas que não alteram a estrutura da formação da sociedade brasileira e muito menos conseguem problematizar a grande concentração de renda existente nas mãos na população não-negra. (MADEIRA, 2017)

Isto posto, trataremos em seguida das ações do Estado brasileiro para a promoção da igualdade racial com foco na política educacional, visto entendermos que a luta e o enfrentamento ao racismo, e suas manifestações, fazem parte da luta anticapitalista, da luta que vislumbra uma nova forma de sociabilidade entre os indivíduos, livres de todas as formas de exploração, opressão e discriminação.

### **O movimento negro e a luta por direitos no século XIX: da exclusão dos processos de escolarização à criação do Movimento Negro Unificado (MNU)**

Ao tratarmos das opressões sofridas por negras e negros ao longo da formação do Brasil, devemos ter o entendimento de que o racismo, sendo estrutural na sociedade brasileira, reserva a população afrodescendente lugares de subalternidade no processo de escolarização e de inserção no mercado de trabalho. Nesse processo, o acesso à educação formal sempre se apresentou com uma preocupação para a população negra. Ao mesmo tempo em que a educação no Brasil esteve constantemente atrelada à formação dos consensos e valores que iriam vigorar na sociedade.

O século XIX foi marcado por mudanças na área educacional que apontariam para a civilização e o progresso da nação brasileira. Dentre essas mudanças importa destacar a importância que a escola passou a ter como espaço exclusivamente destinado à educação de diferentes públicos, assim como uma série de medidas que visavam a

ampliação da instrução pública no processo de criação da história e da identidade do novo Império. (GONDRA e SCHUELER, 2008)

Diante deste contexto de mudanças, a Constituição de 1824 determinou que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos, sendo uma garantia de liberdade e igualdade entre estes cidadãos. Segundo Gondra e Schueler (2008), apesar das determinações constitucionais, a instrução não era universal, pois como a letra da lei determinava, era gratuita aos cidadãos que na época eram homens livres, possuidores de terras e de escravos.

De acordo com as hierarquias e as distinções entre os cidadãos, o direito à instrução primária, garantido pela constituição aos membros da sociedade política foi sendo estabelecido [...], com base no processo de construção das leis educacionais e dos sistemas de instrução pública provinciais. No entanto, em primeiro lugar, os escravos, como não-cidadãos, eram expressamente excluídos das políticas de instrução oficial. No que se refere ao conjunto dos cidadãos, o artigo 179 não distinguia entre ativos e não-ativos, tendo portanto, ambos na condição de livres ou de libertos, em princípio, o direito à instrução primária. (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 33)

Percebemos que na sociedade imperial, os/as negros/as escravizados/as são proibidos de estudar como uma “medida que colabora para a manutenção do regime de trabalho escravo, impedindo que os submetidos a esta condição tivessem acesso a qualquer outro tipo de saber”. (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 53)

O impeditivo da lei e as dificuldades postas pela sociedade não impediram por total que os negros se aproximassem dos saberes que eram disseminados como instrumento de progresso e civilização da nação. Os autores citados acima, relatam que em meio a movimentos de insurreição ocorridos no século XIX, o negro quilombola Cosme Bento das Chagas, conhecido como Preto Cosme, destacou-se por saber ler e escrever, condição muito elitizada naquele momento histórico.

Além de ser alfabetizado, o mestre Cosme foi responsável pela abertura de uma escola de primeiras letras no Quilombo de Lagoa-

-Amarela no Maranhão, sendo responsável pela alfabetização de aproximadamente 3.000 negros fugidos das fazendas da região. Os autores relatam ainda que, apesar das dificuldades entre os negros forros, alguns já eram alfabetizados e desenvolviam atividades nas cidades.

Apesar das proibições expressas nas leis, desaprovando a instrução pública aos negros e negras escravizadas e impedindo as suas frequências às aulas, existem registros históricos de indivíduos escravizados, pretos/as, pardos/as, mestiços/as matriculados/as em escolas particulares de instrução elementar, como também sendo educados/as nas próprias fazendas.

A reivindicação por instrução e escolarização por parte dos/as negros/as se apresenta como bandeira de luta em suas participações nos movimentos que eclodiram no bojo das discussões abolicionista e republicana. O acesso à educação para esta população se apresentava como uma estratégia de superação pela condição de subalternidade trazida com a escravidão em uma sociedade marcada pelas desigualdades raciais, que abriam espaço para uma série de desigualdades entre homens e mulheres.

Com o advento da República, as experiências de escolarização da população negra serão mais marcantes nas iniciativas de educação popular, realizadas nos grêmios e associações que tinham atividades de instrução para os negros. Enquanto as experiências vivenciadas nos grupos escolares acabavam expondo crianças negras à herança do racismo e da hierarquia construída por uma sociedade escravagista.

O enquadramento às exigências para a permanência nas escolas era difícil também para a classe trabalhadora em geral e não apenas para as crianças negras, visto que se exigia vestimentas e calçados adequados, assim como a conciliação entre a frequência escolar e o trabalho exaustivo que essas crianças estavam submetidas.

Willian Lucindo (2016) nos relata que a organização dos negros em associações e a consolidação da imprensa negra tiveram grande responsabilidade para a cultura letrada negra da época, pois para além da leitura e da escrita, essas entidades repassavam os ideais

de modos e costumes que os negros deveriam seguir, para assim se adequarem aos padrões de comportamento da época, e se afastarem dos vícios que eram atribuídos a sua raça.

Esses espaços, como os jornais e as associações, também contribuíram para a articulação da população negra e favoreceram a denúncia e o enfrentamento dos preconceitos e desigualdades vivenciados em decorrência dos estereótipos atribuídos a sua raça, não apenas devido à escravidão na qual seus antepassados foram submetidos, mas também decorrente das teorias de branqueamento que reforçavam imagens negativas dos negros.

A união entre essas pessoas objetivava exigir respeito e dignidade à sociedade e ao governo através do desenvolvimento de ações que favorecessem o emprego, a cidadania, a educação, entre outras. Uma dessas ações ocorreu através da abertura de escolas destinadas aos negros e seus filhos, uma vez que o acesso à instrução naquele momento ainda era restrito em consequência dos preconceitos.

Essa realidade contribuirá para que se origine, em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB) que incentivará a luta dos negros por seus direitos, dentre os quais o direito à educação. A FNB tinha representações em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo e, segundo Domingues (2016), sua sede em São Paulo, oferecia além de atividades de lazer, serviços de saúde, uma escola e cursos profissionalizantes.

Outro momento histórico importante da mobilização do Movimento Negro ocorre entre o final da década de 1940 e início da década de 50, com o final da Segunda Guerra Mundial e a perspectiva de democracia que aquele momento poderia trazer para a sociedade brasileira. Situação em que é criada também a Associação do Negro Brasileiro (ANB), que lutava contra a discriminação racial e por uma legislação penal para esse tipo de discriminação.

Podemos observar que o acesso a uma educação de qualidade e inclusiva está entre as reivindicações dos movimentos sociais que pautam as demandas da população negra, como é o exemplo da

*União dos Homens de Cor*, fundada na década de 1940 em Porto Alegre e que se expandiu para outros estados do sul, sudeste e nordeste brasileiro (Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, São Paulo, Espírito Santo, Paraná e Piauí). Esse movimento propôs a melhoria econômica e intelectual da população negra, para que ela fosse capaz de romper com as desigualdades postas e desenvolver as mais diferentes atividades em todos os níveis de trabalho e de administração do país. (DOMINGUES, 2007)

Outra iniciativa da época que teve destaque foi o *Teatro Experimental do Negro* (TEN), que segundo Nascimento (2003): “foi a primeira entidade do movimento afro-brasileiro a ligar, na teoria e na prática, a afirmação e o resgate da cultura brasileira de origem africana com a atuação política”. (NASCIMENTO, 2003, p. 251). Assim, o TEN pretendia exercer uma função social e artística junto a sociedade, resgatando valores da cultura negra.

Nascimento (2003) indica ainda que o TEN destacava os interesses coletivos do povo negro e isso favorecia a melhoria de vida da população negra, e a educação era a prioridade das ações, com a realização de aulas voltadas a alfabetização e a cultura em geral. Em seu programa constava a proposta de universalização do ensino público e, nesse processo, que os estudantes negros fossem pensionistas do Estado, quando estudantes nas escolas particulares.

Durante o período de ditadura militar, que se deu a partir do golpe de 1964, as pautas do movimento negro foram desqualificadas em torno da justificativa de uma suposta democracia racial, defendida pelas elites políticas, econômicas e intelectual. Entretanto, Domingues (2007) aponta que, apesar do esvaziamento do movimento e do não reconhecimento das pautas, o Movimento Negro continuou com as ações de denúncia das discriminações e preconceitos sofridos por negros/as.

Somente com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, é que as pautas raciais se unem ao movimento de enfrentamento do sistema autoritário vigente. Essa foi a primeira experiência



explícita do movimento que pontuava as bandeiras do movimento negro com a inspiração marxista. Tal movimento já problematizava a relação entre a exploração e a opressão da população negra e a manutenção do sistema capitalista. (DOMINGUES, 2007).

Para o autor, a reorganização do Movimento Negro, tendo o MNU na linha de frente, parte da denúncia da situação da população negra no Brasil e do chamamento da população afrodescendente a participar da luta no sentido de se assumir como “raça negra”, sendo considerada como motivo de orgulho e resistência.

A partir desta mobilização, o movimento negro começa a pautar politicamente uma nova relação com a política pública de educação, cobrando que a história da população africana e afrodescendente seja contada abordando os seus pontos de vista e os lugares que ocupam ao longo da formação da sociedade brasileira, não apenas como seres oprimidos, que participaram de forma passiva da formação do Brasil, mas que a história seja contada abordando o sequestro de milhões de indivíduos de suas famílias e comunidades para o trabalho forçado nas terras brasileiras, ao tempo que contribuíram para o processo de formação social e cultural do Brasil.

Nos propomos a realizar uma breve reflexão sobre as ações afirmativas implementadas no campo educacional em resposta a essa mobilização do movimento negro.

### **A luta da população negra para a promoção da Igualdade Racial e as ações afirmativas implementadas na política de educação no Brasil: breves reflexões**

Os anos de 1990 foram marcados pela crescente articulação da população negra e o diálogo político para o fomento de ações de inclusão que considerassem as barreiras existentes para o acesso desta população ao sistema educacional e ao emprego e renda.

Importa destacar que havia intensas mobilizações populares no país, desde metade da década de 1980, que culminaram na abertura democrática com o fim dos governos militares e a promulgação da

Constituição de 1988, que trouxe importantes discussões sobre a universalização dos serviços prestados pelas políticas de saúde, educação, assistência social, entre outras.

Com o reconhecimento das pautas do Movimento Negro, a partir dos anos 2000, principalmente depois da Conferência de Durban<sup>5</sup>, o Estado brasileiro passou a dialogar sobre ações para a promoção da igualdade racial.

Em relação às ações voltadas para a população negra e a política de educação, tomaremos como exemplo a implementação da Lei 10.639 de 2003 (depois modificada pela Lei 11.645/08), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica, em escolas públicas e particulares, e também da Lei 12.711 de 2012, que estabelece a reserva de 50% das vagas nas Universidades e Institutos Federais para alunos oriundos de escolas públicas, as quais deverão ser preenchidas pelos alunos pretos, pardos e indígenas, de acordo com a proporção destas populações no estado em que a vaga está sendo pleiteada.

As ações citadas acima são exemplos de Políticas de Ações Afirmativas, que segundo Pereira (2015):

[...] são um conjunto de ações de políticas públicas (e privadas) que buscam se valer do princípio constitucional da igualdade material e da neutralização dos efeitos da discriminação quanto à identidade étnico-racial e de gênero, geração, orientação sexual, origem nacional e das limitações físicas. (PEREIRA, 2015, p. 85)

Portanto, são ações que visam reparar injustiças, combater situações de discriminação e preconceito ao passo em que pretendem promover a inclusão social e a cidadania de população negra, historicamente excluída. As ações afirmativas e valorativas implemen-

---

5 III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e as Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban na África do Sul em 2001, em que o Brasil se comprometendo a implementar políticas para a Igualdade Racial. (RIBEIRO, 2014)

tadas na política de educação pretendem tornar o sistema menos excludente, garantindo o acesso e permanência, considerando as peculiaridades dos alunos.

A Lei 10.639/03 em conjunto com a Constituição de 1988 procuram assegurar “o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim, garantem direitos iguais às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.” (BRASIL, 2004).

Na educação, essa garantia de direitos iguais acontecerá através de ações que reconheçam e valorizem a riqueza da diversidade de culturas que deram origem ao povo brasileiro. Portanto, a implementação da Lei 10.639/03 se apresenta como o reconhecimento de que a história oficial é contada a partir de um padrão eurocêntrico e linear, o que favoreceu a reprodução de um estereótipo de negros e negras que só encontrariam espaço de subalternidade na sociedade brasileira.

No que concerne à Lei 10.639/03, ela propõe ressignificar a participação e as histórias de negros e negras na construção da sociedade brasileira, considerando as reivindicações dos movimentos sociais negros que denunciam o racismo presente na estrutura da organização da sociedade brasileira. E a Lei 12.711/12 contribui para esse processo ao estabelecer a reserva de vagas no ensino superior público federal, considerando também o lugar de subalternidade reservados as negras e negros na sociedade brasileira, nos postos de trabalho e nos cargos de liderança e influência.

Ressaltamos que ainda hoje não conseguimos implementar cotas genuinamente raciais nas universidades em âmbito nacional. Entretanto, a implementação das referidas cotas no ensino superior se apresenta como uma ação que considera a existência do racismo e da discriminação racial, e de como ele é estruturante em nossa sociedade. Portanto, para além de ações afirmativas para o ingresso, é de suma importância a implementação de ações para a permanência e êxito deste público nas Universidades e Institutos Federais no Brasil.

Tais ações de valorização devem acontecer em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo fundamental, pautar a urgência da descolonização dos currículos e das práticas docentes. O primeiro passo a ser dado é o reconhecimento das desigualdades causadas pelas diferenças atribuídas à origem étnico-racial e, posteriormente, a realização de atividades que questionem os modelos tradicionais postos que ainda apresentam relações étnico-racial baseados em desqualificação dos negros e marginalização de sua participação na construção da sociedade brasileira.

### **Considerações finais**

Como buscamos ressaltar ao longo deste artigo, o racismo é estruturante das relações de poder e privilégio que se desenvolvem no Brasil. Percebemos que apesar dos esforços apresentados pelos governos nos últimos 20 anos, para responder às demandas de reconhecimento e participação da população afrodescendente na sociedade brasileira, as iniciativas ainda se mostram tímidas no enfrentamento e combate ao racismo e discriminação, somados a isso, percebemos uma desqualificação da pauta antirracista por movimentos conservadores na política e na cultura, que ganharam forças nas mídias de comunicação e nos cargos políticos.

É necessário não somente o reconhecimento de que a partir do racismo muitas outras desigualdades são geradas, como as desigualdades sociais e de gênero, motivando as mais diversas formas de opressão e exploração. É urgente e necessário, que para além de dispositivos legais, haja a reserva de orçamento para a implementação e consolidações de ações afirmativas e valorativas voltadas para a população negra com o objetivo de favorecer o acesso de novos espaços por essa população.

É importante destacar que é impossível planejar políticas públicas sem articulá-las à compreensão da formação social e econômica do Brasil e sem considerar a grande relação entre classes e raças no Brasil. E nesse processo, compreender que a educação sempre foi

uma preocupação presente nas reivindicações da população negra, como uma forma de questionar e superar a hierarquia das classes existentes no Brasil, frutos de uma abolição incompleta.

Concluimos que, para além da denúncia da existência do racismo que organiza a dinâmica e as relações da sociedade brasileira, precisamos também entender que a educação sempre se apresentou como um campo de resistência para negros e negras no Brasil. E que, a partir da política de educação, podemos implementar ações sérias que favoreçam a promoção da igualdade racial, com o compromisso político e a destinação de orçamento compatível com a demanda das ações, além da formação de professores e demais profissionais que compreendam criticamente o processo de miscigenação ocorrido no Brasil e que estejam preparados para enfrentar as diversas formas que o racismo se apresenta no cotidiano escolar e acadêmico.

A política de educação pode se apresentar como um importante espaço de enfrentamento ao racismo, preconceito e discriminação, uma vez que a luta antirracista deve fazer parte de uma luta muito maior, que é a luta por uma nova forma de sociabilidade, livre de todas as formas de opressão, exploração e discriminação, uma luta que vise a superação da sociedade do capital. (DEVULSKY, 2016)

## Referências

ALMEIDA, S. L. Dossiê: Marxismo e Questão Racial. Apresentação: **Revista Margem Esquerda**. n. 27, p. 23-24, jul-dez, 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **DOU**: Brasília: DF,2003. Disponível em: <https://bit.ly/42AY58v>. Acesso em 7 de maio de 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**

**e para o Ensino de história e Cultura AfroBrasileira e Africana.**

Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

BRASIL. Lei n.12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **DOU**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/42Aekm0>>. Acesso em: 6 maio 2016.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. – 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

DEVULSKY, A. Estado, racismo e materialismo. **Revista Margem Esquerda**. n. 27, p. 25-27, jul-dez, 2016.

DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro**: Alguns apontamentos históricos. *Tempo*, vol. 12, n.23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, P. Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich (orgs.) **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p. 329-361.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, Raças e Democracia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

LUCINDO, W. R. S. A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendentes e o debate sobre a educação. In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich (orgs.) **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p. 305-328.

MADEIRA, M. Z. A. Questão Racial e Opressão: desigualdades raciais e resistências plurais na sociedade capitalista. **Revista Argumentum**. Vitória, vol. 9, n.1, p.21-31. Jan/abr, 2017.

MOURA, C. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Anita, 1994.

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

PEREIRA, M. C. Educação e políticas de ação afirmativa no Brasil: um debate étnico-racial atualizado na discussão das Leis 10.639/03 e 11.645/08. In.: RIBEIRO, Cristiane Maria; PEREIRA, Mariana Cunha. (orgs.) **Educação e Relações Étnico-Raciais** – diálogos, silêncios e ações. Goiânia: Editora UFG, 2015. P. 75 – 94.

RIBEIRO, M. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil (1986 – 2010)**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

SANTOS, J. S. **Questão Social**: Particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA FILHO, J. B. **Ser negro na história e na sociedade brasileira**: o dito, o não dito e o por dizer. Curitiba: Appris, 2012.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 -1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

## **Acessibilidade e inclusão no contexto da Universidade Estadual do Ceará: campus Itaperi**

Francisco Hélio Soares Albuquerque  
Esterio Ericson Botelho de Azevedo

### **Introdução**

*Que [a universidade] se pinte de negro, que se pinte de mulato. Não só entre os alunos, mas também entre os professores. Que se pinte de operários e de camponeses [de pessoas com deficiência], que se pinte de povo, porque a universidade não é patrimônio de ninguém, ela pertence ao povo*  
Ernesto Che Guevara.

Entre 2018 e 2022, a UECE obteve, por meio de seus vestibulares, seleções de mestrado/doutorado, concursos públicos e contratações terceirizadas, um quantitativo significativo de pessoas com deficiência incluindo-se aí alunos/as, servidores/as e professores/as que passaram a fazer parte do quadro da instituição.

O objetivo deste capítulo, portanto, é descrever ações de acessibilidade na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no período de 2018 a 2022 e destacar aspectos quantitativos em relação à presença de pessoas com deficiência nesta instituição. A metodologia utilizada na construção da pesquisa que resultou neste capítulo de livro foi de cunho qualitativa e quantitativa, pois seus resultados descrevem a complexidade dos problemas, em que se envolvem elementos mensuráveis, mas que exigem igualmente uma interpretação dos



mesmos como base na análise de um problema, que não pode simplesmente ser medido (RICHARDSON, 1989).

Foram coletadas informações por meio de fichas e formulários que contêm informações dos/as servidores/as, professores/as, trabalhadores/as terceirizados/as e estudantes, fornecidas pelos setores responsáveis pelo controle de entrada de pessoas com deficiência na UECE. Foram analisados, por meio de pesquisa bibliográfica (teses, dissertações, monografias, artigos, livros etc.) e documental (documentos e legislações referentes ao tema, bem como relatórios financeiros). A pesquisa foi feita também por meio da técnica de observação, pela qual foi possível ver de perto a situação da acessibilidade no cotidiano da universidade em questão.

Analisar a questão de acessibilidade faz com que reflitamos sobre a necessidade de garantir à pessoa com deficiência sua inclusão junto ao campo universitário, onde uma pessoa é capaz de adquirir conhecimentos e alcançar o mundo através da pesquisa científica e ter sua inclusão neste espaço entendido também como um campo de trabalho. Assim, para pensar em acessibilidade no âmbito da Universidade Estadual do Ceará deve-se considerar as condições de acesso ao/à estudante e ao/à servidor/a desta instituição.

### **Acessibilidade e inclusão como direito das pessoas com deficiência**

A Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPCD), de 13 de dezembro de 2006 e com abertura para assinatura pelos países em 30 de março de 2007, é o marco político legal de maior relevância para o segmento das pessoas com deficiência. A referida Convenção Internacional, foi aprovada pelo Congresso Nacional Brasileiro em 9 de julho de 2008 por meio do Decreto Legislativo nº 186, tornando-se o Brasil, a partir de então, signatário deste documento. Em seu artigo primeiro, a referida convenção ressalta um importante avanço ao abordar o conceito de Pessoas com Deficiência, entendendo-as como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental,

intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

Compreende-se assim que a deficiência é um conceito em desenvolvimento, conforme indicado no item “e” do preâmbulo do citado documento. Isto porque os impedimentos a que se refere a Convenção não podem ser compreendidos senão como resultados “da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, devido às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2008).

A permanente busca pela ruptura com estes impedimentos marca a luta incessante dos movimentos das pessoas com deficiência pelos seus direitos. Esta luta tem sido refletida por diversos/as autores/as, dentre eles Garghetti *et al* (2013) que afirmam que as preocupações e percepções das pessoas mudaram a maneira de pensar e a forma como se enxerga a pessoa com deficiência.

Em 2011, por exemplo, foi instituído no Brasil o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Denominado de Plano Viver sem Limites, ele destaca em seu artigo 1º sua finalidade: “promover, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011). Ainda no que se refere a avanços legais, em 2015, foi instituída a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência). A referida lei, de acordo com seu artigo primeiro, é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Neste movimento histórico, surge a acessibilidade como forma de garantir acesso à toda pessoa com deficiência, por meio de um

processo de superação de barreiras, como as destacadas no quadro abaixo, elaborado a partir da Lei Brasileira de Inclusão (LBI):

<b>Barreiras</b>	<b>Definições</b>
Urbanísticas	Relacionam-se aos obstáculos existentes nas vias, rodovias, calçadas, nos diversos espaços públicos e privados abertos e de uso coletivo
Arquitetônicas	Referem-se aos obstáculos existentes nas edificações públicas e privadas
Nos transportes	Diz respeito aos limites existentes nos meios de transporte rodoviário, ferroviário, aéreo etc.
De Comunicação	Manifestam-se por meio das dificuldades e impossibilidades de acesso a mensagens, informações, conhecimento transmitidos por meios de comunicação e de tecnologias da informação
Atitudinais	São expressas por meio de atitudes, comportamentos, ações individuais ou coletivas, de cunho preconceituoso e que prejudicam a participação social da pessoa com deficiência e fortalecem os processos de exclusão
Tecnológicas	Consistem nos impedimentos às diversas tecnologias

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES<sup>1</sup>

De acordo com o artigo 8º, inciso I, da Lei nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, acessibilidade é: “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários, e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transportes e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação” (BRASIL, 2004). A acessibilidade deve alcançar todas as pessoas com deficiência. O direito fundamental à acessibilidade no Brasil tem ganhado força nos últimos anos e tem orientado a formulação de leis que abrangem tanto os serviços públicos quanto privados.

Uma importante conquista neste campo são as cotas destinadas a pessoas com deficiência, destacada no artigo 37 da Constituição Federal de 1988. Nessa mesma direção, temos ainda a lei de cotas

1 As tabelas que compõe este capítulo foram elaboradas pelos autores a partir de documentos e dados recebidos de setores administrativos da UECE. Dispensa-se o uso desta informação nas tabelas posteriores.

(Lei nº 12.711/2012) que tem sido um importante instrumento na garantia da entrada no âmbito do ensino superior para o público de pessoas com deficiência. No âmbito do Estado do Ceará temos Lei N.º 16.197, de 17 de janeiro de 2017, que “Dispõe sobre a instituição do sistema de cotas nas instituições de ensino superior do estado do Ceará”. Na UECE, as cotas são regulamentada pela resolução 1706/2021, aprovada pelo Conselho Universitário (CONSU) em 11 de agosto de 2021.

A acessibilidade pode contribuir para o desenvolvimento humano, com igualdade de oportunidades e experiências. Os ambientes educacionais, inclusive as universidades, devem contribuir para esta inclusão, proporcionando, além do aprendizado acadêmico, a formação de uma sociedade mais justa e democrática, com noções de justiça e igualdade (SANTOS, 2017).

A acessibilidade, portanto, tem sido reconhecida como um importante direito relacionado às pessoas com deficiência, do que depende o acesso a outros direitos, como saúde, educação, trabalho, lazer etc. Como afirmam Santiago e Sales (2016, p. 2), “trata-se de um direito fundamental e universal de qualquer cidadão em ter acesso a espaços, informações e serviços” e de modo mais particular às pessoas com deficiência. Importa dizer que a acessibilidade consiste numa conquista social histórica.

Para a plena inclusão das pessoas com deficiência, e efetivação de uma real acessibilidade, é fundamental romper com atitudes preconceituosas que são reconhecidas como as mais complexas barreiras a serem enfrentadas. Isso porque se considera que mudanças neste campo envolvem crenças, valores, significados, atitudes e comportamentos os mais diversos, que muitas vezes reforçam o preconceito e impossibilitam acesso em igualdade de condições para as pessoas com deficiência na sociedade.

## **Ações e políticas de acessibilidade na/da UECE**

Até 2019, a UECE contava com uma Comissão Permanente de Acessibilidade e Mobilidade das Pessoas com Deficiência – CPAcesso, vinculada à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – PROPLAN, que vinha atuando em todos os *campi* da universidade desde o ano de 2014, por meio da Portaria Nº 1944/2014. A CPAcesso atuava de maneira a promover formação docente, de servidores/as e de alunos/as bolsistas para o atendimento das necessidades de alunos/as com deficiência matriculados/as nos diversos cursos de graduação da UECE.

As ações eram desenvolvidas mediante parcerias com: a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que fornecia informações sobre os/as alunos/as com deficiência e mediava a comunicação entre a CPAcesso e as Coordenações dos Cursos de Graduação que tinham alunos/as com deficiência matriculados/as; com as Pró-reitorias de Extensão (PROEX) e de Assuntos Estudantis (PRAE), cuja articulação ocorria por meio da concessão de bolsas para os/as alunos/as para auxiliarem nas atividades da CPAcesso e os/as alunos/as com deficiência nas atividades acadêmicas de seus respectivos cursos.

A cada semestre era feito um levantamento do quantitativo de alunos/as com deficiência matriculados/as nos cursos de graduação da UECE para dar encaminhamento ao adequado atendimento de suas demandas. A CPAcesso oferecia suporte aos/às professores/as no que tange ao atendimento de alunos/as com deficiência intelectual durante as atividades realizadas em seus respectivos cursos. A CPAcesso também realizava a formação em audiodescrição (AD) para o atendimento da demanda de alunos/as cegos/as, tendo iniciado esta atividade, mais precisamente, em 2019.

No que se refere aos/as alunos/as surdos/as, a CPAcesso contava como a parceria com o Núcleo de Libras (NEL) que oferecia cursos de Libras (níveis básico, intermediário e avançado), pós-graduação, cursos de extensão para servidores/as, alunos/as e comunidade, além de oferecer o serviço de interpretação em Libras para aulas presen-

ciais e à distância, bem como nas provas do vestibular da UECE e em eventos em geral. Cabe dizer que à época o NEL contava em seu quadro com apenas 02 (duas) intérpretes de Língua de Sinais.

As ações se conduziam para a criação, a partir de 2020, de grupos de estudos sobre deficiência intelectual, Libras e audiodescrição; contratação de intérpretes de Libras, de audiodescritores/as e de auxiliares de serviços educacionais; aquisição de tecnologia assistiva (TA), como computadores com recursos de acessibilidade para uso dos/as alunos/as com deficiência nas dependências da universidade.

Todavia, considerando a ampliação cada vez maior de ingresso de pessoas com deficiência na referida instituição e necessidade de garantir um adequado e sistemático acompanhamento da questão da acessibilidade no âmbito da UECE, foi preciso a criação de um núcleo responsável pela atenção e pelo acompanhamento das pessoas com deficiência. Neste sentido, a UECE, através do Conselho Universitário (CONSU), aprovou a Resolução de Nº 1710/2021 – CONSU, de 14 de outubro de 2021, que institui o Núcleo de Apoio à Acessibilidade e inclusão das Pessoas com Deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, Altas Habilidades, Superdotação e mobilidade reduzida da Universidade Estadual do Ceará – NAAI. O NAAI tem o objetivo de criar espaço institucional de planejamento, proposição, coordenação e execução de ações que têm como finalidade a eliminação de barreiras impeditivas de acesso e de permanência das pessoas com: Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas habilidades/Superdotação e Mobilidade Reduzida.

Além disso, o NAAI atua na inclusão, na vida acadêmica e profissional, de pessoas com deficiência no âmbito da UECE. Para isso, tem como missão promover a acessibilidade como direito universal a todos os indivíduos, independente de suas características físicas, sensoriais e intelectuais, bem como construir as possibilidades de remoção de barreiras físicas, atitudinais e de comunicação nos espaços da referida universidade.

Para atendimento à pessoa com deficiência, o NAAI contava até 2022, com 01 (uma) coordenação; 01 (uma) vice-coordenação; 03 (três) audiodescritores/as; 12 (doze) intérpretes de Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), sendo 07 (sete) na Capital, 05 (cinco) no Interior 02 (dois) na Faculdade de Educação em Crateús e 03 (três) Faculdade De Educação, Ciências e Letras FECLI); 14 (quatorze) auxiliares administrativos, cuja função é colaborar com os/as alunos/as que necessitem de acessibilidade e apoio, como, por exemplo, em relação a materiais didáticos. Estes últimos, estão distribuídos nos centros que compõem a UECE: 01 (um) em cada unidade do Interior (6 (seis) ao todo), 04 (quatro) no campus Itaperi e 02 (dois) no Centro de Humanidade (CH), unidade Fátima.

O NAAI tem desenvolvido atividades de capacitação com servidores/as, professores/as, terceirizados/as e colaboradores/as com vistas à promoção de um melhor acompanhamento e atenção para com a pessoa com deficiência. Recentemente, capacitou o Setor de Comunicação, com um alcance de 12 (doze) pessoas mediante oficina para acessibilidade visual, com previsão de nova oficina para audiovisual acessível.

O NAAI tem um perfil sistêmico, que busca desenvolver comunicação com todos os setores. O referido núcleo desenvolve ações de auxílio a alunos/as e professores/as no sentido de acessibilizar matérias e dar suporte pedagógico para o cotidiano acadêmico (quebra de barreiras comunicacionais, atitudinais e pedagógicas). O núcleo também dá apoio na promoção de acessibilidade aos eventos organizados por docentes e às programações oficiais da Reitoria da UECE, buscando garantir interpretação em Libras e audiodescrição, tanto na modalidade presencial como em modo virtual.

O NAAI trabalha com a oferta de cursos e oficinas. As atividades já realizadas ou iniciadas, destacam-se: cursos em parceria com Dell Computadores e oficinas para uso de leitores de tela NVDA e DosVOX para bibliotecários; acessibilidade nas bibliotecas mediante aquisição de ferramentas assistivas como lupas e scanners, além de treinamento para servidores/as (rompimento de barreiras atitudinais,

comunicacionais e instrumentais); evento sobre acessibilidade ocorrido em abril de 2021; oferta de especialização em tradução acessível em parceria com curso de Letras; diálogos com Prograd para implantação de disciplinas obrigatórias em audiodescrição além da LIBRAS, já obrigatória nos cursos de licenciatura e de saúde.

Estão em processo de articulação: previsão de apoio da Editora para oferecer publicações com acessibilidade (via Epub, Meccadaisy), com previsão de atuação junto ao setor de Engenharia e Arquitetura para ajustes, reformas e construções seguindo instruções da NBR 9050; previsão de aumento na capilaridade de comunicação com a comunidade via página própria e redes sociais (Instagram, Facebook, etc.); oferta de eventos, seminários, encontros para discussão do tema da acessibilidade.

### **UECE em números: onde estão as pessoas com deficiência?**

Em relação aos anos de 2018 e 2019, os dados foram coletados a partir dos Relatórios de Gestão da Fundação Universidade Estadual do Ceará – FUNECE, 2018<sup>2</sup> e 2019<sup>3</sup>. Já com relação aos anos de 2021 e 2022, foram obtidos a partir das informações cedidas pelo NAAI, contidos no SisAcad:Web – Relatório – Discentes com deficiência.

Saltamos aqui para o ano de 2021, consideradas as dificuldades em relação ao ano de 2020. A UECE não dispunha de um censo específico, o que dificultava a precisão dos dados. Além disso, tivemos uma realidade marcada pela pandemia da Covid19, o que dificultou a precisão de algumas informações, considerando-se ainda o processo de transição da CPAcesso para o NAAI.

---

2 O relatório de 2018, tomado como base dos dados referentes ao ano de 2018, está disponível em: <https://bit.ly/3J86byC>

3 O relatório 2019, tomado como base dos dados referentes ao ano de 2019, está disponível em: <https://bit.ly/3J9HHom>



No ano de 2018, o número total de alunos/as com deficiência registrado é 32, distribuídos por cursos, centros, campus e faculdades, conforme os quadros a seguir:

ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA VISUAL QUE INGRESSARAM NA UECE – CAPITAL 2018

<b>Centro</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Curso</b>	<b>Qtde</b>
	Cegueira	Enfermagem	01
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	Baixa Visão	Medicina	01
	Baixa Visão	Nutrição	01
Centro de Ciências e Tecnologia (CCT)	Baixa Visão	Geografia	02
		Computação	01
Centro de Educação (CED)	Baixa visão	Pedagogia	01
Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA)	Baixa visão	Serviço Social	03
		Filosofia	01
Centro de Humanidades (CH)	Baixa visão	História	02
		Letras	02
Faculdade de Veterinária (FAVET)	Baixa visão	Veterinária	01
<b>TOTAL</b>			<b>16</b>

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES

Considerando os dados apontados acima em relação às pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão), destaca-se que este segmento corresponde à exatamente metade das matrículas, 50%, levando em conta apenas a realidade na capital. Somados aos/às alunos com deficiência visual matriculados/as também nas unidades do interior (21,87%), este percentual amplia-se para 71,87%, mais de dois terços do número total de alunos/as com deficiência presentes na UECE em 2018.

ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA VISUAL QUE INGRESSARAM NA UECE – INTERIOR 2018

<b>Centro/Faculdade</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Curso</b>	<b>Qtde</b>
Faculdade de Educação de Crateús (FAEC)	Baixa Visão	Química	01
Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI)	Baixa visão	Ciências Biológicas	01
	Baixa visão	História	01
	Baixa visão	Letras	01
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM)	Baixa visão	Matemática	02
Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região do Inhamuns (CECITEC)	Cegueira	Pedagogia	01
<b>TOTAL</b>			<b>07</b>

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES

Interessante notar que há uma presença relativamente diversa levando em consideração os centros e faculdades, nos quais se encontram vinculados estudantes com deficiência visual. Estes/as estão matriculados/as na área da saúde, da ciência e tecnologia, das ciências sociais aplicadas, das humanidades e da educação, distribuídos/as em 14 cursos diferentes.

O segmento de pessoas com deficiência auditiva, é o segundo em matrículas, considerando-se os dados relativos ao ano de 2018, correspondendo assim a um percentual de 21,87%, se somados os números de estudantes com deficiência auditiva na capital (15,62%) e os com surdez no interior (6,25%). Observa-se também uma relativa distribuição entre centros, estando os/as estudantes com deficiência auditiva matriculados/as em 05 centros e faculdades distintas e inseridos em 06 cursos diferentes.

## ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA QUE INGRESSARAM NA UECE – CAPITAL 2018

<b>Centro/Faculdade</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Curso</b>	<b>Qtde</b>
Centro de Educação (CED)	Auditiva	Pedagogia	01
Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA)	Auditiva	Administração	01
Centro de Humanidades (CH)	Auditiva	Letras	01
Centro de Ciências e Tecnologia (CCT)	Auditiva	Matemática	01
	Auditiva	Química	01
<b>TOTAL</b>			<b>05</b>

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES

## ALUNOS/AS COM SURDEZ QUE INGRESSARAM NA UECE – INTERIOR

<b>Centro/Faculdade</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Curso</b>	<b>Qtde</b>
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM)	Surdez	Ciências Biológicas	01
	Surdez	Pedagogia	01
<b>TOTAL</b>			<b>02</b>

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES

Por fim, destaca-se com um percentual de um pouco mais de 6% o segmento das pessoas com deficiência física, que conforme indicado no relatório de gestão de 2018, está representado por duas matrículas em cursos da capital e inseridos em 02 (dois) cursos (Química e Pedagogia) de 02 (dois) centros (CCT e CED) diferentes, conforme indica a tabela a baixo. No referido relatório, não foi registrada nenhuma matrícula de pessoas com deficiência física nos cursos da UECE localizados no interior do Estado.

## ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA QUE INGRESSARAM NA UECE – CAPITAL 2018

<b>Centro</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Curso</b>	<b>Qtde</b>
Centro de Ciências e Tecnologia (CCT)	Física	Química	01
Centro de Educação (CED)	Física	Pedagogia	01
<b>TOTAL</b>			<b>02</b>

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES

Não foi possível observar a presença de outros segmentos tais como deficiências intelectuais, autistas, síndrome de Asperger, nem mesmo pessoas com múltiplas deficiências.

No ano de 2019, o número total de alunos/as com deficiência registrado foi de 33. Mais uma vez, a partir dos dados informados, às pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão), destacam-se como o segmento de maior incidência, perfazendo um pouco mais de 60,6% das matrículas, observando-se aí, uma leve redução destas matrículas nas unidades do interior, que alcança o percentual de 15,15%, assim como na Capital que chega a 45,45%. Todavia, mantém-se uma relativa distribuição por área, considerando-se os diferentes centros, faculdades e cursos em que estão matriculados/as.

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL QUE INGRESSARAM NA UECE – CAPITAL 2019

<b>Centro</b>	<b>Curso</b>	<b>Qtde</b>
CCT	Ciência da Computação	01
	Matemática	03
	Geografia	03
CESA	Serviço Social	02
	Ciências Sociais	01
CH	Psicologia	01
	Música	02
CCS	Educação Física	01
FAVET	Medicina Veterinária	01
<b>TOTAL</b>		<b>15</b>

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL QUE INGRESSARAM NA UECE – INTERIOR 2019

<b>Deficiência</b>	<b>Curso</b>	<b>Total</b>
FACEDI	Química	01
FAEC	Ciências Biológicas	01
FAEC	Química	01

FAFIDAM	Física	01
	Letras	01
<b>Total</b>		<b>05</b>

FORNTE: ELABORADO PELOS AUTORES

A redução percentual de discentes com deficiência visual está relacionada ao fato de ter ocorrido uma sensível elevação do número de matrículas de alunos/as com outras deficiências, como, por exemplo, deficiências físicas, que em 2018 correspondia a pouco mais de 6% e que em 2019 passa para o percentual de 24,24%.

Em relação à distribuição por área, nota-se uma maior presença de estudantes com deficiência física nas unidades do interior. Na capital, observa-se que se mantiveram as duas matrículas, todavia, cursos diferentes dos registrados em 2018, o que nos leva a intuir que tenha ocorrido trancamento ou abandono dos/as discentes anteriormente matriculados. As duas matrículas agora estão registradas em cursos do CCS (Medicina e Educação Física). A estas duas matrículas, somam-se mais 06 (seis) vinculadas a 06 (seis) faculdades do interior e 05 (cinco) cursos diferentes, com uma certa concentração nos cursos da área da saúde.

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA QUE INGRESSARAM NA UECE – 2019

Deficiência	Curso	Total
CCS	Medicina	01
	Educação Física	01
FAEC	Ciências Biológicas	01
FACEDI	Ciências Biológicas	01
FECLASC	Física	01
FAVET	Medicina Veterinária	01
FAEC	Pedagogia	01
	Química	01
<b>TOTAL</b>		<b>08</b>

FORNTE: ELABORADO PELOS AUTORES

Outro aspecto a ser destacado em relação aos dados de 2019, diz respeito a uma sensível queda em relação às deficiências auditivas que no relatório de 2018, aparece com 25%, e nos dados de 2019, aparece apenas com 9,09%. Nos dados obtidos, não foi possível identificar se os/as alunos/as surdos/as apresentados/as no relatório de 2018 e matriculados/as em unidades do interior.

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA QUE INGRESSARAM NA UECE EM 2019

<b>Centro</b>	<b>Curso</b>	<b>Total</b>
CCT	Ciência da Computação	01
CESA	Serviço Social	01
CH	Música	01
<b>TOTAL</b>		<b>03</b>

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES

Observamos que nos dados do ano de 2019 aparece também o segmento de pessoas com deficiência intelectual, destacando-se uma matrícula em curso da capital e outra em curso do interior, compondo um percentual de cerca de 6% do total de alunos/as com deficiência em 2019. Todavia, aqui ainda aparece sem muitas especificações. Mais uma vez, importa chamar a atenção para a importância de uma maior precisão na identificação destas informações.

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL QUE INGRESSARAM NA UECE EM 2019

<b>Centro</b>	<b>Quantidade por Curso</b>	<b>Total</b>
CCT	Geografia	01
FECLI	Pedagogia	01
<b>TOTAL</b>		<b>02</b>

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES

Nos anos 2018 e 2019, foram registradas as entradas de 32 e 33 pessoas com deficiência, respectivamente. Já de acordo com os dados obtidos a partir do NAAI/UECE, o quantitativo de alunos/as com deficiência ingressantes em cursos de graduação, em 2021.1 e 2021.2, por meio do Vestibular, foi em torno de 190 e em 2022.1

e 2022.2, cerca de 189. Observa-se aqui um elevado crescimento do número de discentes com deficiência na UECE. Associamos este aumento de mais de 5 vezes dos quantitativos anteriores, à maior socialização da política de cotas no âmbito da UECE e a uma mudança significativa nos registros dos dados, com uma identificação mais precisa por parte das instâncias administrativas.

O segmento de pessoas com baixa visão, concentra-se em 27,36% das indicações das matrículas na capital em 2021 e 24,86% em 2022. Em relação às matrículas nos cursos da UECE do interior do Estado, este segmento aparece com 14,21% em 2021 e 11,64% em 2022. Assim, nos anos de 2021 e 2022, os discentes com baixa visão perfazem um total de 41,57% e 36,50, respectivamente.

Observa-se aqui uma presença destes/as estudantes em diversos cursos, com destaque para uma maior incidência no CCT e CH, tendo cada um destes centros 15 estudantes matriculados, o que corresponde a 28,84% dos estudantes com deficiência visual presentes nos campi da UECE na Capital, em 2021. Já em 2022, o CCT aparece com 16 e o CH mantém-se com 15 estudantes matriculados, correspondendo a 34,04% e 31,91%, respectivamente.

DISCENTES COM BAIXA VISÃO – CAPITAL 2021 E 2022

CENTRO	CURSO	2021	2022
CCT	Ciência da Computação Bacharelado	03	02
	Ciência da Computação Licenciatura	–	01
	Geografia Licenciatura	03	04
	Geografia Bacharelado	02	01
	Física Licenciatura Plena	01	03
	Matemática Licenciatura Plena	04	03
	Química Licenciatura Plena	02	02

	Nutrição	01	01
	Terapia Ocupacional	01	01
CCS	Educação Física Licenciatura	04	03
	Educação Física Graduação	–	01
	Enfermagem	01	–
CED	Pedagogia Licenciatura Plena	05	05
	Pedagogia Magistério	04	03
	Serviço Social Bacharelado	01	01
CESA	Ciências Contábeis Bacharelado	02	01
	Administração Empresas	02	03
	Filosofia Licenciatura	02	01
	Filosofia Bacharelado	02	02
	Letras Português Licenciatura	03	02
CH	Letras Português Bacharelado	01	01
	Música	01	01
	Artes Visuais	02	01
	Ciências Sociais Licenciatura	02	02
	História Licenciatura	02	02
FAVET	Medicina Veterinária	01	–
<b>TOTAL</b>		<b>52</b>	<b>47</b>

FORNTE: ELABORADO PELOS AUTORES

Em relação às unidades do interior, observa-se uma relativa distribuição entre os cursos, destacando-se as matrículas nos cursos de pedagogia que em 2021 somam 10, do total de 27, correspondendo a cerca de 37% das matrículas de pessoas com deficiência visual nos cursos do interior. Em 2022, nota-se uma queda deste número, passando para 07 matrículas (31,81%).

DISCENTES COM BAIXA VISÃO – INTERIOR 2021 E 2022

CENTRO	CURSO	2021	2022
CECITEC	Ciências Biológicas Licenciatura Plena	01	02
	Pedagogia Licenciatura	01	02



	Pedagogia Licenciatura	01	01
	História Licenciatura	03	01
FECLESC	Letras Licenciatura Inglês	01	–
	Letras Licenciatura Português	01	–
	Matemática	01	–
	Letras Português E Resp. Literatura	01	04
FECLI	Pedagogia Licenciatura	02	02
	Ciências Biológicas Licenciatura	02	01
	Física Licenciatura	01	--
FACEDI	Pedagogia Licenciatura	03	01
	Pedagogia Licenciatura	01	01
FAEC	Química Licenciatura	01	02
	História Licenciatura	02	02
	Pedagogia Licenciatura	02	02
FAFIDAM	Letras Português	01	–
	História	01	–
	Física Licenciatura	01	01
<b>TOTAL</b>		<b>27</b>	<b>22</b>

FORNTE: ELABORADO PELOS AUTORES

Os números citados, somados aos 14,21% (10% na capital e 4,2% no interior) que informam serem pessoas cegas, em 2021, colocam a deficiência visual com 55,78%. Em relação a 2022, as pessoas que se autodeclaram cegas somam 8,99% (7,4% na capital e 1,59% no interior), colocando a deficiência visual neste ano para o total de 45,50%. Observa-se uma redução deste percentual nos dados mais recentes, ao passo que há uma maior distribuição entre os cursos com importante ampliação nas unidades do interior.

Os dados em relação à cegueira indicam uma distribuição relativamente equilibrada entre diversos cursos, centros e faculdades, não sendo identificada nenhuma incidência dominante. Todavia, importa dar destaque à significativa queda de permanência do ano

de 2021 para o ano de 2022, com uma redução mais concentrada no interior e no CCT.

DISCENTES COM CEGUEIRA – CAPITAL 2021 E 2022			
CENTRO	CURSO	2021	2022
CH	Letras Português / Licenciatura	01	01
	Música Licenciatura	02	02
	Ciências Sociais Licenciatura	01	01
	Ciências Sociais Bacharelado	01	01
	Letras Português Licenciatura	–	01
	Psicologia Bacharelado Proc. Clínicos Intervenção Em Saúde	01	01
CESA	Serviço Social	02	01
	Administração De Empresas	01	01
CED	Pedagogia Licenciatura	–	01
	Pedagogia Magistério	01	–
CCT	Química Licenciatura	01	01
	Geografia Bacharelado	01	–
	Matemática Licenciatura	01	–
	Física	01	–
CCS	Educação Física	01	01
	Ciências Biológicas	01	–
	Enfermagem	01	01
	Medicina Bacharelado	01	01
<b>TOTAL</b>		<b>19</b>	<b>14</b>

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES

DISCENTES COM CEGUEIRA – INTERIOR 2021 E 2022

<b>CENTRO</b>	<b>CURSO</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
CECITEC	Ciências Biológicas	01	–
	Pedagogia Licenciatura	01	–
FAEC	Ciências Biológicas Licenciatura	01	–
FECLESC	História Licenciatura	02	01
FECLI	Letras Português E Resp. Literatura	01	01
FAFIDAM	Ciências Biológicas Licenciatura Plena	01	01
	Letras Português	01	–
<b>TOTAL</b>		<b>08</b>	<b>03</b>

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES

O segundo segmento com maior incidência nas matrículas é o segmento das pessoas com deficiência física, considerando a indicação de cerca de 21,05% no cadastro em 2021 (18,42% na capital e 2,63% no interior) e 20,63% em 2022 (18,52% na capital e 2,11% no interior). Destaque mais uma vez para a ampliação do número de alunos/as com deficiência física, sobretudo nos cursos da capital. Em 2021 este segmento teve um aumento de 08 alunos/as em 2019 para 40 em 2021, ficando com 39 em 2022.

DISCENTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA – CAPITAL – 2021 E 2022

<b>CENTRO</b>	<b>CURSO</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
CSS	Ciências Biológicas Licenciatura Plena	01	02
	Enfermagem	01	–
	Medicina	02	02
	Nutrição	01	01
	Terapia Ocupacional	01	–
	Educação Física Licenciatura	02	01
	Educação Física Bacharelado	–	01

	Filosofia Licenciatura	04	03
	Filosofia Bacharelado	01	02
	Música Licenciatura	01	01
CH	História Licenciatura	02	02
	Ciências Sociais	01	–
	Psicologia Bacharelado	01	02
	Letras Português Licenciatura	01	01
	Ciência Da Computação	–	01
	Geografia Bacharelado	02	02
CCT	Geografia Licenciatura	01	–
	Matemática	01	01
	Química	01	01
CED	Pedagogia Magistério	02	02
	Administração De Empresas	04	04
	Administração Pública	01	01
CESA	Ciências Contábeis	02	02
	Serviço Social	02	03
<b>TOTAL</b>		<b>35</b>	<b>35</b>

FORNTE: ELABORADO PELOS AUTORES

DISCENTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA – INTERIOR 2021 E 2022

<b>CENTRO</b>	<b>CURSO</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
FACEDI	Ciências Biológicas Licenciatura	01	–
	Ciências Biológicas Licenciatura	01	01
FAEC	Pedagogia Licenciatura	01	01
	Química Licenciatura Plena	01	–
FAFIDAM	História Licenciatura	–	01
FECLI	Matemática Licenciatura	01	01
<b>TOTAL</b>		<b>05</b>	<b>04</b>

FORNTE: ELABORADO PELOS AUTORES

Na sequência, temos as indicações no campo das deficiências auditivas e surdez, tendo a primeira a expressividade de 11,57% (2021) e 11,64 (2022). Já a segunda 3,15%, (2021) e 6,34% (2022), totalizando aproximadamente 14,72% (2021) e 17,98% (2022). Destaca-se aqui um crescimento de cerca de 100% no número de alunos/as surdos, passando do número de 06 para 12. Observa-se que neste relatório, a classificação considera as definições particulares Deficiência Auditiva e Surdez.

DISCENTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA 2021 E 2022

<b>CENTRO</b>	<b>CURSO</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
CCS	Ciências Biológicas Licenciatura	01	01
CCS	Nutrição Bacharelado	01	–
CCT	Química Licenciatura Plena	01	01
CCT	Ciências da Computação	01	01
CCT	Geografia Licenciatura	01	03
CED	Pedagogia Licenciatura	01	01
CED	Pedagogia Magistério	03	02
CESA	Serviço Social	03	03
CESA	Ciências Contábeis	01	01
CH	Filosofia Bacharelado	01	–
CH	Letras Português Licenciatura	01	01
CH	Música	01	01
CH	História Licenciatura	–	01
CH	Psicologia Bacharelado	–	01
FACEDI	Ciências Sociais Licenciatura	01	01
FAEC	História Licenciatura	01	01
FAFIDAM	Pedagogia Licenciatura	01	01
FECLESC	História Licenciatura	01	–
FECLESC	Letras Português Licenciatura	01	01
FECLI	Pedagogia Licenciatura	01	01
<b>TOTAL</b>		<b>22</b>	<b>22</b>

DISCENTES SURDOS/AS 2021 E 2022

CENTRO	CURSO	2021	2022
CCS	Educação Física	--	01
CCT	Ciências da Computação	01	01
CCT	Matemática	01	01
CCT	Química	--	01
CESA	Ciências Contábeis	--	01
FAVET	Medicina Veterinária	01	01
FAEC	Pedagogia Licenciatura	02	03
FAFIDAM	Ciências Biológicas	01	01
FECLI	Pedagogia Licenciatura Plena	--	02
		<b>06</b>	<b>12</b>

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES

Já no que se refere às deficiências intelectuais, as informações apontam para aproximadamente 2,63% em 2021 e 5,82% em 2022, o que indica um crescimento significativo. Enquanto que em 2021 os/as discentes com deficiência intelectual encontravam-se apenas em 04 cursos, em 2022 este segmento apresenta matrículas em 10 cursos, sendo distribuídos em 04 centros localizados na capital e 03 faculdades localizadas no interior do Estado e com relativa variedade em relação às áreas, com certo destaque para educação, mas com matrícula em cursos da área de saúde, ciências sociais aplicadas e humanidades.

DISCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 2021 E 2022

CENTRO	CURSO	2021	2022
CCS	Medicina Bacharelado	--	01
CCS	Nutrição	--	01
CED	Pedagogia Magistério	02	02
CESA	Ciências Contábeis Bacharelado	--	01
CH	Filosofia	--	01
CH	História Licenciatura	01	01

CH	Psicologia Bacharelado – Proc. Clínicos	--	01
FAVET	Medicina Veterinária	--	01
FAFIDAM	Letras Língua Inglesa	01	01
FECLI	Pedagogia Licenciatura	01	01
<b>TOTAL</b>		<b>05</b>	<b>11</b>

FORNTE: ELABORADO PELOS AUTORES

Nos dados relacionados a estes anos também se destacam informações relativas às pessoas autistas e com síndrome de Asperger. Em relação ao primeiro segmento, constam dados que indicam a presença de 2,63% de alunos/as autistas no total de pessoas com deficiência referentes ao ano de 2021 e 6,34 em relação a 2022. Já no que se refere ao segundo segmento, observa-se um percentual de 2,1% em 2021 e 3,17% em 2022.

DISCENTES AUTISTAS 2021 E 2022

CENTRO	CURSO	2021	2022
CCS	Ciências Biológicas Licenciatura	--	01
CCS	Medicina	--	01
CCT	Ciências Da Computação	01	03
CCT	Geografia Bacharelado	--	02
CH	Filosofia Licenciatura	01	01
CH	Letras Espanhol Licenciatura	01	01
CH	Psicologia Bacharelado	01	--
FECLESC	Química Licenciatura	--	01
FECLI	Ciências Biológicas Licenciatura	01	02
<b>TOTAL</b>		<b>05</b>	<b>12</b>

FORNTE: ELABORADO PELOS AUTORES

DISCENTES COM SÍNDROME DE ASPERGER 2021 E 2022

CENTRO	CURSO	2021	2022
CCS	Medicina Bacharelado	01	01
CCT	Ciências da Computação	01	01
CCT	Geografia Bacharelado	01	--

CCT	Matemática	01	02
CESA	Administração Empresa	--	01
CH	Psicologia Bacharelado – Proc. Clínicos	--	01
<b>TOTAL</b>		<b>04</b>	<b>06</b>

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES

Por fim, é importante considerar que nestes anos também aparecem informações relacionadas a pessoas com múltiplas deficiências que aparece com 01 (uma) matrícula no interior, no curso de Pedagogia/Licenciatura (FAEC). Nos dados de 2022, aparecem ainda 01 (uma) matrícula de um/a aluno/a surdocego, matriculado/a no curso de Administração de Empresa (CESA) e 01 (uma) aluno/a com altas habilidades/superdotação, matriculado/a no curso de Física Licenciatura (FECLI)

DISCENTES COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS/SURDOCEGUEIRA/ALTAS HABILIDADES

CENTRO	CURSO	2021	2022
FAEC	Pedagogia Licenciatura	01	01
CESA	Administração de Empresas	--	01
FECLI	Física Licenciatura	--	01
<b>TOTAL</b>		<b>01</b>	<b>03</b>

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES

Cabe destacar que ainda ocorrem algumas imprecisões no registro inicial das informações que foram sendo identificadas pelo setor responsável que precisou fazer alterações nestes dados. Em diálogo com a coordenação do NAAI, obtivemos a informação de que estas medidas foram pensadas e já foram efetivadas desde 2022 o que justamente possibilitou um registro e uma sistematização mais precisos em relação à discentes com deficiência no âmbito das graduações e licenciaturas.

Tendo por base informações colhidas junto à PROPGPQ/UECE, as informações dos/as alunos/as com deficiência na pós-graduação indicavam um quantitativo de 04 alunos/as sendo todos/as



em nível de mestrado no ano de 2022: 01 pessoa cega no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – (POSLA), 01 pessoa cega no Curso de Mestrado Acadêmico em Filosofia (CMAF), 01 pessoa cega no Centro de Educação – CED (cegos) e 01 pessoa surda no Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social (MASS).

Também verificamos o quantitativo das pessoas com deficiência que entraram para a Universidade Estadual do Ceará – UECE, tanto no campo Acadêmico, quanto no campo administrativo. Quanto ao quadro de funcionários terceirizados que pertencem à UECE, a Pró-reitora de Administração – PROAD informou que não tinha esse controle. Em seguida, foram solicitadas informações junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PROPGPQ, sobre Professores com Deficiência. Na ocasião, foi informado que essa não tinha também o controle.

A UECE, como qualquer outra instituição, seja pública ou privada, tem seu setor de Recursos Humanos. Esse setor na UECE é o Departamento de Gestão de Pessoas – DEGEP. Enviamos e-mail a este setor solicitando o quantitativo de pessoas contratadas no período de 2018 a 2021. Na ocasião, o responsável retornou o e-mail comunicando que não tinha esse controle. Neste sentido, foi preciso recorrermos ao grupo do *WhatsApp* dos/as servidores/as. A partir desta consulta, através do instrumento citado, chegamos às seguintes informações, conforme indicado no quadro a seguir.

## QUANTITATIVO DE SERVIDORES QUE INGRESSARAM EM 2018

## QUADRO COMPARATIVO

Deficiência	Quantidade por Curso	Total
	CH/CESA PPGS	01
	CH/CESA MASS	01
Física	CH/CESA	01
	PROEX	01
	PROTOCOLO	01
Total		05

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES

Considerando o crescimento cada vez maior de pessoas com deficiência nos diversos *campi* da Universidade Estadual do Ceará, infere-se que esta instituição precisa buscar estratégias com vistas a garantir um adequado serviço de acessibilidade e inclusão aos seus usuários. Destacamos ainda, o grande desafio na coleta de informações para a composição do quadro quantitativo, ao que podemos indicar possíveis imprecisões.

### Considerações finais

Destaca-se a partir desta exposição o esforço que a Universidade Estadual do Ceará fez para garantir a acessibilidade para pessoas com deficiência. Nota-se certo investimento na gestão dos dados, bem como nas ações de apoio a estudantes, docentes e servidores/as. Todavia, em relação a informações de quantitativo de profissionais com deficiência há ainda melhorias a serem realizadas.

Pudemos perceber que em relação aos anos de 2018 a 2019, havia uma diferença na sistematização dos dados, com certa variação de organização das informações quantitativas no que diz respeito aos tipos de deficiência e suas classificações. Diferente de 2018, em 2019, baixa visão e cegueira encontram-se unificadas na definição Deficiência auditiva e surdez incluídas no campo mais geral da deficiência auditiva.

Importante fazer uma consideração sobre as definições de Deficiência Auditiva e Surdez. A primeira, consiste em pessoas com perda auditiva, que por vezes fazem uso de aparelhos auditivos ou outras formas de apropriação do português, como leitura labial. Já a surdez diz da condição de pessoas com perda total ou com nível muito baixo de audição. Dentre elas, há aquelas que se autodeclararam Surdos/as, que são aquelas que se reconhecem como partícipes da comunidade Surda, parte de uma comunidade linguística-cultural específica e usuárias da Língua de sinais, a melhor identificação resulta numa melhor atenção junto a este segmento específico.

Importante também esta melhor identificação e particularização entre as deficiências visuais que podem se apresentar definidas como baixa visão ou cegueira. Para além de uma mera questão de nomenclatura, estas especificações contribuem para uma melhor identificação das necessidades específicas e demandas no campo a acessibilidade e das tecnologias assistivas. A depender da condição e das particularidades que se apresentem, o apoio pode ocorrer por meio de textos com ampliação de fonte, programas de leitura de telas e textos digitalizados, braile etc.

Não só as deficiências sensoriais (visual e auditiva) aparecem em sua diversidade. Assim também ocorre com as deficiências intelectuais que tomadas de modo mais geral agregam aqui o autismo, as síndromes de Asperger e de Down, dentre outras. A especificação destas é igualmente necessária considerando que algumas delas requer apoio e suporte mais particular. A mesma situação ocorre também quanto às deficiências físicas que tratadas de modo mais genérico ocultam demandas específicas considerando a diversidade a partir do que estas podem se apresentar.

Importa também ressaltar que houve avanços significativos na qualificação do quadro de colaboradores/as através de cursos de Línguas de Sinais (Libras), seminários, palestras e destinação de recursos no orçamento para acessibilidade. Também tem sido garantida a presença de intérpretes nas salas de aulas, eventos acadêmicos e

reuniões diversas, assim como acompanhamento sistemático para pessoas com deficiência que assim demandem.

Quanto à acessibilidade física, até 2022, algumas questões foram observadas. Estacionamentos não acessíveis, ausência de sinalização adequada, e de piso tátil, rampas com inclinações fora de padrão e sem grade de proteção; salas de aulas sem sinalização para orientação visual das pessoas surdas caso haja incêndio; falta de acesso para alguns espaços em andar elevado; banheiros específicos fechados, com dificuldade de acesso às chaves ausência de local específico no restaurante universitário para quem faz uso de cadeira de rodas etc.

Acredita-se que parte das questões apontadas no campo arquitetônico e de mobilidade sejam amenizadas com o recurso destinado recentemente ao NAAI no MAAP. Um valor orçamentário de 2.000.000,00 reais em recursos financeiros do Orçamento da UECE em 2022 que estão previstos para investimentos em acessibilidade, sobretudo no que se refere ao melhoramento da infraestrutura acessível (pequenos ajustes estruturais nos edifícios), aquisição de equipamentos e ferramentas assistivas.

A acessibilidade é um direito que as pessoas com deficiência têm de frequentar, sem barreiras, com autonomia plena, a qualquer local e ter acesso aos bens sociais, culturais e econômicos produzidos, nos termos da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASÍLIA, 2007). As universidades públicas precisam estar em condições de receber os/as profissionais (docentes e técnicos/as administrativos/as) e discentes com deficiência. É preciso que sejam pensadas e efetivadas políticas de acessibilidade para que o acesso destas pessoas ocorra com garantias de permanência e de pleno desenvolvimento de suas atividades estudantis e/ou laborativas.

Importante, pois, a análise das ações destinadas à acessibilidade para que haja o desenvolvimento da promoção da inclusão e do acesso com autonomia destes sujeitos. A UECE, enquanto uma instituição pública, deve buscar promover a inclusão social, garantindo acessibilidade. Cabe a essa instituição adequar os diversos locais às

normas em acessibilidade para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos diversos espaços e serviços.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 01/92 a 57/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 01 a 06/94. Brasília: Senado Federal, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 02 dez. 2004. Seção 2, p.45. Disponível em: <https://bit.ly/3Nng0uV>.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 nov. 2011. Seção 2, p.12. Disponível em: <https://bit.ly/3oUJ0AR>.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 12 out. 2012. Seção 2, p.22. Disponível em: <https://bit.ly/3NnnIoF>.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 2, p.56. Disponível em: <https://bit.ly/42Aekm0>.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pes-

soa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 07 jul. 2015. Seção 1, p.2. Disponível em: <https://bit.ly/3VZPt9F>.

BRASIL. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Decreto Legislativo no 186, de 09 de julho de 2008**. Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. Ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

CEARÁ. **LEI N.º 16.197, DE 17.01.17 (D.O. 18.01.17)**. Dispõe sobre a Instituição do Sistema de Cotas nas Instituições de Ensino Superior do Estado do Ceará. Disponível em: <https://bit.ly/3T2Od7>.

FUNECE. **Relatório de Gestão 2018**. Fundação Universidade Estadual Do Ceará. Fortaleza: EdUECE, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3X2A6xM>.

FUNECE. **Relatório de Gestão 2019**. Fundação Universidade Estadual do Ceará – Fortaleza: EdUECE, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3CpB1Pa>.

GARGHETTI *Et al.* Breve história da deficiência intelectual. In: **REID – Revista Eletrônica de Investigação e Docência**. Núm. 10 (2013), publicado em 2013-07-26. Disponível em: <https://bit.ly/3WYie7h>.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

SANTOS, A. T. A. **Acessibilidade física na UFPE**: mapeamento, diagnóstico e recomendações. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 1706/2021, de 11 de agosto de 2021**. Regulamenta as formas de ingresso nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Ceará e a Política de Cotas Instituída Pela Lei Estadual 16.197 de 17 de janeiro de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 1710/2021, de 14 de outubro de 2021.** Aprova a criação do Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação e Mobilidade Reduzida da Universidade Estadual Do Ceará – NAAI e aprova seu regimento.

PARTE II

**QUESTÃO SOCIAL, POLÍTICAS  
SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL**



## **Neoliberalismo, contrarreforma das Políticas Sociais e os desafios ético-políticos para o Serviço Social.**

Ariany Ravera Gonçalves  
Salyanna de Souza Silva

### **Introdução**

A presente investigação visa apresentar os resultados finais do subprojeto “Precarização do trabalho e implicações ético-políticas para as/os assistentes sociais”, vinculado à pesquisa “Desigualdade, neoliberalismo e precarização do trabalho: implicações ético-políticas para a/o assistente social brasileiro e italiano”, registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vale ressaltar que a pesquisa contou com uma bolsista vinculada ao Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC) – Edital 2020/2021.

Em tal estudo analisamos principalmente as categorias: fundamentos do Serviço Social brasileiro, neoliberalismo e precarização do trabalho. A escolha do marco temporal justifica-se pela eclosão, em nível mundial, de governos de caráter ultraliberal que, segundo Yamamoto (2019, p. 34-35), aponta a crescente desigualdade decorrente da aliança do capital produtivo ao capital financeiro, tendo como metodologia as contrarreformas das políticas sociais, a financeirização das relações econômicas, o avanço mundial na implementação das agendas de extrema-direita ultraliberal, eleita através do populismo, que se expressa na supressão dos direitos já

conquistados, na exploração através da flexibilização das relações de trabalho, no aumento exponencial do desemprego, na privatização dos serviços e instituições públicas, no desfinanciamento das políticas sociais.

Num panorama global, essas transformações surgiram em resposta à crise dos “anos dourados”<sup>1</sup>, em que capital formulou e implementou estratégias para restaurar o sistema. A saber, segundo Netto (2012), essas respostas “tem como principal objetivo reverter a queda da taxa de lucro e criar condições renovadas para a exploração da força de trabalho”. Tais estratégias, ainda segundo o autor supracitado, podem ser sintetizadas sobre um tripé: reestruturação produtiva, financeirização e a ideologia neoliberal.

O ônus dessas estratégias recaiu e recai sobre os/as trabalhadores/as, pois, os impactos disso podem ser observados em: flexibilização ou desregulamentação do trabalho (precarização, redução salarial, adoecimento físico e mental); contrarreforma das políticas sociais; aumento exponencial do desemprego; quebra da consciência de classe, com isso desestabilização da luta organizada e coletiva. Atendendo, principalmente, a parcela da população que já estavam em condições desiguais, a saber de gênero, de raça/etnia, de geração, de orientação sexual além da apropriação territorial, expressando a latente luta de classes. E de forma paradoxal e codependente/relacionada, no aumento da concentração de riqueza e de propriedade, além da “[...] hipertrofia dos aparatos coercitivos do Estado e do seu poder penal [...] que se expressa na criminalização da pobreza e dos protestos sociais, na repressão da política aberta [...]” (DURIGUETTO, DEMIER, apud IAMAMOTO, 2019, p. 35) – aos que

---

1 Entre o fim da Segunda Guerra Mundial e a passagem dos anos sessenta aos setenta, o capitalismo monopolista viveu uma fase única em sua história. [...] Foram quase trinta anos em que o sistema apresentou resultados econômicos nunca vistos, e que não se repetiriam nunca mais: as crises cíclicas não foram suprimidas, mas seus impactos foram diminuídos pela regulação posta pela intervenção do Estado (em geral, sob a inspiração de Keynes) e, sobretudo, as taxas de crescimento mostraram-se muito significativas. (NETTO, 2012, p. 208)

pensam diferente da ordem posta, e das formas de organização e luta dos segmentos subalternos – e na militarização.

O presente artigo divide-se fundamentalmente em três partes, a primeira refere-se a reflexões sobre as transformações no mundo do trabalho, relacionando ainda questões ligadas ao racismo estrutural e ao gênero; na segunda parte abordamos os impactos do neoliberalismo no exercício profissional de assistentes sociais. A partir dos documentos “CFESS Manifesta” e do Relatório de Gestão (2017-2020), na última parte analisamos como o conjunto CFESS/Cress vem debatendo com a categoria profissional a questão da precarização do trabalho.

### **Transformações no mundo do trabalho**

A crise estrutural do capital vem trazendo novas configurações de exploração e devastação pelo mundo<sup>2</sup>. Segundo Antunes (2020, p. 289), a partir da década de 1990, com Collor e FHC, o neoliberalismo vem deixando seu rastro, no Brasil: “[...] aumento da concentração de riquezas, expansão dos lucros e ganho do capital, incrementados com a privatização de empresas públicas, além do avanço da desregulamentação dos direitos do trabalho [...]” (ANTUNES, 2020, p. 289).

Num país que desde a sua gênese, tem a economia “voltada para fora”<sup>3</sup>, no qual a burguesia brasileira se “curva” ao neoliberalismo nor-

---

2 São tempos de desemprego estrutural, de trabalhadores e trabalhadoras empregáveis no curto prazo, por meio das (novas e) precárias formas de contrato, em que terceirização, informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade[...] (ANTUNES, 2020, p. 157-158)

3 Não é por outro motivo que o capitalismo dependente no Brasil sempre se estruturou a partir da superexploração do trabalho, de modo a garantir uma parcela do mais-valor extraído para a burguesia nativa e outra polpuda parcela para as burguesias centrais. Desse modo, diferentemente das burguesias da Inglaterra da França, que tinham projetos capitalistas autônomos, a burguesia brasileira nasceu subordinada e dependente das metrópoles, criando um modelo de capitalismo integrado economicamente para fora e desintegrado socialmente para dentro. (ANTUNES, 2020, p. 296).

te-americano, se pode entender que a recente ascensão de grupos reacionários e direitistas, a exemplo da eleição de Jair Bolsonaro em 2019 – um (des)governo caracterizado por ser “regressivo de ultradireita, ultraconservador e protofascista” (ANTUNES, 2020, p. 298) -, evidencia-se pelo crescimento de medidas reacionárias, como a xenofobia, o racismo e o revigoramento do nazifascismo, em todo o mundo, no contexto da crise mundial, no qual, o neoliberalismo contribui decisivamente para intensificar a distância entre ricos e pobres e posturas discriminatórias e de intolerância e o atual governo ressalta todos esses elementos e ainda reforça o seu caráter heteronômico.

A recessão de 2008, principalmente, caracterizou-se com uma nova configuração da crise do capital, “desigual e combinada”, atingindo não somente as periferias do mundo, mas também a economia dos países centrais. Em níveis diferentes de exploração (idem, p. 266 e 269). Porém, no Brasil, a principal derrocada dos direitos sociais historicamente conquistados acontece no Governo Temer com a aprovação da terceirização total (PCL 30/2015) e a contrarreforma trabalhista (PLC 38/2017, sendo a Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017). Para Martins, Feres e Beluzzi (2017) tal normativa se estrutura em quatro diretrizes principais: a supremacia das negociações entre empregados e empregadores sobre as normas trabalhistas, ou seja, o negociado sobre o legislado no âmbito das relações de trabalho; a expansão das atividades terceirizadas (terceirização das atividades de meio e fim); a amplitude dos contratos de trabalho e jornadas de trabalhos ajustáveis; e limites ao acesso e atuação da Justiça do Trabalho.

De acordo com o Informe “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”<sup>4</sup>, elaborado pelo IBGE, a manifestação das desigualdades por cor e raça, no Brasil, ocupa lugar central no debate entre os estudiosos e formuladores de políticas de enfrentamento às desigualdades no país, pois segundo os indicadores sociais divulgados

---

4 Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica • n.41. Disponível em: <https://bit.ly/3WX5Ynz>. Acesso: 21 julho de 2020.

nos últimos anos pelo IBGE (Síntese 2018. Censo 2012), “há maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social nas populações de cor ou raça preta, parda ou indígena” (idem, p.1), “[...]o diferencial por cor ou raça é explicado por fatores como segregação ocupacional, menos oportunidades educacionais e recebimento de remunerações inferiores em ocupações semelhantes.” (idem, p.3). Isso se dá por conta da formação socioeconômica e política do Brasil e de seu desenvolvimento que se estabeleceu através do domínio do colonizador europeu sobre as/os indígenas e também da escravização de homens negros e mulheres negras trazidos de África e das/dos descendentes que aqui nasceram.

Quanto aos rebatimentos do racismo, Paixão (2011 apud ALMEIDA, 2020) diz:

No plano econômico, a discriminação atua diferenciando, entre os grupos étnico-raciais, as probabilidades de acesso aos ativos econômicos e mecanismos favorecedores à mobilidade social ascendente: empregos, crédito, propriedades, terra, educação formal, acesso às universidades, qualificação profissional, treinamentos no emprego (*job-training*).

No plano dos direitos sociais, a discriminação opera tolhendo, aos grupos discriminados, o acesso à justiça e à proteção policial contra a violência, bem como criando barreiras ao acesso aos bens de uso coletivo nos planos educacional, ao sistema de saúde e à realização de investimentos públicos nas áreas mais frequentes de residência etc.

No plano legal, quando chegam a este ponto, as práticas discriminatórias contra o outro acabam sendo expressas institucionalmente, passando a integrar o corpo das leis da nação, tal como revela a experiência de países como, por exemplo, Estados Unidos (até os anos 1960, quando começaram a ser superadas) e África do Sul (até 1994, quando, socialmente, se encerrou o apartheid). (PAIXÃO apud ALMEIDA, 2020, p. 169)

O racismo estrutural conformou e configura a estrutura do capitalismo e da exploração do trabalho, nas suas mais diferentes etapas de desenvolvimento. No Brasil, em especial, o racismo e a discriminação são constituição da burguesia nacional de caráter eminentemente conservador, escravagista, antidemocrática e antipopular

(FERNANDES, 1975), que colocam aos negros e negras, às/aos indígena e aos demais trabalhadores e trabalhadoras a condição de subservientes.

Quanto ao recorte de gênero, as mulheres vivenciam a precarização do trabalho de forma mais intensa, pois, segundo Antunes (2020, p.178) “o trabalho tem sexo, são ainda mais intensas as formas e os modos de exploração do trabalho feminino. Quando o olhar se volta para a divisão sexual do trabalho, evidencia-se a penalização ainda mais intensa imposta às mulheres terceirizadas”.

### **Serviço Social: os impactos do neoliberalismo e as implicações éticas para a profissão**

Segundo Yamamoto e Carvalho (2014), o Serviço Social se constituiu como profissão na década de 1930, como necessidade de respostas às demandas da sociedade civil e do controle por parte do capital, mediado pelo Estado, no contexto de desenvolvimento capitalista industrial e da urbanização.

Ainda segundo a autora supracitada, é na dinâmica da vida cotidiana, ou seja, na realidade concreta, que o trabalho das/dos assistentes sociais se gesta, na contradição do mediar os interesses tanto da classe trabalhadora – personificada pelos usuários dos serviços em que as/os profissionais atuam – como os do capital – empregadores, terceiro setor e o Estado como representante dos interesses da burguesia. (idem, p. 82-83).

A partir da criação do seu espaço sócio-ocupacional,

o Serviço Social responde tanto a demandas do capital como do trabalho e só pode fortalecer um ou outro pólo pela mediação de seu oposto. Participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, da resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e da reprodução do antagonismo nesses interesses sociais, reforçando as contradições que constituem o móvel básico da história. (IAMAMOTO, CARVALHO, 2014, p. 81).

Conforme Raquel Raichelis (2020), as/os assistentes sociais, na condição de trabalhadoras (es) assalariadas (os), são submetidas/os aos mesmos processos de degradação e violação de direitos do conjunto da classe trabalhadora. Tais processos foram identificados pela autora supramencionada, através das novas formas de trabalho e contratação que tendem a tornar-se cada vez mais frequentes. Assistentes Sociais passam a ser recrutadas por meio de realização de pregões, por intermédio de “cooperativas de trabalhadores, trabalho temporário, empresas de prestação de serviços internos e externos, e principalmente as chamadas PJs (personalidade jurídicas)” (RAICHELIS, 2020, p.25), indicando o impacto da precarização em sua forma mais aguda.

### **Serviço Social e a precarização do trabalho**

Para compreender os impactos que as transformações sociais causam no Serviço Social, é necessário que se compreenda sua inserção na divisão social do trabalho.

Enquanto trabalhadora (o) assalariada (o), mediada pelo mercado de trabalho, as/os assistentes sociais tem a compra e venda de sua força de trabalho intermediada pelo dinheiro/salário. Nesse sentido, segundo Raichelis (2020), esses/as profissionais, na condição de trabalhadoras (es) assalariadas (os), são submetidas/os aos mesmos processos e degradação e violação de direitos do conjunto da classe trabalhadora.

Dentre esses, Yamamoto (2008) destaca a alienação, a precarização das relações trabalhistas e do próprio local de atuação, principalmente, na esfera pública. A autora evidencia que cada vez mais nos deparamos com assistentes sociais terceirizados, nas mais diferentes áreas de atuação, que sofrem com uma verdadeira instabilidade contratual, trabalhos intermitentes, insegurança laboral, sofrimento e adoecimento, assédio moral, desproteção social e trabalhista.

Em relação a atuação profissional vemos a proliferação de modalidade de teletrabalho, atendimento remoto ou home office, tra-

balhadoras/es de uma mesma equipe, mas com diferentes vínculos contratuais, salários e direitos, expressando um processo de privatização e terceirização no interior dos serviços públicos.

Essas novas formas de contratação e de organização do trabalho são a expressão mais emblemática da nova morfologia do trabalho no Serviço Social, com a disseminação de um tipo de “uberização” do trabalho, que, além de transferir custos do trabalho aos/à próprios/as trabalhadores/as (internet, manutenção do computador, energia elétrica, etc.), inviabilizam as relações entre trabalhadores/as e seus/suas empregadores/as, cuja atividade passa a ser mediada pelos sistemas e plataformas digitais, nos quais é suprimida a relação presencial que envolve o contato humano de assistentes sociais e usuários/as, transformando a própria episteme de um trabalho de natureza sociorrelacional. São processos típicos das novas configurações do trabalho em serviços (RAICHELIS, 2020, p.30).

As repercussões para o trabalho da/o assistente social pode se expressar na intensificação do tempo de trabalho, rotinização de atividades e padronização dos processos de trabalho, fortalecimento de mecanismos de controle dos serviços e benefícios, burocratização das atividades desempenhadas, etc. (RAICHELIS, 2020, p. 33).

Dada a contradição inerente ao sistema capitalista e a sua inserção como profissão que é parte e expressão dessa relação, o Serviço Social enquanto profissão que tem na perspectiva um Projeto Ético-Político de defesa e materialização de direitos, encontra desafios cada vez maiores no confronto capital/trabalho.

No sentido de trazermos elementos ligados aos desafios do exercício profissional nesse contexto de perdas de direitos, no próximo ponto trazemos elementos encontrados em documentos elaborados pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS).



## **A precarização do trabalho do Serviço Social e os desafios para o conjunto CFESS/CRESS**

O Conjunto CFESS/CRESS trata-se de um órgão que tem um caráter de atuar na fiscalização do exercício profissional resguardando o exercício profissional expresso no Código de Ética de 1993 e demais resoluções profissionais. A Política Nacional de Fiscalização (Resolução CFESS Nº. 512/2007 de 29 de setembro de 2007) afirma que a ação fiscalizadora dos CRESS deve articular-se em três dimensões, a saber: afirmativa de princípios e compromissos conquistados; político-pedagógica; normativo e disciplinadora.

Destarte, a atuação do conjunto CFESS/CRESS não se resume a mera fiscalização e regulamentação, mas se amplia no sentido de realizar atividades formativas e organizativas da categoria voltadas à articulação e enfrentamento coletivo dos dilemas da sociedade brasileira.

Dentre as diversas ações desenvolvidas pelo conjunto, optamos por analisar o “CFESS Manifesta” e o Relatório de Gestão “É de batalhas que se vive a vida” (2017 a 2020).

O “CFESS Manifesta” trata-se de uma publicação contínua, desde 2007<sup>5</sup>, que tem como objetivo apresentar e debater temas pertinentes à categoria profissional, a divulgação de atividades do conjunto, tais como a socialização de deliberações de eventos, o debate sobre datas comemorativas importantes. Além disso, busca informar de forma crítica os principais acontecimentos na sociedade – de avanços ou retrocessos –, que afetam, direta ou indiretamente, os/as profissionais e a população usuária dos serviços, e, também, orientar os/as assistentes sociais quanto à defesa dos interesses da população e da profissão, tendo, portanto, caráter informativo e político-pedagógico.

Na pesquisa em tela optou-se por analisar os “CFESS Manifesta” que foram produzidos entre os anos de 2016 a 2020. No site do

---

5 Vide site do Conjunto CFESS/CRESS: <https://bit.ly/43vA3wM>.

CFESS, no referido marco temporal, foram publicados um total de 42 CFESS Manifesta dos mais diferentes temas. Destes, identificamos que 14 abordaram a categoria da precarização do trabalho profissional, seja diretamente que indiretamente.

QUADRO 1 – “CFESS MANIFESTA” QUE ABORDAM A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E AS CONTRARREFORMAS DOS DIREITOS SOCIAIS E TRABALHISTAS.

Nº	Ano	Dia	Título	Conteúdos apresentados
01	2016 – Gestão: “Tecendo na luta a manhã desejada”	7/06/2016	Edição especial: análise de conjuntura – “Em tempos desiguais, não temeremos: O serviço social brasileiro e o contexto de retrocessos”	Análise de conjuntura; contexto social e implicações no direcionamento profissional; crise estrutural do capital, retirada de direitos; neoliberalismo; governo Temer; contrarreforma da Seguridade; exploração do trabalho; contrarreformas das políticas sociais; direcionamento do fundo público aos interesses da burguesia; agenda/diretriz para a luta cotidiana (Conjunto CFESS-CRESS); assistente social como parte e expressão das relações sociais.
02	2016 – Gestão: “Tecendo na luta a manhã desejada”	6/07/2016	Seminário Nacional Serviço Social, Relações Fronteiriças e Fluxos Migratórios Internacionais: “Fronteiras (in) visíveis do capital – Quantos Aylan Kurdi ainda morrerão pela barbárie capitalista? Nenhum a menos!”	Crise migratória; fluxos migratórios internacionais e mobilidade das populações fronteiriças; refugiados; xenofobia; questão racial; precarização e informalidade do trabalho; exploração da força de trabalho; exercício profissional dos/as assistentes sociais; mundialização do capital e neoliberalismo.

03	2016 – Gestão: “Tecendo na luta a manhã desejada”	1/10/2016	Dia Nacional e Internacional do/a Idoso/a – “Diretos para a pessoa idosa”	Direitos da Pessoa Idosa; envelhecimento; transição demográfica; flexibilização e desregula- mentação do sistema de proteção social; neoliberalismo; contrarreforma da previdência.
04	2017 Gestão: “Tecendo na luta a manhã desejada”	8/03/2017	Dia internacional das Mulheres: “As mina, mona e mana vão parar geral”	Feminismo; questão de gênero; deterioração das condições de vida e do trabalho; divisão sexual do trabalho; superexplo- ração e precarização da mão de obra feminina; contrarreforma da previdência.
05	2017 – Gestão: “Tecendo na luta a manhã desejada”	17/03/2017	Edição especial: não à contrarreforma da previdência – “A PEC que vai matar a Seguridade social”	Previdência social; seguridade social; direitos sociais; contrarreforma da previdência; desmonte do sistema de proteção social.
06	2017 – Ges- tão: “É de Batalhas que se vive a vida!”	12/07/2017	Edição especial: A contrarreforma trabalhista – “O fim da CLT”	Política de Trabalho; contrarreforma trabalhista; terceirização; precari- zação e informalidade do trabalho; flexibilização do trabalho; superexplo- ração do trabalho.
07	2017 – Ges- tão: “É de Batalhas que se vive a vida!”	20/11/2017	Dia Nacional da Consciência negra: “É pra ter orgulho, é coisa de preta e preto – Assistentes sociais no combate ao racismo”	Luta e resistência da população negra; com- bate ao racismo; contrar- reforma trabalhista e da previdência; população negra e os subempregos; racismo institucional e estrutural.
08	2017 – Ges- tão: “É de Batalhas que se vive a vida!”	5-8/12/2017	11ª Conferência Nacional de Assis- tência Social – “Sem orçamento público, não tem assistência social, trabalhadores/ as e usuárias/os da política – Assistentes sociais em defesa do SUAS e dos direitos da população”	Política de Assistência social; precarização do trabalho; desfinancia- mento das políticas sociais e impacto no trabalho dos assistentes sociais e servidoras/es público.

09	2018 – Gestão: “É de Batalhas que se vive a vida!”	4-7/07/2018	Não há sustentabilidade com o capitalismo	Conjuntura; Trabalho e formação dos assistentes sociais; serviço social mundial e latino-caribeno; projeto ético-político do serviço social.
10	2018 – Gestão: “É de Batalhas que se vive a vida!”	1-2/08/2018	2º Seminário Nacional sobre O Trabalho do/a Assistente Social na Política de Assistência Social – Em defesa da Política de Assistência social e do Trabalho de assistentes sociais.	O trabalho do/a assistente social na Política de Assistência Social; projeto ético-político do Serviço Social; Impacto das contrarreformas no trabalho do Assistente Social e nas políticas sociais.
11	2018 – Gestão: “É de Batalhas que se vive a vida!”	22 de outubro de 2018	Análise: É preciso não ter medo, é preciso ser maior!” – A escolha do Serviço Social é a resistência	Cerceamento das Liberdades democráticas, dos direitos humanos, progressiva extinção da proteção social e do trabalho; o serviço social e o compromisso ético-político da profissão diante dessa conjuntura; impacto do neoliberalismo no trabalho profissional.
12	2019 – Gestão: “É de Batalhas que se vive a vida!”	28/10/2019	Os impactos da ‘Reforma’ da Previdência na classe trabalhadora	Contrarreforma da previdência; desmonte do sistema de proteção social do trabalho; desemprego e terceirização; aumento exponencial das desigualdades.
13	2020 – Gestão: “É de Batalhas que se vive a vida!”	23/03/2020	Os impactos do Coronavírus no trabalho do/da assistente social	Os impactos do Coronavírus no trabalho profissional e as respostas e orientações das entidades Organizativas da profissão quanto ao exercício profissional em meio à esta pandemia.

---

14	2020 – Gestão: “É de Batalhas que se vive a vida!”	1/05/2020	Dia Mundial do/a Trabalhador/ a – “Nosso luto, nossa luta!”	Defesa da saúde pública e da vida, no contexto de pandemia; manifestação de indignação e repúdio ao descaso e às declarações do então presidente Jair Messias Bolsonaro, tais como “ (...)E daí? Sou Messias, mas não faço milagre”; a desigualdade social como potencializador da contaminação do novo coronavírus;
----	--	-----------	---	--

---

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Observou-se que o tema da precarização do trabalho é debatido pelo conjunto CFESS/CRESS de forma ampla e complexa, dialogando tanto, diretamente, com trabalho profissional da/o assistente social, nas mais diferentes políticas sociais em que atua (como, por exemplo, na política de assistência e previdência social), como com outros setores da sociedade (mulheres, idoso, população negra, etc.).

Evidencia-se aqui o “CFESS Manifesta” de título “A contrarreforma trabalhista – “O fim da CLT” (2017) que se trata de uma Edição Especial que abordou a contrarreforma trabalhista. Tal documento afirma que somada à Lei das Terceirizações (13.429/17) e do congelamento do orçamento público por 20 anos, expresso pela Emenda Constitucional 95/2016, a contrarreforma coloca em xeque os direitos historicamente conquistados pelas/os trabalhadoras (es).

Destarte, se parte da compreensão que “Essas e todas as contrarreformas em curso certamente ampliarão as desigualdades e a barbárização da vida social no Brasil e, conseqüentemente, tornarão mais difíceis as condições de resistência da classe trabalhadora.” (CFESS Manifesta – Edição Especial – A contrarreforma trabalhista – “O fim da CLT – 2017)<sup>6</sup>

Importante destacar dois “CFESS Manifesta” em alusão a dois grandes eventos no âmbito da política de assistência social. A saber:

---

<sup>6</sup> Documento disponível no site do CFESS, link: <https://bit.ly/3Cozrx8>

- “CFESS Manifesta” (5 a 8 de dezembro) – 11ª Conferência Nacional de Assistência Social – “Sem orçamento público, não tem assistência social, trabalhadores/as e usuárias/os da política – Assistentes sociais em defesa do SUAS e dos direitos da população”, 2017 e;

- “CFESS Manifesta” (1º e 2 de agosto) – 2º Seminário Nacional sobre O Trabalho do/a Assistente Social na Política de Assistência Social – Em defesa da Política de Assistência social e do Trabalho de assistentes sociais, 2018.

A política de assistência social é compreendida historicamente como um dos principais espaços de atuação profissional para assistentes sociais, além de ser uma política, que juntamente a demais, assume uma importância no atendimento as demandas da população. Assim, em um contexto de desfinanciamento das políticas sociais da seguridade social, o trabalho das/os assistentes sociais e a vida dos/as usuários/as dos serviços são diretamente afetados.

Um ano depois, o “CFESS Manifesta” destaca a realização do 2º Seminário Nacional sobre “O Trabalho do/a Assistente Social na Política de Assistência Social”, tal evento foi uma deliberação do 46º Encontro Nacional CFESS/CRESS, sua organização contou com a colaboração do CFESS e o CRESS-CE.

Esse seminário é exemplo de uma das formas de enfrentamento que a profissão tem feito frente ao avanço do conservadorismo, do desfinanciamento das políticas sociais e em defesa da ampliação dos direitos e universalização das políticas sociais.

Em outubro de 2018, nas prévias das eleições de 2018, o conjunto lança o “CFESS Manifesta Análise: É preciso não ter medo, é preciso ser maior! – A escolha do Serviço Social é a resistência”. Em tal documento o conjunto já explicita o difícil cenário político marcado por discursos de ódio, violência, preconceito e discriminação que irá se instalar no Brasil com a vitória de Jair Messias Bolsonaro para Presidente do país.

No processo de agudização das contrarreformas, a política de previdência social brasileira torna-se o novo alvo. O CFESS Mani-

feira “Os impactos da ‘Reforma’ da Previdência na classe trabalhadora” de 28 de outubro de 2019 evidencia que desde a década de 1990 a previdência social vem sofrendo ataque.

Destacamos alguns pontos da contrarreforma: exigência de idade mínima para se aposentar, que, no caso das mulheres, aumentou a idade em fase idosa e desconsiderando suas duplas ou triplas jornadas, associando trabalho, tarefas do lar e cuidado de filhos/as; aumento de tempo de contribuição para os homens se aposentarem, também com idade em fase idosa; aumento do tempo de contribuição somada à idade mínima avançada para ter direito à aposentadoria com valor integral; redução no valor do cálculo do salário benefício, redução no valor de aposentadoria por incapacidade, se não for caracterizado acidente de trabalho, doença profissional ou no trabalho e pedágio de 50% a 100% sobre o tempo de contribuição faltante para a aposentadoria. (CFESS Manifesta, os impactos da ‘Reforma’ da Previdência na classe trabalhadora outubro de 2019, p. 1 e 2).

No CFESS Manifesta “Os impactos do Coronavírus no trabalho do/da assistente social” de março de 2020, o conjunto destaca os/as profissionais tem enviado muitas dúvidas ao Conjunto CFESS-CRESS sobre o trabalho em meio à pandemia. Dessa forma, o documento, construído conjuntamente com a Comissão de Orientação e Fiscalização (Cofi/CFESS), reuniu as principais questões e apontou, possíveis caminhos de intervenção profissional.

De acordo com o documento, os/as profissionais que trabalham na política de assistência social enfrentam:

baixos salários, contratos precarizados (menos de 50% de trabalhadores/as das secretarias municipais de assistência social tinham vínculos como estatutário ou celetista – Censo Suas, 2015), ausência de condições técnicas e éticas para realização de suas competências e atribuições – esbarra cotidianamente nesses limites e desafia a/o assistente social a situá-los na totalidade histórica, como condição para não cair no voluntarismo e pragmatismo. (CFESS Manifesta, 2018, p.2).

A partir da análise junto aos “CFESS Manifesta” podemos notar que por este seguem um fluxo dinâmico e contínuo de publicações, tornam-se relevantes instrumentos de contato direto com a categoria, tanto no sentido de divulgação e fundamentação política, como observamos nos documentos analisados acima, quanto de orientação para o trabalho profissional, principalmente em contextos inimagináveis como, por exemplo, na pandemia em que estamos vivendo.

Além dos “CFESS Manifesta”, foi analisado o Relatório de Gestão “É de batalhas que se vive a vida” (2017 a 2020), documento síntese das principais atividades desenvolvidas pela gestão do CFESS. A partir do qual pode-se concluir que a conjuntura do período em análise é marcada por precarização das relações de trabalho; limites objetivos à concretização das deliberações e bandeiras de luta do Conjunto CFESS-CRESS; avanço do conservadorismo e de práticas que contrariam a defesa do PEP – Projeto Ético-Político do Serviço Social.

O avanço do conservadorismo na profissão é um debate que vem sendo feito há alguns anos, desde o “Movimento de Reconceitualização Latino-Americano”, e “[...] é produto histórico de uma prática social coletiva construída historicamente a partir de inúmeras determinações[...]” (BARROCO, 2012, p. 41)

- As implicações nos aspectos ético-político dessa conjuntura para o exercício profissional são, de acordo com o Relatório Anual de Gestão:
- Exigência de um trabalho meramente tecnicista, que atende somente as exigências da instituição sem analisar criticamente o porquê da utilização de determinada prática;
- Avanço de práticas fiscalizadoras;
- Reprodução de práticas preconceituosas, racistas, sexistas, conservadoras, etc;



O relatório faz ênfase à atuação das/os assistentes sociais no âmbito da política de assistência social<sup>7</sup>, uma vez que foi a política que mais sofreu impactos. Dessa forma, evidenciamos aqui as ações desenvolvidas pelo conjunto:

- Criação de “um grupo de trabalho, formado por conselheiras do CFESS, pelas assessorias jurídica e especial da Cofi, além da contratação da assessoria técnica da professora Raquel Raichelis;
- Em 2018, foi realizado o Seminário Nacional sobre o Trabalho dos/as Assistentes Sociais na Política de Assistência Social, em Fortaleza (CE);
- As ações para efetivação da “defesa da Assistência Social como direito e do SUAS como política pública e as condições de trabalho dos/as assistentes sociais e demais trabalhadores/as, na perspectiva de garantia da qualidade dos serviços prestados à população” (Deliberação nº 1 da Seguridade Social no triênio 2017-2020)”;
- Articulação da ampliação da defesa do BPC, não contributivo e não inferior a um salário mínimo, pautado nas condições de vida do usuário e não no recorte absoluto de renda e em práticas fiscalizatórias;
- E “inserção no fórum de trabalhadores/as do Suas, nos espaços de controle social e das organizações políticas de trabalhadores/as para defesa da gestão do trabalho, e incidência nas mesas de

---

7 De acordo com o documento, no cotidiano, os/as profissionais que trabalham na política de assistência social enfrentam “baixos salários, contratos precarizados (menos de 50% de trabalhadores/as das secretarias municipais de assistência social tinham vínculos como estatutário ou celetista – Censo Suas, 2015), ausência de condições técnicas e éticas para realização de suas competências e atribuições – esbarra cotidianamente nesses limites e desafia a/o assistente social a situá-los na totalidade histórica, como condição para não cair no voluntarismo e pragmatismo.” Esses são alguns dos desafios ético-políticos que os profissionais enfrentam com a precarização do trabalho em seus espaços sócio-ocupacionais. (CFESS, 2020).

negociação, como estratégia de organização da classe trabalhadora na luta por melhores condições e relações de trabalho”;

- Tiveram como principais espaços para sua efetivação o Projeto “SUAS de ponta a ponta”, a participação no FNTSUAS, no CNAS, a Conferência Nacional de Assistência Social de 2017, a Conferência Nacional Democrática de Assistência Social de 2019 e o Seminário Nacional sobre o trabalho dos/as Assistentes Sociais na Política de Assistência Social, de 2018;
- Projeto “SUAS de ponta a ponta” que envolveu em torno de 1000 profissionais de 13 estados (ver item 3.2 desse relatório). O mesmo se efetivou por meio de rodas de conversa em torno dos desafios profissionais no contexto de desmonte das políticas de seguridade social, bem como o fortalecimento de ações coletivas de luta e resistência em defesa dos interesses da profissão e da população;
- Projeto SUAS DE PONTA A PONTA.

Dessa forma, mesmo diante de tantas adversidades, notou-se que o conjunto CFESS/CRESS vem buscando desenvolver atividade com a categoria profissional no sentido de contribuir com o seu fortalecimento crítico.

### **Considerações finais**

A pandemia aprofundou e acelerou um processo de informalidade e precarização do trabalho – já trazidos pelo neoliberalismo – atingindo, principalmente, os grupos de trabalhadores ocupados. Impactando, especialmente, negras e negros, indígenas, jovens e pessoas com baixa escolaridade.

Essas medidas contribuem diretamente para o aprofundamento das desigualdades sociais, acirramento da exploração do homem e da mulher e subjugação da vida ao capital. E os/as assistentes sociais são convocados a se posicionarem contrários/as a essas medidas devastadoras de direitos sociais e trabalhistas.

Nesse contexto barbaramente destrutivo, a resistência é o caminho e o chamamento da categoria. O Serviço Social é uma profissão de luta e resistência, portanto segue firme seu alinhamento ético-político em defesa dos direitos e ampliação e universalização das políticas sociais.

## Referências

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ANTUNES, R. **O privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2020.

BARROCO, M. L. S. Parte I – Materialidade e potencialidade do Código de Ética dos Assistentes Sociais brasileiro. In: BARROCO, Maria Lúcia Silva; TERRA, Sylvia Helena. **Código de Ética do/a assistente social comentado**. São Paulo: Cortez Editora, 2012

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro, Zahar. 1975.

IAMAMOTO, M. V., Carvalho, R.. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. – 41 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social brasileiro em tempos de mundialização do capital. In: YAZBEK, Maria Carmelita; IAMAMOTO, Marilda Villala (org). **Serviço Social na história. América Latina, África e Europa**. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. – 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO, M. V. Serviço Social e espaços sócio-ocupacionais. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, CFESS/ABEPSS, 2009.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Informe: Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Disponível em: <https://bit.ly/3WX5Ynz>. Acesso: set. 2020.

MARTINS, A. P. A.; FERES, L. P.; BELUZZI, T. P. **Reforma trabalhista e argumentos econômicos**: o Brasil entre dois projetos. Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região, Campinas, SP, n. 51, p. 49- 166, jul./dez. 2017.

NETTO, J. P.; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAICHELIS, R. **Atribuições e competências profissionais revisitadas**: a nova morfologia do trabalho no Serviço Social. In: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). *Atribuições Privativas do/a assistente social em questão* – CFESS, Volume 2, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/45UsotF>. Acesso: 20 abr. 2021.

RELATÓRIO FINAL DE GESTÃO. **Gestão é de batalhas que se vive a vida** (2017-2020) – Conjunto CFESS/Cress; – <https://bit.ly/45VAke9>.

CFESS Manifesta. **11ª Conferência Nacional de Assistência Social**. 5 a 8 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3p2Hgp1>. Acesso em 22 mar. 2021.

CFESS Manifesta. **2º Seminário Nacional sobre O Trabalho do/a Assistente Social na Política de Assistência Social**. 1º a 2 de agosto de 2018. Disponível em <https://bit.ly/3J5GqyN>. Acesso: 02 nov. 2020.

CFESS Manifesta. Edição especial: **A contrarreforma trabalhista**. 12 de julho de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/42z-ZAnn>. Acesso: 10 mar. 2021.

CFESS Manifesta. **Os impactos da ‘Reforma’ da Previdência na classe trabalhadora**, 28 de outubro de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3CGam0Z>. Acesso: 20 mar. 2021.

CFESS Manifesta. **Analises Conjunturais**. Gestão 2005 – 2008. Defendendo Direitos – Radicalizando a Democracia. Disponível em <https://bit.ly/3CnKiHv>. Acesso: 19 jun. 2021.

CFESS Manifesta. **Os impactos do Coronavírus no trabalho do/a assistente social**, 23 de março de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3MZSToM>. Acesso: 02 dez. 2020.

# **Interface entre o Sistema Único de Assistência Social e o Sistema de Justiça: explicitando entraves, dilemas e perspectivas**

Maureni Freitas de Almeida Andrade  
Laura Maria Cunha  
Adinari Moreira de Sousa

## **Introdução**

Este artigo<sup>1</sup> que teve como escopo analisar os diversos e complexos fatores que envolvem a interface entre o Sistema Único de Assistência Social e o Sistema de Justiça, buscando entender quais os entraves, dilemas e perspectivas que podem advir desse processo de interação institucional.

Trilhamos um caminho teórico e metodológico à luz da Teoria Social Crítica por nos permitir apreender o fenômeno em questão na sua totalidade no contexto das contradições materiais e históricas da sociedade capitalista. Um dos traços fundamentais da teoria Marxista é o de que a realidade não se restringe à mera aparência, aos elementos imediatos da vida social, mas implica o desvendamento de todas as determinações e relações intrínsecas de um fe-

---

1 O artigo é um recorte da dissertação com o título: *A interface entre a política de assistência social e o poder judiciário: reflexões a partir das aquisições do sistema de justiça à proteção social especial do Município de Maracanaú*, que foi apresentada ao Mestrado Acadêmico em Serviço Social da UECE em 2021, com a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Laura Maria Cunha e coorientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Adinari Moreira de Sousa.

nômeno, sejam sociais, econômicas, políticas e culturais, sempre na perspectiva da transformação da realidade.

O método dialético-crítico que, como afirma Richardson (1999), tem uma visão de mundo enquanto matéria em movimento, união dos contrários, uma noção de sociedade enquanto classes antagônicas, uma perspectiva de ser humano como sujeito histórico e social, procurando compreender a essência dos fenômenos sociais. Assim, partimos do pressuposto que a interação entre o SUAS e o SJ não pode ser compreendido isoladamente ou como realidade imutável, e sim articulado a uma realidade dinâmica inserida na complexidade, a qual é fruto de múltiplas determinações do cenário capitalista que vivenciamos.

No intuito de captar os dados dessa investigação a pesquisa social de cunho qualitativo foi escolhida para esse estudo, pois temos a convicção de que ela permite o reconhecimento de significados que não estão aparentes e tem a preocupação de desvelar realidades que não podem ser quantificadas (MINAYO, 2014).

No que concerne aos procedimentos para este estudo, utilizamos estudo bibliográfico, pesquisa documental e pesquisa de campo, que incluiu a técnica de observação sistemática e de aplicação de questionário.

A pesquisa documental compreendeu a análise de leis, decretos, portarias, resoluções, notas técnicas, manuais, relatórios, censos, registros institucionais, e as próprias requisições do Sistema de Justiça que chegaram para a Coordenadoria de Proteção Social nos anos de 2018 e 2019, dentre outros que possibilitaram o embasamento desse trabalho e nos permitiram construir um quadro referencial do campo de estudo, promovendo uma melhor análise e interpretação dos dados coletados.

Para a obtenção de dados que permitam o conhecimento empírico do objeto proposto nesse estudo, a pesquisa de campo se constituiu procedimento essencial e foi realizada no CREAS, nas unidades de acolhimento e na Coordenadoria de Proteção Social Especial – PSE do município de Maracanaú. O instrumento utilizado na

pesquisa de campo foi a aplicação de questionário aos profissionais de nível superior das unidades supramencionadas, perfazendo um total de 15 indivíduos pesquisados.

No processo de escolha dos profissionais a serem pesquisados não pudemos deixar de considerar os vínculos empregatícios que permeiam as relações de trabalho desses profissionais com a Prefeitura de Maracanau. Assim, utilizamos como parâmetro de escolha o tempo de trabalho de, no mínimo, três anos na Política de Assistência Social e chegamos a um total de 15 profissionais.

Quanto ao perfil dos sujeitos da pesquisa temos: 14 do sexo feminino e 01 do sexo masculino; com relação ao vínculo profissional, tivemos 03 concursados, 08 terceirizados e 04 contratos temporários; o tempo de trabalho na assistência social variou entre 04 a 08 anos; quanto a carga horária semanal, 03 profissionais cumprindo 40 h e 12 com carga horária de 30 h. Quanto à formação profissional, 08 eram assistentes sociais, 02 pedagogos e 04 psicólogos.

Em razão da nossa presença<sup>2</sup> constante no campo, da intensidade do trabalho e das relações estabelecidas, o processo de escuta foi extremamente valorizado na pesquisa, uma vez que permitiu a compreensão das narrativas apresentadas e a interlocução entre elas e o contexto do mundo contemporâneo em que estamos inseridos. Várias anotações foram realizadas durante o período da pesquisa e se tornaram fundamentais como forma de registro, principalmente quando vinha à tona a problemática da interação com o Sistema de Justiça no município. Assim, os registros no diário da pesquisa, se tornaram fundamentais para auxiliar o movimento reflexivo necessário à escrita. A posterior leitura permitiu também que surgissem

---

2 Assumir a coordenadoria de Proteção Social Especial permitiu que participássemos de diferentes contextos de trabalhos que se constituíram em ferramentas que favoreceram a intervenção e viabilizaram conhecer as relações que se estabeleciam e que forças estavam presentes. Foram reuniões, oficinas, conversas, momentos formais e informais, que ocorreram no período de 2018 a 2020 e trouxeram informações bastante pertinentes sobre o objeto dessa pesquisa, logo não poderiam ser desconsideradas.



novas análises sobre acontecimentos que geralmente seriam desprezados devido à dinamicidade do cotidiano.

A pesquisa demonstrou que diferente do que acontece nas outras políticas sociais, a interlocução entre o SUAS e o Sistema de Justiça não está necessariamente vinculado a uma ação judicial. O estudo trouxe que esse fenômeno ora pode ser interpretado de maneira positiva, ao permitir o acesso de indivíduos desfiliaados ao Sistema de Garantia de Direitos (SGD) disponível na sociedade, ora pode indicar reflexos negativos na medida em que intervém nas demandas individuais, fora de contexto, tratando-as de forma isolada, dificultando a efetivação dos direitos socioassistenciais.

Ademais, ficou evidente que as demandas do Sistema de Justiça reduzem tempo efetivo de acompanhamento/atendimento dos usuários e colocam os profissionais em um papel conflitante com a função nas políticas públicas, acarretando ações que não garantem os direitos preconizados. Esperamos que as reflexões, parciais e provisórias, lançadas nesse estudo encontrem um campo fértil para produzir novos frutos na direção de uma interação mais efetiva e que contribua para a implantação de uma sociedade mais plural, justa e democrática.

### **A interface entre sistema único de assistência social e sistema de justiça**

O Sistema de Justiça (SJ) compreende o conjunto de órgãos vinculados aos Tribunais de Justiça, distribuídos por comarcas pelo território brasileiro, especialmente as Varas especializadas. Há ainda outros dispositivos, como instituições prisionais e de segurança pública, Defensoria Pública e Ministério Público que compõem esse sistema (Sadek, 2010). Esse conjunto tem o objetivo de exercer o funcionamento da garantia dos direitos e deveres estabelecidos pelos códigos legais. Quando analisamos as Políticas Públicas verificamos a vinculação com tais códigos, já que sua instituição, regulamentação e administração são definidos por dispositivos formais pautados em leis, decretos e portarias. Em decorrência disso, o estabelecimento de

relações, prescritas ou ocasionais, entre o SJ e os demais equipamentos públicos torna-se algo recorrente no cotidiano desses espaços.

A articulação e a interlocução interinstitucional com órgãos do sistema de justiça, como o Poder Judiciário e Ministério Público, vem ganhando relevância na sociedade. Cada vez mais a discussão sobre a relação entre esses dois Sistemas, SUAS e o Sistema de Justiça, é presente na maioria dos Estados e tem trazido à tona implicações éticas e técnicas nas demandas encaminhadas pelo Sistema de Justiça. O estudo em questão toma como referência a política pública de Assistência Social executada pelo SUAS no município de Maracanaú.

Neste município a interface com o sistema de justiça tem sido permeada por conflitos e tensionamentos, seja por parte da esfera jurídica, seja por parte dos profissionais que compõem as equipes técnicas da Secretaria de Assistência Social e Cidadania (SASC). A instauração da Vara Única da Infância e Adolescência em Maracanaú, no ano de 2019, embora trazendo um avanço significativo para os assuntos relacionados aos direitos de crianças e adolescentes, intensificou ainda mais as solicitações para as equipes técnicas lotadas naquela secretaria, uma vez que o fórum não dispõe de profissionais suficientes que permita intervenções mais adequadas e que deem maior celeridade aos processos judiciais envolvendo esse público específico. Esse aumento das requisições impactou no cotidiano dos profissionais, especialmente daqueles profissionais lotados nas unidades da Proteção Social Especial, e fez surgir a necessidade do estabelecimento do diálogo entre essas instituições, porém as tentativas de aproximação dos dois sistemas frequentemente se dão de forma unilateral, sendo a Assistência Social a protagonista dessas iniciativas.

A Constituição de 1988 trouxe um novo cenário para o contexto normativo da assistência social, tornando-a direito do cidadão e política pública de proteção articulada a outras políticas sociais destinadas à promoção da cidadania. A legislação editada com base na nova ordem constitucional, especialmente a Lei Orgânica de Assis-

tência Social – LOAS fez nascer um desenho para a organização da assistência social no Brasil através da instituição do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, o que só ocorreu em 2011.

Vale ressaltar que o processo de construção do SUAS não pode ser compreendido dissociado do contexto e da estrutura no qual se insere, ou seja, concebido e executado em meio ao sistema capitalista de referencial neoliberal onde cada vez mais se fortalece a ideia de a intervenção do Estado ser mínima no campo social, sendo intensificada a mercantilização da vida e dos serviços necessários a garantia de vida dos indivíduos. As políticas sociais não assumem caráter redistributivo e sim compensatório das desigualdades econômicas e sociais, se reduzindo a ações paliativas, focalizadas e assistencialistas.

Apesar do arcabouço jurídico que a ampara, a Assistência Social no tempo presente ainda é deficitária em muitos aspectos, seja pelo número insuficiente de equipamentos e profissionais, seja pela inadequação das unidades de atendimento e serviços sociais ou, ainda, pela presença de relações conservadoras que permeiam o campo dessa política pública e que distancia a percepção do usuário como sujeito de direitos e reforça a política como prestação de ajuda e caridade.

Analisando a Assistência Social como política pública de Seguridade Social, é necessário atentarmos para alguns pontos importantes. Primeiro, a Seguridade nunca foi implementada como projetada, nem do ponto de vista da articulação intersetorial, nem legal – leis orgânicas separadas; nem do ponto de vista da base orçamentária. Um segundo ponto é a implementação tardia da Assistência Social que, apesar da LOAS, veio mantendo a mesma base institucional (rede socioassistencial) após a Constituição de 1988 até a aprovação da PNAS em 2004.

Em 2005, após a realização da IV Conferência Nacional de Assistência Social, que se conseguiu instituir um sistema descentralizado e participativo, características principais no conjunto de inovações proposto para a gestão dessa política.

Surge o Sistema Único de Assistência Social – SUAS, que preconizava a organicidade, o sistema de financiamento, o processo de democratização e de pactuação com os entes federados e a instalação de uma rede pública de serviços socioassistenciais, o sistema de informação nacional, além de restaurar os rumos em relação ao controle social de seus usuários e o relevante papel dos conselhos na gestão dessa política.

O SUAS define e organiza elementos essenciais possibilitando a normatização de padrões nos serviços, qualidade de atendimento, nomenclatura dos serviços e da rede socioassistencial, indicadores de avaliação de resultado, e tem como eixos estruturantes: matricialidade sociofamiliar; descentralização político-administrativa; financiamento partilhado entre os entes federados; fortalecimento da relação Estado sociedade civil; valorização do controle social e da participação popular/cidadão usuário; qualificação de Recursos Humanos; Informação; monitoramento, avaliação e sistematização de resultados.

Em 2009, foi aprovada a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, que apresentou como objetivo principal a organização dos serviços por níveis de complexidade. Assim, o Sistema Único de Assistência Social – SUAS está organizado sob dois níveis de proteção: a Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade, incorporando a dimensão preventiva às ações da assistência social.

A rede socioassistencial deve estar organizada de acordo com o nível de proteção, sendo os serviços de Proteção Social Básica executados nos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS, localizados em áreas de vulnerabilidade, destinados às famílias e indivíduos, com ações de orientação e fortalecimento do convívio familiar e comunitário. O CRAS é responsável pela oferta do Programa de Atenção Integral a Família (PAIF) e sua função é a proteção e socialização de seus membros, e ser mediador das relações dos seus membros com outras instituições sociais e com o Estado.

Os serviços de Proteção Social Especial são divididos em Média e Alta Complexidade e têm uma estreita interface com o sistema de garantia de direitos. Na Média Complexidade os serviços são destinados às famílias e indivíduos cujos vínculos não foram rompidos, por isso a necessidade de um atendimento estruturado, com acompanhamento sistemático e monitorado, com orientação e apoio sociofamiliar, plantão social, abordagem de rua, atendimentos de adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas, entre outros. (BRASIL, 2004; BRASIL, 2005).

Na Alta Complexidade, os serviços destinam-se a indivíduos que se encontram sem referência, situação de ameaça, devendo ser retirados do seu núcleo familiar e comunitário, nos quais as atenções prestadas a essas pessoas devem garantir proteção integral como moradia, alimentação, higienização e trabalho. O atendimento deve ser institucional e integral, em casa, lar, república, casa de passagem, albergue, família substituta ou acolhedora (BRASIL, 2004; BRASIL, 2005).

Embora com todo esse crescimento e reconhecimento como política pública, a materialização da política de assistência social, que interfere na afirmação da proteção social dos usuários, está atrelada aos interesses do modelo do sistema econômico vigente, que no seu processo histórico tem gerado uma sequência de retrocessos. São repasses de recursos cada vez mais diminutos e sem uma regularidade, que inviabiliza os avanços adquiridos na diminuição da pobreza e na oferta e manutenção dos serviços socioassistenciais.

Torres (2010) traz a constatação de que mesmo com uma política social pública assegurando legalmente direitos, a trajetória da assistência social tem engendradas ações fragmentadas e segmentadas que inviabiliza a universalização da política para atender as demandas sociais recorrentes. O autor afirma que as políticas sociais brasileiras “[...] obedeceria a uma lógica de ‘falsa’ descentralização, evidenciando, por conseguinte, inúmeras contradições de um modelo de reforma do Estado que toma curso no país” (2010, p. 149).

Há de se considerar também que muitas inseguranças e riscos estão relacionados ao trabalho, à habitação, à educação, à saúde, ao transporte, entre tantas outras áreas nas quais se setorizam as respostas às necessidades humanas no tempo presente. Não são todas as necessidades humanas de proteção que estão para a resolutividade da assistência social, como também não são as necessidades de proteção social dos pobres que aqui são consideradas como específicas da assistência social. Elas são comuns a várias políticas sociais e econômicas (SANTOS, 2006).

Analisar a interface do SUAS com o Sistema de Justiça implica entender que tanto um quanto o outro apresenta lacunas e compreensões por vezes conservadoras. O sistema de justiça é permeado por diversos órgãos e os autos dos processos contam com pareceres e relatos de variadas profissões que, na grande maioria das vezes, necessitam romper com o conservadorismo e se apropriarem de várias teorias que deem conta da realidade social experimentada pelos usuários da assistência social.

De acordo com Fávero (2018)

É sabido que a responsabilização e a culpabilização de indivíduos e famílias por situações de desproteção social e de ‘risco’ vividos têm se acentuado e tendem a ser ampliadas na atual conjuntura de desmonte de direitos e de banalização da vida humana, levando a que cada vez mais se requeiram avaliações sociais para subsidiar decisões judiciais no âmbito da Justiça da infância e juventude, da família, de idosos, da violência doméstica, da área criminal. Requisições que vão para além desses espaços do Judiciário, pois tem sido cada vez mais frequente a solicitação, quando não a determinação judicial da realização de “vistorias/visitas/constatações” a serviços vinculados à área da assistência social, como Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS etc., para que seus profissionais realizem estudos sociais e remetam relatórios ao Judiciário (em situações de acolhimento de crianças, adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, violência contra idosos etc.) (FAVERO, 2018, p. 69).

Segundo Digiacomio (2014), devemos partir do pressuposto que os profissionais que integram as equipes multiprofissionais da política de assistência social e das demais políticas setoriais têm por dever colaborar com o Ministério Público, o Poder Judiciário e o Sistema de Garantia de Direitos vigentes no país. Contudo, parafraseando Viana (2015), embora exista o dever de colaborar, vale ressaltar que alguns procedimentos adotados nas solicitações e requisições aos profissionais são passíveis de questionamentos.

É importante ressaltar que há atribuições inerentes aos profissionais de nível superior que compõem as equipes de referência na Assistência Social nos Centros de Referências de Assistência Social (CRAS) e Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), bem como os equipamentos da Proteção Social Especial de Alta Complexidade, de modo que essas competências exigem que sejam resguardados da influência de outras instituições em interface com o SUAS.

Ademais, ao analisarmos as demandas provenientes do Sistema de Justiça deparamo-nos com prazos desarrazoados, impertinência dos recursos solicitados e, por vezes, interferência de competência técnica por parte dos operadores de Direito na determinação de métodos e técnicas, que não são inerentes aos profissionais das políticas públicas.

É fato que a colaboração deve e pode existir, no entanto, este tipo de colaboração não pode ser confundido com o papel de assistente técnico ou perito costumeiramente requerido pelo Ministério Público e pelo Poder Judiciário. Diante desse panorama, o Ministério da Justiça (2015) apresenta propostas de alinhamento entre os objetivos do SUAS e as demandas do SJ, como: definição de fluxos precisos de interlocução, respeitando as normativas vigentes; instituição de comissões intergestores que ampliem o diálogo entre as gestões dos dois sistemas; realização de audiências concentradas que tematizem o SUAS, dentre outras ações que fortaleçam uma atuação intersetorial sem ferir as competências de cada campo.

Tomando por base essas orientações do Ministério da Justiça, buscamos apreender como se estabelecia a interação da Política Municipal de Assistência Social com o sistema de Justiça em Maracanaú, desvendando os efeitos dessa interação no cotidiano dos profissionais que formam as equipes técnicas das unidades da Proteção Social Especial. Assim, identificamos as demandas postas e as respostas profissionais às mesmas como forma de saber se essas orientações foram incorporadas pela relação entre o SUAS e o SJ, e se tais precauções têm guiado o trabalho das equipes técnicas da Proteção Social Especial de Maracanaú.

### **O sistema de justiça e o trabalho dos profissionais do SUAS: requisições direcionadas à Proteção Social Especial no município de Maracanaú**

Para iniciar a pesquisa documental, tomou-se como ponto de partida a organização dos dados referente aos ofícios recebidos pela Secretaria de Assistência Social e Cidadania (SASC) provenientes do Sistema de Justiça e que tivessem como destino a PSE nos anos de 2018 e 2019. O propósito inicial era agrupar as informações em planilhas de acordo com o solicitante e o tipo de requisição para que tivéssemos um panorama do quantitativo e do conteúdo das solicitações.

No período apontado para análise, encontramos um total de 608 ofícios com solicitações destinados à Proteção Social Especial no ano de 2018 e 821 no ano de 2019. Foi observado que houve um crescimento da demanda de solicitações provenientes das Varas Judiciais. Ao atentarmos para essa questão, percebemos que no ano de 2019 foi inaugurada a Vara Única da Infância e Juventude no município e isso acelerou os processos em tramitação e, consequentemente, o número de requisições para a Assistência Social. Essa Vara, com competência exclusiva em matéria da infância e juventude, julga casos como adoção, destituição de poder familiar, atos infracionais e outros, e assim o diálogo e a interação com a Proteção Social Especial se faz necessário porque são processos que



Após leitura, verificamos a inexistência de demandas coletivas, encampadas pelo Ministério Público, ou resultado de processos coletivos. Na verdade, constatamos que em 90% das requisições recebidas, a interlocução entre o SUAS e o Sistema de Justiça não está necessariamente vinculado a uma ação judicial. Fato que corrobora com o resultado da pesquisa feita pelo IPEA (2015) já citada nesse estudo, que constatou que na maioria das situações relatadas como problemas não há judicialização, “mas sim diligências administrativas para viabilizar direitos, enquanto interlocuções extraprocessuais” (IPEA, 2015, p. 224).

Sobre as solicitações encontramos também que 97% delas foram encaminhadas diretamente para o órgão gestor (SASC/PSE) e apenas 3% encaminhadas diretamente para as unidades de atendimento, CRAS ou CREAS. Percebe-se aqui que há uma definição de fluxo a ser seguido quando da necessidade de envio das demandas do Sistema de Justiça, no entanto o diálogo com os profissionais pesquisados trouxe que o estabelecimento desse caminho a ser seguido necessita ser regulamentado.

Outro resultado encontrado é que na quase totalidade (80%) das solicitações foi observado a pertinência à política de assistência social e que cabe aos profissionais da PSE a sua execução, uma vez que as requisições dizem respeito à violação de direitos, especialmente com relação à criança e adolescentes.

Dessa forma, verificamos que o cerne da questão não está na natureza da solicitação, mas a forma como essas requisições chegam para a Política de Assistência Social. Em 80% dos casos, houve a explicitação de uma consequência, mediante o não cumprimento das requisições, sendo as consequências em sua maioria (97%) direcionadas ao órgão gestor (secretária) e 20% direcionadas a secretária e a coordenadora da PSE. Tais consequências vão desde responder criminalmente (60%), multa (10%) e intimidação verbal (3%).

As análises sinalizaram que, embora em número menor, ainda encontramos requisições que contém confusão nos papéis dos pro-

fissionais do SUAS, que muitas vezes são solicitados para agir como peritos. Nesse ponto concluímos, entre a Assistência Social e a Vara Única da Infância e Juventude, maior demandante dos serviços do SUAS em Maracanaú, que a dificuldade de integração perpassa mais a pouca compreensão do funcionamento das instituições inter-relacionadas do que à consciência de quais são as atribuições de cada sistema.

### **Impactos das demandas do sistema de justiça na organização do trabalho das equipes no SUAS**

Observamos que a maior preocupação expressa nos documentos sobre esse quesito se refere ao impacto das requisições do SJ aos dispositivos do SUAS que não compreendem o fluxo previsto de atuação, e/ ou são apresentadas de modo coercitivo e pouco alinhado com a política pública de Assistência Social.

Verificamos que se trata de uma relação em que frequentemente se enfrentam o dever, o conseguir e o querer, visto que entre o que o Sistema de Justiça determina, as possibilidades de realização por parte dos trabalhadores e o desejo dos usuários da Assistência existe uma distância.

Assim, o lugar destinado ao trabalhador/a do SUAS é de responsabilidade, perante o sistema de justiça, pelo cumprimento de suas demandas. Porém, o trabalho, na grande maioria das vezes, não depende só do/a trabalhador/a. Individualiza-se o peso daquilo que é resultado de um contexto sociopolítico mais amplo. Transforma-se em individual o que deveria ser responsabilidade coletiva.

A intervenção profissional pode contribuir para a viabilização de direitos, mas, de maneira isolada, não dá conta, evidentemente, de sua ampla dimensão. Somente bons serviços públicos, com recursos, profissionais e estrutura poderão garantir uma vida digna para a população atendida pelos dois sistemas.

Percebemos que o fardo do trabalho de dois sistemas, SUAS e SJ, recai sobre os/as trabalhadores/as, o não cumprimento de alguma determinação do Poder Judiciário pode facilmente gerar um pro-

cesso e o/a trabalhador/a assume o lugar do infrator. Não cumprir uma determinação da justiça é crime passível de penalidade. Dessa forma, percebemos que há um acordo não formal entre os sistemas supracitados que é cumprir o que o Sistema de Justiça determina. Essa realidade acaba reverberando no desenvolvimento das atividades originárias dos/as trabalhadores/as que passam a ter menos tempo pra executar ações de acompanhamento das famílias e, assim, acabam não atingindo um resultado favorável para si, para a política e para o usuário.

É necessário compreender que o trabalho da Assistência Social, a defesa de direitos e a proteção social, não é um trabalho que pode ser feito sozinho e que necessita de pontes com as outras políticas públicas e com a rede de proteção. A tendência à fragmentação e ao descompasso entre as várias políticas e os níveis de proteção, básica e especial, emerge a todo instante no cotidiano dos trabalhadores. A ausência de protocolos até mesmo entre os níveis de proteção social dessa própria política acaba gerando tensionamentos entre os/as trabalhadores/as e destes com os usuários que, por sua vez, ao não terem suas demandas atendidas, buscam o judiciário como última alternativa viável.

Contraditoriamente, essa relação também possui outro aspecto que não pode ser ignorado. A política de Assistência Social encontra-se atrelada ao Sistema de Justiça, uma vez que esse é o sistema de proteção dos direitos dos cidadãos. Não há como pensar em defesa de direitos, como preconiza a PNAS e as demais normativas dessa política pública, sem a ação dos principais órgãos que operam por ela. Não há como defender os direitos de crianças e adolescentes, por exemplo, sem o trabalho do Poder Judiciário e do Ministério Público.

Outro aspecto relevante se refere ao fato que parece haver uma limitação do Sistema de Justiça quanto a compreensão das competências do SUAS e o inverso além disso se apresenta, sendo fundamental se estabelecer uma ponte de diálogo. Atender uma demanda que chega à assistência social, seja de forma direta pelo usuário ou por meio do Sistema de Justiça, pressupõe tempo. Tempo para ana-

lisar, para conhecer a totalidade da realidade, para pensar estratégias, para se articular com os outros atores das diversas políticas públicas ou do Sistema de Garantia de Direitos, para trabalhar com o (a) usuário (a).

O problema é que o tempo do Sistema de Justiça é diferente do tempo dos/as trabalhadores/as que executam a Política de Assistência Social. O tempo da justiça é o da imediatez da ordem, diz respeito a documentos e papéis. Surge assim outro ponto de tensão na relação entre os sistemas. O Sistema de Justiça ordena e o/a trabalhador/a do SUAS tem que cumprir, mas que estratégias usar para enxergar além do imediato, além da ordem a ser cumprida? Nessa relação em que o/a trabalhador/a é vigiado/a pelo Sistema de Justiça, ele pode operar o poder do Sistema de Justiça sobre o usuário e nesse jogo perder o rumo da sua atuação na Assistência Social.

A pesquisa apontou ainda para a necessidade de se aproximar o Sistema de Justiça dos usuários e trabalhadores, numa relação menos verticalizada. A busca é de que se perceba o indivíduo e não o número do processo, o/a trabalhador/a como sujeito ativo e não como o ser que obedece aos comandos do Sistema de Justiça sem se contrapor e que utilizam seus instrumentos de trabalho para cumprir os interesses daquele sistema. Esse movimento de aproximação pode produzir novas posturas, discursos e interpretações entre o poder judiciário e os trabalhadores da Assistência Social.

Desta forma, a pesquisa mostrou que quanto mais comprimidos pelo excesso de demandas da política de assistência social e pelas requisições do Sistema de Justiça mais os/as trabalhadores/as ficam rígidos quanto ao cumprimento de tais regulamentações e das regras e findam por não refletirem sobre as contingências específicas de cada caso e assim se afastam da garantia de direitos.

Por fim, diante dos elementos apresentados nesse estudo, verificamos que a relação entre o SUAS e o Sistema de Justiça vem cada vez mais exigido a atenção dos sujeitos que os compõem, seja na perspectiva de reconstruir conceitos e caminhos, seja no sentido de aprimorar e melhor qualificar os serviços que devem ser executados. É verdade

que estamos diante de um cenário complexo, onde muitas relações circulam. Onde a judicialização não é um fato isolado, mas caminha com a trama pobreza-tutela-culpa, com o medo, com a precarização no/do trabalho, com forças de individualização e culpabilização.

A integração operacional entre o Poder Judiciário, Ministério Público e os órgãos locais de assistência social, além de possuir previsão legal, também é um horizonte possível de ser alcançado. Nesse esteio, faz-se necessário definir os contornos dessa colaboração para que haja a concretização do atendimento integral das demandas que se apresentam. O estudo mostrou que há espaço para resistências que forcem a emergência de criação de novos fazeres que consigam ressignificar as relações, por vezes difíceis, com o Sistema de Justiça.

### **Considerações finais**

Foi possível verificar por meio dos estudos que a interface do Sistema de Justiça com o SUAS apresenta pontos de convergências no que concerne à oferta e garantia de direitos, porém a operacionalização de estratégias conjuntas vem gerando algumas divergências e tensionamentos.

As análises dos resultados da pesquisa apontaram para o fato de que na política de assistência social o motivo maior de conflito com o Sistema de Justiça diz respeito às requisições individuais por demandas. Assim, há entre os operadores da assistência social o entendimento de que o trabalho do Sistema de Justiça poderia ser desenvolvido numa lógica diferente da atual, quando os conflitos sociais estão gerando “benefícios” somente aos atingidos por essas ações, que são, em sua maioria, individualizadas. Sem contar que essa forma de resolução dos conflitos vem se dando com o Poder Judiciário determinando, em grande parte das vezes, literalmente, o que será realizado a fim de buscar resoluções para a complexa situação.

Igualmente, o desafio de pensar um novo caminhar, mais próximo do SUAS, ampliando a compreensão e efetivando uma interlocução mais horizontalizada entre os profissionais dos dois sistemas. Outro ponto relevante é a confirmação de que os/as trabalhadores/

as do SUAS, no exercício de suas atividades originais, têm tido a obrigação de conciliar as demandas judiciais e do mesmo modo se dedicar parcialmente as suas atribuições precípuas, com menos agilidade, de forma limitada, acarretando, por conseguinte, violações aos direitos dos usuários dos serviços.

Consideramos que as demandas do Sistema de Justiça reduzem o tempo efetivo de acompanhamento/atendimento dos usuários e colocam os profissionais em um papel conflitante com a função nas políticas públicas, acarretando ações que não garantem os direitos preconizados. Essa realidade acaba gerando desconforto e incompreensões dos papéis a serem desempenhados pelos profissionais da assistência social e, conseqüentemente, sofrimento laboral.

Faz-se mister esclarecer e reafirmar o papel do executivo no direcionamento da política pública, aprimorar estratégias confluentes com a produção de diálogos envolvendo os sistemas, de modo que possa haver sinergia em relação aos objetivos concretos das instituições, assegurar as condições adequadas ao desempenho do exercício profissional e garantir os direitos dos cidadãos e cidadãs.

Sugerimos, a pactuação de fluxos e a construção de agendas de encontros, reuniões entre os dois sistemas, favorecendo assim a troca de saberes, o esclarecimento de dúvidas e a conscientização da necessidade de colaboração mútua para garantir que a rede de proteção funcione efetivamente como tal, partindo inclusive do pressuposto que não se pode falar em rede se não houver diálogo e interação entre as partes que a compõe.

Destarte, o presente artigo se caracteriza como um primeiro passo na direção do caminho que leva às mudanças almeçadas nessa relação entre o SUAS e o Sistema de Justiça em Maracanaú. Logo, esperamos que as reflexões, encontrem um campo fértil para produzir novos frutos na direção de uma interação mais efetiva e que contribua para a implantação de uma sociedade mais plural, justa e democrática.

## Referências

ANDRADE, M. F. A. **A interface entre a política de assistência social e o poder judiciário:** reflexões a partir das requisições do sistema de justiça à proteção social especial do Município de Maracanaú, dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Serviço Social da UECE em 2021.

BRASIL. Lei Federal Nº 8.742. **Lei Orgânica da Assistência Social** – LOAS, 1993.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social.** Brasília, 2004.

DIGIÁCOMO, M. J. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. Ofício nº 307/2014-SEC. **Parecer do Fórum Regional de Assistência Social contra as requisições de atendimento e envios de relatórios efetuadas pelo Ministério Público e Poder Judiciário.** Curitiba: MPPR, 2014. disponível em: <<https://bit.ly/3P8DANq>>. Acesso: 08 out. 2020.

FÁVERO, E. T. **O Serviço Social no Judiciário:** construções e desafios com base na realidade paulista. In: Revista Serviço Social e Sociedade nº 115, São Paulo, 2018.

IPEA. **As relações entre o Sistema Único de Assistência Social – SUAS e o Sistema de Justiça.** Disponível em: <<https://bit.ly/3NlorXE>>. Acesso: 15 jan. 2021.

SADEK, MT, org. **Norma Operacional Básica** – NOB/SUAS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, DF, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em Saúde. 14. ed. São Paulo. Hucitec, 2014.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SADEK, MT, org. **O sistema de justiça [online].** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 137 p. ISBN: 978-

85-7982-039-7. Disponível em: .<<https://bit.ly/43PY2XI>> Acesso: 11 set. 2022.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós modernidade. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TORRES, Júlio Cesar. Sociedade Civil como Recurso Gerencial? Indagações acerca da política de assistência social no Brasil. Ed. Cortez. **Rev. Serviço Social e Sociedade**. São Paulo. 2010.



## **Azul e rosa ou preto e branco? O pertencimento étnico racial e o racismo vivenciado por adolescentes negras<sup>1</sup>**

Daiane Daine Oliveira Gomes  
Maria Zelma de Araújo Madeira

### **Introdução**

É de conhecimento amplo que os/as adolescentes e jovens negros/as “têm sido as principais vítimas da violência urbana, alvos prediletos dos homicídios e dos excessos policiais, os jovens negros lideram o *ranking* dos que vivem em famílias consideradas pobres e dos que recebem os salários mais baixos do mercado” (BENTO; BEGUIN, 2005, p. 194). Mas também são esses/as adolescentes e jovens que têm protagonizado ocupações em suas escolas na luta por um ensino de qualidade, assumindo a liderança em manifestações por condições dignas de moradia, mobilidade urbana coletiva, gratuita e qualificada, dentre outras pautas. Por isso o universo dos/as adolescentes negros/as é tão amplo.

Dentre esse universo de realidades, observa-se que o debate sobre a maioria absoluta de negros e negras (adolescentes e jovens) encarcerados/as nos presídios ou em cumprimento de medida socioeducativa de internação precisa avançar. Tal temática se apresenta

---

1 Este artigo faz parte dos resultados obtidos na dissertação *Da privação de direitos à privação de liberdade: tecendo trajetórias de adolescentes negras em cumprimento de medida socioeducativa de internação* apresentada ao Mestrado Acadêmico em Serviço Social em 2016.

aos/às pesquisadores/as de forma múltipla e multifacetada. Nesse sentido, a reflexão sobre as relações étnico-raciais e de gênero e os impactos das discriminações na trajetória de vida das adolescentes em conflito<sup>2</sup> com a lei está presente na ordem do dia e desafia diversos setores da sociedade.

No caso das adolescentes em conflito com a lei incide ainda a invisibilidade social desse segmento, não sendo foco de atenção de estudiosos/as, juristas, políticos/as, etc. Deste modo, mesmo existindo produção considerável sobre adolescentes em conflito com a lei, nosso intuito é trazer à centralidade das reflexões as particularidades étnico-raciais, de gênero e geração que articuladas agem em processo contínuo de fragilização e/ou fortalecimento identitário de sujeitos singulares que praticaram atos infracionais.

Ao estudar a mulher negra, que representam 27,8% da população brasileira, é importante considerar que se trata de um contingente invisibilizado e cercado de estereótipos em todo o mundo. Sua inferiorização se desenvolve a partir de um contexto em que assumem relevância características como cor da pele e sexo, que vão fundamentar sistemas de hierarquização social denominados racismo e sexismo.

A vida e as relações estabelecidas pelas adolescentes não se estabelecem em meio a um ambiente harmônico ou consensual, mas sim entre tensões econômicas, sociais, políticas e culturais. Em meio a construtos sociais “ser mulher”, “ser negra” e “ser adolescente” carregam marcas que atravessam nossa formação sócio-histórica. Assim também ocorre com as políticas sociais que as atendem, em especial a Política de Atendimento Socioeducativo.

Portanto, busca-se contribuir com reflexões sobre a trajetória da mulher negra no contexto sócio-histórico brasileiro para possibilitar a compreensão do que sofreu ruptura e do que se repõe na vida das

---

2 O termo adolescente em conflito com a lei, abrange a pessoa de 12 a 18 anos que tenha cometido qualquer ato infracional, ou seja, o que pode ser descrito como crime ou contravenção penal (Lei nº 8.069 de 1990).

adolescentes negras em conflito com a lei na cena contemporânea. A partir disso são abordadas questões em torno da compreensão do ser negra e mulher dentro das dinâmicas familiares, experiências escolares e de trabalho vivenciadas pelas interlocutoras da pesquisa. Objetiva-se ainda analisar de que forma o racismo e o sexismo interferem em seus cotidianos e qual a influência desses na forma delas se perceberem em sociedade e perceberem as relações sociais.

### **Um contexto comum a todas: o (s) lugar (es) destinado (s) à mulher negra no Brasil**

A subordinação e a inferiorização das mulheres negras no país, dentro de suas diferenças e semelhanças à situação das mulheres brancas, pode ser compreendida por meio de análise do processo histórico e da configuração das relações sociais no Brasil. Nesse contexto, é possível observar de que forma características biológicas, como aspectos fenotípicos e sexo, irão embasar no cerne de nossa sociedade sistemas de hierarquização social, tais como o racismo, o sexismo e o machismo.

Por quase quatro séculos, de 1500 a 1822, o Brasil foi colônia portuguesa, período em que os colonos se utilizaram da dominação e da exploração para usufruir de mão de obra compulsória de indígenas e africanos. Foram aproximadamente 3,6 milhões de africanos/as trazidos/as ao dito “Novo Mundo” para trabalharem na construção de estradas, levantando cidades, cuidando de plantações, sem remuneração e em condições de vida degradantes. As mulheres, assim como os homens vindos de África, também eram trazidas em situações péssimas, sujeitas à fome e às doenças. (ANDREWS, 2007)

A escravidão, em primeiro lugar, legitimou a inferioridade, que de social tornava-se natural, e, enquanto durou, inibiu qualquer discussão sobre cidadania. Além disso, o trabalho limitou-se exclusivamente aos escravos, e a violência se disseminou nessa sociedade das desigualdades e da posse de um homem por outro. (SCHWARCZ, 2014, p. 37)

Com o encontro dessas diferentes culturas e modos de vida, diversas organizações familiares passaram a coexistir no Brasil, contudo, a formação que organizaria as estruturas de dominação das relações sociais, de forma geral, era caracterizada como patriarcal. A família nesse sistema não se restringia à formação de pai, mãe e filhos, ou seja, nuclear. Abrangia também demais parentes, dependentes, afilhados, concubinas, escravizados, todos regidos pelo patriarca, o homem branco, senhor de engenho, a autoridade nessa estrutura – famílias extensas.

Como cita Pinto (2010, p. 225), nesse período “o papel da mulher branca na família das classes dominantes é o da procriadora legal, restrita à vida do lar”. Quanto a essa realidade, os registros históricos revelam a luta das mulheres brancas contra as injustiças sofridas por elas e por outros, o que não evitou que por séculos vivenciassem a restrição de sua participação no espaço público, na política, sendo submetidas à dominação dos pais e dos maridos, assim como a situações diversas de violência. Quanto a essas questões, só pudemos sentir mudanças basilares a partir da atuação do Movimento Feminista<sup>3</sup>.

Apesar da opressão sofrida pelas mulheres brancas vindas para o Brasil no período colonial, é importante frisar: “a mulher branca, que não tinha quase ou nenhuma autoridade nesse sistema social e, em específico, diante do homem branco (pai ou marido), exercia como função administrativa no lar, o controle dos escravos, reproduzindo assim o poder masculino”. (PINTO, 2010, p. 226)

---

3 O Movimento Feminista surge no bojo das ideias iluministas e da Revolução Francesa, voltado principalmente para os direitos sociais e políticos das mulheres. Sua primeira expressão é identificada, por várias estudiosas, em 1789, na França, por meio de mulheres organizadas que questionaram a ordem estabelecida em praça pública, reivindicando a igualdade e afirmando a liberdade. As feministas buscam construir e pôr em prática uma proposta ideológica que reverta a situação de subordinação e exclusão do poder a qual nós mulheres fomos e somos submetidas por séculos. (CISNE; GURGEL, 2008)

As mulheres brancas não estavam isentas de exercer o racismo sob negros e negras; e sobre estas últimas recaía múltiplas e complexas discriminações. Enquanto as mulheres brancas lutavam para desconstruir a ideia de que eram seres frágeis, lutavam para ter o direito de trabalhar, decidir sobre seus corpos e suas vidas; as mulheres negras já estavam nas ruas trabalhando como quituteiras, prostitutas, lavadeiras, lutando para sobreviver e para manter sua família. (CARNEIRO, 2003)

De acordo com Del Priore (2013), as mulheres negras no período colonial eram degradadas e desejadas ao mesmo tempo. A misoginia da sociedade colonial as classificava como fáceis, sempre prontas para o sexo, portanto, alvos naturais de investidas sexuais dos senhores de engenho. Nas palavras da autora, “o ditado popular parecia se confirmar: ‘Branca para casar, mulata para foder e negra para trabalhar’” (DEL PRIORE, 2013, p. 36). A identidade da mulher negra foi sendo edificada como um objeto, que deveria se submeter às sinhozinhas, servindo nas casas grandes e cuidando dos filhos delas; e aos senhores de engenho para satisfação sexual. Ao mesmo tempo, tinham a família fragmentada, com a cultura marginalizada.

Não era tarefa fácil para as mulheres negras constituir família no cenário adverso da escravidão. Logo ao desembarcar dos navios negreiros, muitas mulheres, homens e crianças eram separados, vendidos e levados para diferentes lugares. Nas senzalas, encaravam também a violência sexual dos senhores, da geração de filhos dos agressores. Sofriam com a falta de privacidade nas senzalas coletivas, que impunham obstáculos à organização familiar. Também para homens e mulheres negros/as libertos a oficialização do casamento era morosa e dispendiosa, aumentava a incidência de concubinatos.

Mas estas mulheres não viveram sem resistir. Desde os navios negreiros elas

Elaboraram formas de enfrentamentos, contrariando a ideia de que aceitavam a dominação com passividade. Uma das bases de poder verifica-se na luta pela manutenção da família

negra. Agiam na proteção da integridade física e psicológica de seus filhos e companheiros, assim como de toda a comunidade da qual faziam parte. Na tentativa de impedir que filhos e esposos fossem vendidos separadamente, recusavam-se a trabalhar e ameaçavam os senhores com os suicídios e infanticídio. Fazendeiros temiam especialmente envenenamentos que poderiam ser praticados por mucamas. Num mundo cercado de opressão, construíram ambientes de autoestima e se tornavam decisivas, por exemplo, para possibilitar fugas ou obter informações a respeito de vendas e transferências indesejáveis (PAIXÃO; GOMES, 2010, p. 951).

Apesar das problemáticas, as famílias negras foram constituídas sem seguir a regra da consanguinidade. Utilizavam-se, nesse período, da via das religiões de matriz africana e formavam as famílias de santo. Também eram recorrentes as famílias monoparentais, com mulheres negras chefiando-as. Para Paixão e Gomes (2010), a mulher no interior das senzalas exercia um papel fundamental de reconstrução e recriação permanente dos aspectos culturais das raízes. Por meio da transmissão oral das crenças e dos valores, elas eram capazes de elaborar formas de manutenção da família.

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão, que ocorreu em 1888, por meio da lei Áurea, esta se resumia a dois artigos: “Art. 1º É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil; Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário”. Anteriormente, outras leis abolicionistas já haviam sido sancionadas: Lei do Ventre Livre (1871)<sup>4</sup> e Lei dos Sexagenários (1885)<sup>5</sup>. Nenhuma destas leis previa condições de trabalho, educação e moradia para aqueles que foram subjugados à condições degradantes de vida por quase quatro séculos.

Escravos e libertos eram transformados em ‘negros’ e ‘pretos’ numa perspectiva racial de classificação estigmatizantes das novas hierarquias sociais do século XX. A abolição não foi acompanhada de políticas públicas que garantissem terras, educação e direitos civis plenos aos descendentes de escravos

---

4 LEI Nº 2040 de 28.09.1871 – LEI DO VENTRE LIVRE.

5 LEI Nº 3.270 de 28 de setembro de 1885 – LEI DOS SEXAGENÁRIOS.

libertos. Pelo contrário, políticas públicas urbanas e higienistas refundaram as diferenças sob novas bases sociais e étnicas. (PAIXÃO; GOMES, 2010, p. 47)

Não havia preocupação com o que seria de negros e negras após decretada a “liberdade”, mas existiu grande atenção em apagar, ou ao menos suavizar, na memória e na história, a escravidão do passado brasileiro. “Por um lado, era preciso fazer vistas grossas às promessas, não cumpridas, de indenização pelos escravos libertos feitas aos fazendeiros. Por outro, era necessário colocar panos quentes nas expectativas de acesso à terra nutridas pelos libertos” (PAIXÃO; GOMES, 2010, p. 51).

No período escravocrata, a presença da mulher negra na família das elites brancas era aceita com “normalidade”. Elas estavam nos espaços rurais, urbanos e nos domésticos, trabalhando para os senhores de engenho e sinhozinhos; eram vistas e tratadas como mercadorias, por isso, eram sinônimo de *status* para as famílias brancas. Contudo, na segunda metade do século XIX, essa condição passa a ser vista como desonra e descrédito perante a elite dominante, pois médicos, juristas e padres afirmavam que as mulheres negras não eram honestas, nem honradas. (PINTO, 2010, p. 229). Essa mudança se deu graças as intervenções da medicina social por meio do projeto higienista de disciplinamento da família oitocentista.

As teorias raciais ganharam espaço no país somente com a proximidade da abolição da escravidão, momento em que a questão das raças assume centralidade nos debates. A teoria do darwinismo racial delimitava, a partir de características externas e fenotípicas, elementos essenciais, definidores de moralidade e capacidade de desenvolvimento dos sujeitos. Os modelos darwinistas raciais foram assim utilizados para julgar povos e culturas, servindo para justificar e naturalizar as desigualdades. Características como tamanho do cérebro ou formato do nariz demarcavam diferenças entre os grupos e, dessa forma, foi possível que a promessa de igualdade jurídica, vinda com a República em 1889, caísse por terra já que fora “comprovado cientificamente” a desigualdade e hierarquização biológica dos

grupos diferentes da humanidade. Andrews (2007), em seu livro *América Afro-Latina*, chama esse momento de “A guerra à Negritude”, uma vez que, ao acreditarem no determinismo racial, fizeram ligação causal e direta entre as trajetórias históricas, individuais e coletivas com a ascendência racial.

A pergunta, neste momento, então, torna-se: como transformar essa sociedade racialmente diversa e com grande número de não-brancos em uma nação “civilizada”, branca, pura? Para dar resposta a essa pergunta, os intelectuais brasileiros fizeram uma releitura das teorias raciais. Ao passo em que aceitavam a noção de que as raças eram determinantes na essência e nas capacidades dos sujeitos e dos povos, foi ignorada a formulação de que a mestiçagem levaria a degenerescência. Assim, quando a presença da população negra no país foi percebida como um entrave para o progresso, ela tornou-se um obstáculo a ser superado. Para isso, o Brasil apostou em uma miscigenação “positiva”, pois levaria ao embranquecimento da nação, com a ênfase no crescimento da raça branca, ariana, e não nas três raças.

Logo, as estratégias seriam duas: 1) abertura dos portos para a entrada maciça de imigrantes europeus – o que resolveria problemas com a mão de obra, uma vez que os senhores de engenho não queriam pagar pelo serviço daqueles que outrora lhes serviam compulsoriamente. 2) incentivo à miscigenação com a intenção de clarear a nação. Aqueles que se aproximassem dos traços arianos seriam melhor considerados socialmente. Quanto mais claro/a, quanto mais afilados, menores as chances de ser considerado/a inferior, excluído/a.

A Grande Depressão na década de 1930 pôs um freio à exportação e também à tentativa de branquear as nações da América Latina, dentre essas, o Brasil. Nesse período, ficou evidente que a migração europeia não seria a resposta para os problemas, muito menos o país havia “clareado” conforme o esperado. O discurso racista passa a desaparecer e surge no lugar um que destaca a dimensão positiva da mestiçagem; afirma a unidade do povo brasileiro como resultante da interação entre raças, que por sua convivência harmônica permitiu



ao país escapar dos problemas raciais existentes em outros países, possibilitando a “democracia racial”.

Para preencher uma autêntica identidade foram estabelecidos elementos positivos culturais para o país, dentre estes: o samba, a capoeira, o arroz, o feijão, a mulata e outros. Todos com raízes na cultura negra africana foram esvaziados de suas origens e foram definidos e ressignificados como manifestações genuinamente brasileiras. A ideia de democracia racial seguiu deslegitimando a hierarquia racial e mascarando desigualdades e discriminações. A miscigenação, que não mais previa o fim da raça negra no país, passou a ser símbolo nacional muito útil para esconder as desigualdades raciais, retirando a questão do debate público nacional, mas sem impedir que os estereótipos e preconceitos continuassem atuantes, limitando o lugar social de negros e negras e influenciando no acesso às oportunidades.

O mito construído de uma harmonia racial exclusiva ganhou visibilidade para além das fronteiras, e em 1951, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO aprovou uma pesquisa a ser realizada no país. O objetivo era usar o Brasil como propaganda de neutralidade nas relações raciais, para inspirar outros países. Contudo, os resultados da pesquisa contradisseram a hipótese inicial, ao invés de ratificar a democracia racial aqui existente, os pesquisadores observaram uma forma de racismo particular. Ao invés de harmonia, foram identificados preconceito e discriminação no âmbito privado, comprovando que o fato de não haver conflitos abertos, divulgados, não significava a inexistência do racismo.

Esse estudo da Unesco foi o pontapé para desmascarar o mito da democracia racial brasileira, constituindo-se num importante marco das pesquisas sobre relações raciais no país. Contudo, o ideal da democracia racial perdurou até os anos 1980, apesar de já antes desse período terem surgido questionamentos sobre a situação. Diversos protestos levaram a questão racial ao centro, mas com novo

destaque realizado pelos movimentos sociais principalmente o Movimento Negro e Movimento de Mulheres Negras.

São vários os elementos que incidiram sobre a realidade das mulheres negras e, após passar por ressignificações, se apresentam na conjuntura social atual com fortes ranços do passado. Desse modo, abordaremos nas linhas que seguem com apontamentos sobre essa condição do ser mulher negra na contemporaneidade, com algumas particularidades: serão abordadas as situações de mulheres, adolescentes de 12 a 18 anos, que contribuiriam como interlocutoras da pesquisa<sup>6</sup> que deu base a tessitura deste artigo.

### **Violências e violações: racismo e sexismo no cotidiano das adolescentes negras**

Conforme Madeira (2013, p. 3), a “conjugação do sexismo e racismo têm se constituído no grande impedimento para o desenvolvimento das potencialidades das mulheres negras”. Esse processo de hierarquização e discriminação trata-se de uma construção e definição de lugares sociais que circundam as mulheres negras em sua trajetória individual, nos diferentes ciclos geracionais.

A categoria raça, por sua vez, trata-se de um conceito utilizado primeiramente pela botânica e zoologia para classificar plantas e animais, mas que, por volta do século XVI, foi apropriado para classificar a variedade humana a partir de suas origens. Somente durante o século XIX essa classificação passou a ser definida por aspectos fenotípicos como: cor da pele, formato do crânio ou textura do cabelo; determinando grupos humanos mais inteligentes e melhores que os demais. Tal diferenciação foi feita para validar as relações de superioridade e de sujeição entre classes sociais.

---

6 Para a realização da pesquisa que deu base a esta análise foram entrevistadas nove adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. Para assegurar o sigilo da identidade das sujeitas sociais pesquisadas foram utilizados nomes fictícios.

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence (MUNANGA, 2003, p. 4).

Raça se apresenta assim como um conceito ideológico, que mascara a relação de poder e de dominação, no qual os indivíduos da raça “branca” são apontados como superiores aos das raças “negra” e “amarela”, o que é determinado por suas características físicas hereditárias. Já no decorrer do século XX, dentre as descobertas da própria ciência biológica – genética humana, biologia molecular, bioquímica – os cientistas desta área de estudo concluíram que a categoria raça trata-se de uma elaboração inoperante para explicar a diversidade humana, portanto, inexistente. (MUNANGA, 2003).

No Brasil, as categorias classificatórias para definição da identidade étnico-racial se apresentam como um desafio nos censos e questionários. Tais definições revelam a ideologia racial e suas problemáticas em determinada época e realidade social. Branco, preto, pardo, amarelo e indígena foram as classificações adotadas para o desenvolvimento das entrevistas em campo e análises apresentadas neste artigo, as quais seguem as definições do Censo do IBGE utilizadas desde 1991. Apesar de anteriormente ter passado por diversas mudanças, essas são classificações amplamente adotadas no acesso a políticas públicas, justificando sua utilização.

Ao perguntar para as participantes da pesquisa qual classificação se identificam, elas afirmaram:

Sei lá, qualquer cor (risos). Parda, sei lá. Acho que é morena mesmo, tanto faz, morena parda. (KAHFI)

Assim, eu nasci branca, eu só fiquei assim com essa cor por causa do sol, mas hoje eu me considero morena. *E dentre essas opções?* Parda, por que eu não sou nem tão branca nem tão preta (risos). (NÚBIA)

Mulher, quando eu cheguei aqui, eu não era dessa cor não, eu era mais moreninha, porque aqui nós só vive no dormitório, aí eu fiquei dessa cor. *Mas se fosse para escolher uma dessas op-*

*ções qual escolheria? Nenhuma, morena mesmo. Nenhuma das outras? Não.* (IRUWA)

*Morena. E se tiver que escolher uma dessas? Nenhuma. E por que tu se considera morena? Porque não tem cor definida.* (CHANECIA)

Das nove adolescentes entrevistadas, sete fizeram a opção pela classificação morena ou parda. Como se observa, as falas das interlocutoras refletem um fenômeno que atuou e ainda atua sobre a identidade étnico-racial da população negra no Brasil, com início a partir de 1930. Conforme Andrews (2007), nesse momento histórico, o Brasil e outros países da América Latina iniciaram o “amorenamento” de suas nações. Para o autor, a opção pela cor parda enquanto categoria racial nasce da mistura de raças e funciona como classificação intermediária entre brancura e negritude, mesmo sentido atribuído pelas adolescentes Chanecia, Núbia, Iruwa.

Nesse sentido, a América Latina passou por três processos de amorenamento. O primeiro refere-se a um amorenamento demográfico, advindo da redução de imigrantes no país, na redução da mortalidade e aumento da fecundidade dos não-brancos, assim como no aumento das autoafirmações de classificação pardo no Censo demográfico.

Andrews (2007) aponta ainda o amorenamento político, no qual as lutas para fundar novos governos nacionais se utilizaram de apoio popular, dentre estes de escravizados/as e negros/as libertos/as para conduzir as reformas sociais e econômicas, e isso se deu por meio dos governos populistas. O terceiro processo se trata do amorenamento cultural, possibilitado por meio de um fenômeno já indicado nesta seção, o mito da democracia racial. Nesse processo, ao invés das nações seguirem rejeitando as heranças indígenas e africanas, passaram a absorvê-las e propô-las como base para a construção de novas identidades para as nações, embasadas na ideia de que aqui, sob uma forma singular de harmonia e cordialidade, indígenas, negros e brancos se uniram e construíram uma sociedade multirracial e multicultural. “Em vez de manter a brancura como ideal nacional,

o pensamento da democracia racial exaltava a morenidade” (ANDREWS, 2007, p. 201).

A escolha da opção parda ou morena é uma tentativa de entrar no campo da indefinição, numa zona que oferece menor risco de exclusão ou discriminação, uma vez que a ideia de negritude veio carregada, por séculos, de estereótipos negativos. Afirmar-se preta não é tarefa fácil, pois, como coloca a adolescente Lisha: “Para mim, uma pessoa negra sofre muito, né? É uma pessoa feliz, mas, por um lado, ela sofre racismo, preconceito, violência”.

Como então querer assumir-se negra diante da percepção de tais dificuldades e sofrimentos? Apesar destes obstáculos, algumas das adolescentes expressaram:

*Você se considera: Branca, preta, parda, amarela, indígena? Preta. E no caso de se considerar preta, tu se considera negra? Sim, por que eu gosto dessa cor. O que é ser Negra? É beleza pura, melanina pura, eu acho muito bonito uma mulher negra. Eu gosto, nada contra quem é branco, mas eu gosto. (BUSARA)*  
*Você afirmou se considerar morena e, nesse caso, se considera negra? É, me considero negra. O que é ser negra para você? O começo dos tempos, porque desde os começos que a gente vem sofrendo essas coisas, e hoje em dia eu acho que graças às leis, né, parou mais. (CHANECIA)*  
*Não vou mentir não. Eu tenho orgulho da minha cor. No caso, tu afirmou se considerar parda. Tu se considera negra? Considero que é o jeito que eu sou, minha cor, né, vou fazer o quê? Eu tenho orgulho da minha cor. (KAHFI)*

Carneiro (2011, p. 63) reitera que “a identidade étnica e racial é fenômeno historicamente construído ou destruído” em nosso país. Já no momento de nosso nascimento, são terceiros que definem nosso pertencimento em documento registrado em cartório; e o pardo parece ser muitas vezes a melhor saída para uma indefinição. Para o início da fragilização da identidade negra, o que é dito pelo senso comum e por muitos intelectuais é que nossa identidade se define pela impossibilidade de defini-la. Apesar disso, também existe a construção positiva da identidade negra, como revela Busara, ao dizer do contentamento em ser negra.

As últimas pesquisas demográficas demonstraram um aumento na autoafirmação de pretos, e supõe-se que estas sejam pessoas que antes se afirmavam pardas, o que indica uma saída da indefinição racial, evidenciando a tentativa de enfrentar, conforme Carneiro (2011), “a dor da cor”, e talvez até curá-la, fatores resultantes principalmente das lutas dos Movimentos Negros. Conforme Almeida (2019) o racismo é estrutural:

(...) ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. (...) o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica, e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida contemporânea. (...) as expressões de racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade (2019: p. 15/19).

Nesse sentido, as adolescentes elucidaram situações em que sofreram discriminação racial contra elas ou pessoas próximas, como se observa a seguir:

*Já vivenciou algum caso de racismo?* No colégio me chamavam de neguinha do óleo, macaca. Eu falava com a professora e ela não dizia nada. Eu sentia que no meio deles eu não era nada. (CHANECIA)

Um dos principais campos de obtenção de conhecimento e mecanismo de desenvolvimento humano e ascensão social é a educação. Contudo, essa esfera não está isenta de reproduzir o racismo. É evidente que após o processo de democratização da educação, estabelecido em texto constitucional, foram incorporados milhões de crianças e adolescentes negros/as às escolas, aumentando expressivamente a média da escolaridade desses.

Porém, dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Educação), de 2019, denunciam que apenas democratizar o acesso não é suficiente para superar o abismo educacional e social existente entre brancos e negros no país.

Como se pode observar: 71,7% dos jovens fora da escola são negros, e apenas 27,3% destes são brancos. O mesmo estudo demonstra a desigualdade de acesso à educação nos índices de analfabetismo. Em 2019, 3,6% das pessoas brancas de 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto entre as pessoas negras esse percentual chega a 8,9%. Os números ilustram as consequências de um passado de exclusão e revelam um presente que precisa avançar no sentido da equidade. Acresce ao analfabetismo, a evasão escolar e a repetência que ocorrem para ampliar a baixa escolaridade de negros e negras.

As palavras de Chanecia revelam alguns dos obstáculos enfrentados cotidianamente no ambiente escolar. O racismo, que emerge travestido de brincadeiras, ou como “bullying”, ou no despreparo dos profissionais da instituição em lidar com a diversidade e no enfrentamento às práticas discriminatórias, como no caso de Chanecia, em que os professores não tomaram nenhuma atitude diante da situação vivenciada pela adolescente.

Os indicadores referentes à educação refletem-se diretamente nos rendimentos médios da população negra. As desvantagens de escolaridade comprometem a inserção no mercado de trabalho, incidindo em trabalhos de baixa remuneração e sem garantias dos direitos trabalhistas. Alguns destes dados estatísticos trazem questionamentos quanto à ideologia da igualdade na escola. Na maioria das escolas em que a questão racial é tematizada, ela aparece como não prioritária. O não falar sobre o tema é um mecanismo de difusão do racismo. (MADEIRA; COSTA, 2012, p. 332)

A adolescente Busara também apresentou relatos de discriminação racial:

O tratamento é diferente. Até no shopping que eu já vi. Uma história minha: eu fui numa loja e eu fui extremamente desatendida pela vendedora. Depois eu fui na mesma loja e mostrei que tinha uma quantia razoável, aí só assim ela mudou de atitude, só faltou me botar no céu. (BUSARA)

Busara destaca a forma como é tratada em um shopping center e liga o tratamento que recebe também ao fato de ser negra. Os

shoppings centers são espaços de consumo carregados de simbolismos na divisão social e racial do espaço urbano. Tratam-se de locais privatizados, criados para atrair aqueles com poder aquisitivo para o consumo e, a depender de sua localização na cidade, definem que público consumidor se destina a atender. Com o passar dos anos, os shoppings têm acumulado novas funções sociais para a juventude e tornaram-se também espaço para passeio, diversão e namoro.

Em 2014, adolescentes das periferias urbanas brasileiras protagonizaram eventos marcantes no âmbito da segregação racial e social das cidades: os rolezinhos. O rolê é uma gíria comum utilizada por adolescentes em vários locais do país e remete a fazer um passeio, circular pela cidade para namorar e se divertir. Naquele ano, adolescentes e jovens resolveram marcar rolês coletivos em shoppings centers de várias grandes cidades, os rolezinhos. O intuito principal era o mesmo dos passeios que faziam em menor número, contudo, o evento causou apreensão nos demais frequentadores do shopping e fez com que alguns proprietários dos estabelecimentos solicitassem na justiça o impedimento do acesso desses grupos. A polícia militar reagiu de forma truculenta, expulsando muitos adolescentes que realizavam rolezinho nos grandes empreendimentos de consumo.

Algo que deveria ser trivial ganhou visibilidade internacional e deu destaque a ferida aberta da segregação social e racial que constitui o país. Visto que a maioria dessas pessoas eram adolescentes, negros/as e das periferias urbanas, o medo e o preconceito foram elementos definidores para a rotulação depreciativa e a perseguição desses encontros em centros comerciais. Quando adolescentes negras/os e pobres resolvem usufruir desses espaços, eles/as ultrapassam as fronteiras segregacionistas de classe e raça invisibilizadas na cidade, e a reação a essa atitude tem sido, com frequência, a repressão policial.

Assim, “as marcas”, aspectos fenotípicos dos/as adolescentes, são interligadas à posição determinada no imaginário social para o sujeito negro/a. No caso de Busara, uma ligação direta com a condição



de pobreza, conseqüentemente sem poder aquisitivo para o consumo e “sem direitos” de ocupar aquele espaço.

O racismo ainda existente no imaginário social se materializa através da discriminação, dos estereótipos e estigmas em torno da população negra, garantindo a reprodução de desigualdades e obstaculizando avanços maiores no que concerne ao desenvolvimento social, econômico e político dos/as negros/as deste país. A identidade desses sujeitos também é impactada dentro desse processo histórico-cultural. É nele que as mulheres negras estabelecem sua corporeidade numa tensa movimentação de rejeitar-se e aceitar-se. Isso não foi diferente nos diálogos com as adolescentes, que se encontram em um momento definidor do “ser e não ser”; e que estão em uma fase constante de devir. Ao saírem da infância e vislumbrarem a fase adulta, as meninas entram em uma fase crucial que irá fortalecê-las ou fragilizá-las para enfrentarem os novos obstáculos que a fase irá impor.

Nesse sentido, um aspecto, no decorrer da aplicação das entrevistas, nos chamou atenção e fez perguntar a elas: o alisamento de seus cabelos.

*Você alisa o cabelo, é? É sim. Se Deus quiser, se eu for para minha semi no final de semana, vou passar dez dias com a minha família no Natal e Ano Novo. E se eu ganhar, eu vou fazer meu cabelo de novo, porque eu não quero fazer aqui não, porque eu já tenho cabeleireira certa (...). E por que você alisa? Porque meu cabelo era assim, igual o da tia, bem encaracoladozinho, aí eu fui cair na besteira de ir na moda dos outros, pronto, estraguei meu cabelo, aí agora deixa assim mesmo do jeito que ele tá. Sei lá, acho que vai ficar muito diferente, prefiro deixar assim mesmo, porque ele já tá assim. Eu faço de seis em seis meses. Eu nem lembro a primeira vez que eu fiz, faz muito tempo, eu tinha treze anos. Hoje eu tô com dezesseis, eu tenho que acordar cedo, aí passo bem dizer o dia todinho no salão, dá até agonia, tenho que passar bem dizer o dia todinho no salão, aí ela passa produto, aí tira produto, aí lava, depois prancha com outro produto. E se você parasse de alisar? Eu acho que não ia ficar legal não, porque meu cabelo ele é volumoso, aí eu tenho medo de ficar muito alto, sei lá, deixa*

assim mesmo, vou continuar fazendo o que faço, e eu acho que não combino mais. (LISHA)

Nesse trecho transcrito, é possível notar que as adolescentes começaram muito cedo o processo de alisamento em seus cabelos, levadas por avós ou mães que também realizavam o mesmo procedimento. Os relatos também demonstram que não é um procedimento fácil, envolve um dia inteiro no salão, passando produtos químicos e mais produtos químicos e, em alguns casos, como no de Lisha, destruindo seus cabelos. Apesar disso, elas preferem fazer a permanecerem com os crespos e cacheados. Para Perotoni (2014, p. 2), o cabelo é “um dos elementos mais visíveis e destacados e constitui-se uma simbologia que distingue de cultura para cultura. Em se tratando da estética, muitas jovens negras vêm sendo alvo de depreciação, principalmente por causa do cabelo, que de certa forma afeta sua autoestima.”

A identidade negra é uma construção pessoal e social que não pode ser elaborada apenas individualmente. Por meio das relações com os grupos é que vamos compreendendo significados e/ou ressignificando símbolos. Para Gomes (2009), a dupla cabelo e cor da pele é forte influência na construção da identidade negra, sobretudo do cabelo, pois interferem na maneira como o/a negro/a se vê e é visto pelo outro.

O cabelo crespo, cacheado, volumoso remete, consciente ou inconscientemente, a uma ancestralidade africana, que para alguns deve ser negada. É uma relação tensa e conflituosa de olhar para si e olhar para o outro, de afirmar quem é e sentir-se aceita, e esta relação não é fácil de enfrentar.

Acresce ao debate do reconhecimento e pertencimento étnico-racial, a necessidade de pautarmos duas grandes áreas de desenvolvimento social que afetam fortemente os sujeitos em nossa sociedade: a educacional e a do trabalho. É o que abordaremos nos tópicos a seguir.

## Trabalho e educação: múltiplos significados

Observou-se que, dentre as nove entrevistas, seis haviam deixado de frequentar a escola anteriormente ao início do cumprimento da medida socioeducativa; dessas, apenas uma chegou a cursar o ensino médio e as demais pararam em séries do ensino fundamental. As outras três que não haviam interrompido os estudos encontravam-se em séries não equivalentes à sua idade, devido à repetência. Ao falar sobre os motivos para não irem mais à escola, algumas das adolescentes disseram:

Eu parei no ensino fundamental, parei no 4º ano. Eu parei por que comecei a usar drogas. (HAZIKA)

Saí justamente por causa do trabalho, por que eu [*a trabalhar*] foi no início do ano que eu comecei [*a estudar*], então, foi janeiro, fevereiro e março. Aí, para eu ir para o colégio, ficava muito pesado. Porque eu saía seis horas; o colégio começa sete. (BUSARA)

Gostava, mas eu não tinha muita paciência de estudar as matérias, os professores eram normais, legais, simpáticos e meus colegas eram bagunceiros, irritantes, mas tinham uns que eram estudiosos, mas me desinteressei. Aí eu conheci meu namorado e parei de estudar. Eu queria estar com ele direto, ele foi até morar comigo. (CHANECIA)

Deixei de estudar mais ou menos em maio. Briguei na escola e fui expulsa. Estava trabalhando como ajudante num restaurante.

Ao lado de outros grandes desafios da educação brasileira, está a evasão e o abandono escolar. Nesse sentido, alguns documentos têm apresentado de forma quantitativa dados que visam alertar que, apesar da universalização do acesso à educação básica, conquistado e formalizado por meio da Constituição Federal de 1988, os índices de defasagem idade-série e de evasão e abandono escolar ainda demandam ações que deem resolutividade. As narrativas das adolescentes permitem explorar aspectos materiais e subjetivos envolvidos com a decisão de continuar, ou não, seu processo de escolarização.

As entrevistadas demonstram que, na opinião delas, as únicas responsáveis por deixarem de estudar são elas mesmas, por causa de desinteresse, namoro, uso de drogas ou por iniciarem atividades

laborais. Contudo, os motivos apresentados, quando analisados de forma mais aprofundada, demonstram que suas ações são também relacionadas a aspectos não só pessoais, como também familiares, sociais e políticos.

Para Fraga e Costa (2014), o desinteresse escolar das/os adolescentes é também fomentado por alguns princípios adotados nas escolas, sendo estes: aulas que não envolvem os/as alunos/as, por se configurarem como “monólogos” ou palestras, em que apenas os professores falam; avaliações que não exigem análise reflexiva e crítica dos alunos, recaindo no “decoreba”; a hegemonia da ordem que exige do/a aluno/a que permaneça sentado e calado, atendendo somente ao que o professor ordenar; e o despreparo de todos para lidar com o diferente, os desiguais, direcionando o mesmo tratamento e atenção a todos/as de modo que alguns, por não serem percebidos em suas singularidades, acabam sendo excluídos.

Quando as entrevistadas explicitam que deixaram de frequentar a escola pelo uso abusivo de drogas, por estarem desinteressadas ou por preferir estar com o namorado ao invés de estar na sala de aula, demonstram que a escola também não soube lidar com suas problemáticas, identificar e elaborar uma forma de responder às questões postas por essas adolescentes e ver alternativas para que elas possam reconhecer sua importância e dar continuidade aos estudos.

As escolas públicas têm demonstrado despreparo para realizar uma didática contextualizada. Não contam a história das mulheres, da população negra, não oferecem referências positivas que garantiriam a permanência destas na escola de modo qualificado. Ao invés disso, segue uma tendência a expulsar e não atrair esses segmentos populares que carecem do ensino público republicano.

Apesar de apenas uma das adolescentes relacionar o abandono escolar à sua inserção no trabalho, das nove entrevistadas, quatro trabalharam no período anterior à entrada no Centro Socioeducativo, e duas estavam trabalhando no momento em que abandonaram a escola. Os empregos desenvolvidos por estas eram: atendente de

lanchonete, atendente de locadora de carros, feirante, doméstica, cuidadora de idosos e babá. Quando questionadas sobre o trabalho e as condições de trabalho, as meninas revelam:

Antes de eu vir para cá, eu cheguei a trabalhar aqui em Fortaleza. Eu ajudava a mãe na feira. Ia para feira do Barroso, não tinha canto certo, era dia de segunda, dia de sábado. (...) Depois, fui trabalhar em casa de família. *Como você iniciou esse trabalho em casa de família?* A mulher que me chamou; minha avó conhecia ela. Tinha vezes que ela viajava para passar uns dias lá na casa da minha avó, em Horizonte. Ela conhecia minha avó porque já morou lá. Só que o filho dela teve uma doença, aí ela passou a morar aqui. Era de vez em quando que ela passava na casa da minha avó e foi lá que ela perguntou se ela podia me levar para trabalhar, para ajudar ela, que ela já era um pouco idosa e tinha um filho doente. Eu tinha doze anos. E foi lá que eu conheci ela. Eu lavava louça, ajudava ela a arrumar a casa, não fazia comida, lavava o banheiro. Ela me dava R\$ 400,00 por mês, me dava roupa, chinela, e eu dormia na casa dela. (HAZIKA)

Trabalhei numa lanchonete, como ajudante. *Com que carga horária?* De 6h às 20 h. Passei uns cinco, sete meses lá. Tinha 16 anos, gostava porque era um ambiente bom para conhecer novas pessoas; tinha muitos colegas, era animado. *E como você conseguiu esse emprego?* Assim, a mulher de lá primeiro era patroa da minha mãe, aí depois eu fiquei indo para lá e ela foi e me contratou. Minha mãe trabalhava na lanchonete também. (CHANECIA)

Para as adolescentes, apesar da carga excessiva de trabalho, do assédio sexual e da informalidade das contratações, o fato de conhecer novas pessoas, vivenciar outras relações, e receber seu próprio dinheiro tornava o trabalho importante para elas. Contudo, é salutar discutir a respeito do trabalho precoce e seus impactos para o desenvolvimento delas.

Para Lourenço (2014, p. 300), “a investigação do fenômeno do trabalho precoce não se constitui tarefa fácil porque está imbricado com questões estruturais fundadas na divisão social do trabalho e materializadas nas necessidades imediatas objetivas e subjetivas”. Segundo a autora, dois elementos fundamentais permitem compreender esse fenômeno: primeiro, a inefetividade das políticas

sociais, nas quais tem ocorrido sucateamento dos serviços, e a reprodução ideológica e material de uma gestão privada no âmbito dos serviços públicos. Utiliza-se da estratégia da terceirização para reduzir o acesso aos direitos. Segundo, é preciso considerar as mudanças no mundo do trabalho. Apesar do trabalho precoce ser uma prática recorrente desde o início da história do país, ele se reedita na contemporaneidade, baseado numa forte subproletarização que toma forma em trabalhos precários, subcontratação e terceirização a quais crianças e adolescentes são expostos/as.

De acordo com o depoimento das interlocutoras as “oportunidades” mais frequentemente apresentadas para adolescentes mulheres negras estão relacionadas ao trabalho doméstico, precário, com extensa jornada de horas diárias, ilegal e visto de forma naturalizada diante até mesmo da não remuneração. Apesar disso, as entrevistadas não expressam o trabalho precoce em sua negatividade. Para elas, o trabalho nessa fase de suas vidas não é um problema, mas aparenta ser uma solução. Assim como também para suas famílias:

*E a tua família reclamou por você parar de estudar? Minha mãe entendeu, porque foi justamente pelo trabalho, porque ela nunca disse “Busara, você tem que trabalhar”. Foi uma escolha minha, e ela apoiou porque ela achava que era o certo. Ela queria, mas nunca ficou cobrando. Aí depois a gente estava correndo atrás do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), só que eu não podia fazer, pois não tinha 18 anos. (BUSARA)*

Jessé Souza (2015), afirma que esse modo de ver o trabalho por elas não está desarticulado do lugar que as famílias assumem na estrutura social e econômica que ocupam. Para o autor, a classe social não pode ser percebida como construída a partir só de sua renda. Deve-se considerar: o modo de ser, modo de viver, estilo, comportamento, valores, crenças, padrões de consumo. Assim, as mensagens de que se tem de trabalhar cedo são repassadas nos processos de socialização familiar. Os pais priorizam a entrada dos filhos no mercado de trabalho, por necessidades imediatas de contribuir no orçamento doméstico, ou para que adquiram seus bens de consumo.

De uma maneira ou de outra, as famílias estimulam as filhas a serem trabalhadoras, a prestarem serviço de menor qualificação e remuneração e a realizarem trabalhos que não exigem reflexão e escolaridade, prejudicando a socialização escolar. Seja pela necessidade financeira ou de aprendizagem de um ofício, ou mesmo para que não estejam na rua, cria-se um consenso social de que adolescentes oriundas de uma classe social menos favorecida devem ingressar no mercado de trabalho precocemente, naturalizando esse fenômeno. É uma solução superficial e imediatista, porém histórica, há mais de 500 anos se repete, que aponta o trabalho como prevenção à inserção no mundo do crime e à formação de caráter, transformando tal fato em um ideal: o aprendizado de um ofício, ainda que este seja precário, inseguro e que gere riscos à saúde da pessoa em desenvolvimento.

Dentro desse espaço, sem a devida regulamentação e proteção, as adolescentes são expostas a outros riscos e violências. A dimensão da violação de direitos não se limita a exploração pela via do trabalho, mas também da violabilidade do corpo negro pela via do assédio, aspecto que será trabalhado no tópico a seguir.

### **Assédio sexual**

São as meninas e mulheres negras que preenchem largamente as estatísticas do abuso sexual, feminicídios, exploração sexual, do tráfico de seres humanos, do trabalho análogo à escravidão, do trabalho doméstico com privação de direitos<sup>7</sup>. As entrevistadas, como demonstrado, ingressaram cedo no mercado e relataram encarar tipos de situação de assédio que as colocaram em risco, como se observa na transcrição que segue:

---

7 Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Ano 15. São Paulo: 2021; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. A violência contra negros e negras. São Paulo: 2019. disponível em: <https://bit.ly/43vB484>.

[...] sofria alguns assédios do meu patrão. *Que tipo de assédio?* Assédio, do tipo assédio mesmo, de tentar me agarrar e tudo. Não, não denunciei porque, era meu primeiro emprego eu queria segurar, passei três meses trabalhando estava achando tão bom recebendo aquele dinheirinho, não era carteira assinada, mas era salário, vale transporte, tudo direitinho. Era mais velho, era o dono de lá. Ele não fez ameaças, mas ele se colocava assim, numa posição que, se eu ficasse com ele, eu ia ganhar mais benefícios, tanto no trabalho, quanto dinheiro mesmo, quanto com ele. Então, eu tinha medo. Como eu conversava com minha mãe, eu tinha medo de falar alguma coisa e ele me demitir. Poxa, meu primeiro emprego. (BUSARA)

Assim como outras três adolescentes entrevistadas, Busara viveu a experiência de trabalho como atendente em uma locadora de carros. A adolescente ingressou nesse espaço aos 16 anos e relatou ter sofrido assédio sexual por parte do dono da empresa. Apesar do reconhecimento na Constituição Federal de 1988 da igualdade entre mulheres e homens, a materialidade dos preceitos jurídicos ainda enfrenta obstáculos para se consolidar. De forma a prejudicar o acesso à cidadania das mulheres.

A discriminação de gênero permanece como uma forte ferramenta de hierarquização e exclusão, e no caso do espaço de trabalho se materializa, dentre outras formas, por meio do assédio sexual. Apesar da legislação não se definir como exclusivamente uma ação do homem contra a mulher, representa grande maioria dos casos denunciados.

Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT) o assédio sexual vai desde insinuações, contatos físicos forçados, convites ou pedidos impertinentes, e pode apresentar ao menos um dos seguintes elementos: ser claramente uma condição para dar ou manter o emprego; influir nas promoções ou na carreira do assediado; e prejudicar o rendimento profissional, humilhar, insultar ou intimidar a vítimas. Essa prática ocorre desde o período Colonial, e permanece alimentada pelos construtos em torno do “ser mulher” e do “ser negra” até os dias de hoje. Como já destacado, as mulheres e meninas negras escravizadas – que trabalhavam nas lavouras, ou nas cozinhas



das casas grandes – em muitos casos tinham seus corpos violados pelos senhores de engenho para o prazer sexual dos mesmos.

O assédio sexual não é um ato de ocorrência verificável apenas nos tempos atuais. O que há de novo é o fato do surgimento do feminismo ter realçado a luta pela igualdade entre os sexos, o que resultou por dar relevância ao assédio sexual no mundo do trabalho. Este, a partir de então, passou a ser tratado não somente como discriminação contra a mulher, mas em sentido mais amplo, como uma discriminação que vitima o homem e a mulher no ambiente de trabalho. Nesse contexto, o assédio sexual passou a ser visto como uma questão de gênero, que tem sua base material fundada em relações de poder. (COUTINHO, 2005, p. 45)

Busara sentia-se intimidada por um homem que ocupava posição hierarquicamente superior a dela e que se utilizava desta situação para coagi-la a trocar favores sexuais por benefícios. Assim como muitas outras jovens mulheres, ela optou por se calar para manter o emprego, mas permaneceu somente três meses nesse local por causa dessa situação. O exemplo demonstra como as discriminações de gênero e raciais incidem nos espaços micro e macro na vida dos sujeitos, delimitando lugares e dificultando o desenvolvimento de suas capacidades.

As adolescentes participantes do desenvolvimento deste estudo relataram também outros tipos de violência sofrida, conforme pode ser observado a seguir:

Já teve um namorado meu que morria de ciúmes de mim, tinha que andar com ele assim, oh, de cabeça baixa. Tudo para ele era um monte, eu estar olhando para uma pessoa. Se eu quisesse terminar com ele, era porque eu tinha arrumado outro; e esse era motivo que ele me batia, é esse aqui, da tatuagem. No começo, era um mar de rosas, mas depois, quando eu quase me juntei com ele, virou um pesadelo. [...] de vez em quando, eu dormia com ele na casa dele, eu só vivia dentro de casa, apesar de eu não ter casa. Se eu tivesse me juntado, hora dessas estava mais nem aqui. Ele queria estar no telefone direto comigo quando eu não estava com ele, mesmo sem assunto, ele tinha que estar no telefone comigo direto para saber

o que eu estava fazendo, onde eu estava. Aí eu num aguentei e terminei. (IRUWA)

Três adolescentes, assim como Iruwa relatam casos de violência doméstica sofridas no dia-a-dia cometidos por parte de seus parceiros. Do mesmo modo, elas destacam a motivação primeira sendo o ciúme, e que não ficaram inertes a situação, tendo revidado ou terminado o relacionamento. Para compreender a violência doméstica, é necessário observar que elementos sociais e culturais são definidores e legitimadores de lugares, direitos e deveres em nossa sociedade, assim como servem de ferramenta para justificar desigualdades de gênero e violações de direito. Nesse sentido, dentro das construções do ser homem e do ser mulher, vão sendo delineadas formas de interpretação do mundo e das relações e influenciando nas atitudes dos sujeitos sociais. No caso de nossa sociedade, o homem é socializado em torno da noção de virilidade, força, agressividade.

[...] é também necessário esclarecer que a violência não possui sexo, pois tanto homens, como mulheres, sabem ser violentos (as) e quando podem, fazem uso dos instrumentos que lhe dão poder. Quando as mulheres são as que praticam a violência, têm-se que analisar que os papéis conservadores ainda perduram e legitimam a dominação de um sexo sobre o outro; nesse caso, a mulher passa a dominar e o homem a ser o dominado. Contudo, mesmo com a existência de casos em que as mulheres são as que praticam a violência contra o cônjuge, não se pode comparar estatisticamente quando as vítimas são mulheres. (MADEIRA; COSTA, 2012, p. 93).

Assim, é possível compreender que as adolescentes vivenciaram um processo de violência com aspectos particulares embasadas nas desigualdades e discriminações de gênero, no machismo e no racismo.

### **Considerações finais**

As narrativas das adolescentes refletem o fenômeno da pardalização ou amorenamento. Esta classificação funciona como intermediária entre a branquura e a negritude, um coringa para a indefinição racial. Dessa forma, elas sentem que estão se colocando dentro de

uma zona que oferece menor risco de exclusão ou discriminação. Em contrapartida, duas das adolescentes ao tempo que se afirmaram pardas ou morenas, disseram se considerarem negras, e outra adolescente se declarou preta e destacou o orgulho que sente de seus aspectos fenotípicos. Posto isso, é possível ver que a identidade negra do mesmo modo que pode ser destruída, também pode ser fortalecida.

Mesmo com a dificuldade de autoafirmação das meninas, são perceptíveis a elas os casos de racismo existentes na sociedade e aqueles que elas ou pessoas próximas vivenciam. Os depoimentos denunciam relatos de racismo no ambiente escolar, que emerge travestido de brincadeira ou quando identificado é denominado como bullying. É perceptível também o racismo institucional no despreparo dos profissionais da educação em lidar com tais situações.

A intersecção do ser jovem e negra também incide sob o direito de ir e vir das adolescentes. Nos espaços públicos em que frequentam, principalmente shopping centers, elas percebem ser julgadas por sua cor e idade, vistas como destituídas de poder aquisitivo para o consumo, pobres e perigosas.

Por fim, a tentativa de esconder traços da estética negra foi um dos elementos identificados no estudo com as adolescentes. Elas relatam o uso de compostos químicos nos cabelos desde os 13 (treze) ou 14 (catorze) anos de idade, um processo que envolve horas no salão com produtos que cheiram mal e podem fazer com que o cabelo caia. Assim, a dupla cabelo e cor da pele é forte influência na construção da identidade negra, pois interferem na maneira como o/a negro/a se vê e é visto pelo outro.

O estudo demonstrou que elas iniciam seus compromissos amorosos cedo, indo morar com os parceiros na casa da família destes. Três delas relataram sofrer algum tipo de violência doméstica por parte dos companheiros e destacam que não ficaram inertes, tendo revidado ou terminado o relacionamento. Logo, vivenciaram processos de violência com aspectos particulares embasados nas desigualdades e discriminações racial e de gênero.

A vivência de trabalho na infância ou adolescência também foi recorrente na trajetória de vida das interlocutoras. As atividades realizadas por estas carregam consigo ranço histórico do machismo e do racismo que ainda vigoram nas relações sociais contemporâneas. As “oportunidades” destinadas a elas em sua maioria são no trabalho doméstico, cuidado de idosos, crianças ou como vendedoras de lanchonete ou atendentes de loja de carros. São trabalhos ilegais, por sua faixa etária, precarizados e informais, com extensas jornadas.

Os tipos de postos de trabalho e a forma como são tratadas nos mesmos denunciam os estereótipos que circundam as meninas e mulheres negras quanto a sua função social e o uso de seus corpos: desvalorizados e violáveis.

As análises elaboradas até aqui revelam uma dupla atuação da sociedade sobre esse segmento: em sua trajetória histórica e, principalmente, nos momentos em que seus direitos são violados, as adolescentes são invisibilizadas, vítimas da negligência das principais instituições sociais que deveriam garantir seu desenvolvimento de forma digna; ao mesmo tempo, antes e, principalmente, após a realização da prática infracional, as adolescentes são alvos de uma visibilidade perversa que as estigmatiza como perigosas e tenta limitá-las a lugares sociais desvalorizados.

Diante disso, fica evidente que as interlocutoras desta pesquisa passam por múltiplos processos de construção do ser adolescente, ser negra e ser mulher, que se entrelaçam em meio às relações com a coletividade na tessitura de trajetórias individuais. O desafio é então entender a interseccionalidade desses processos e saber que juntos eles agem de forma específica na vida das adolescentes negras. Ignorar essa relação é negligenciar o sujeito em sua complexidade e, dessa forma, prejudicar análises e ações voltadas para e com esse segmento.

## **Referências bibliográficas**

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ANDREWS, G. R. **América Afro-Latina: 1800-2000**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

BENTO, M. A. S.; BEGUIN, N. Juventude negra e exclusão radical. **Boletim de Políticas Sociais**: Brasília-DF: Ipea, 14 jun. 2005.

BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e Adolescente/ECA**. Brasília: Atlas, 2010.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Ashoka Empreendimentos Sociais; Takano Cidadania (Orgs.). **Racismos contemporâneos** (pp. 49-58). Rio de Janeiro: Takano Editora, 2011.

CISNE, M. GURGEL, T. Feminismo, Estado e Políticas Públicas. In: **SER Social**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 69/96, jan/jun. 2008.

COUTINHO, L. G. A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social. **Pulsional Revista de Psicanálise**, v. 181, n. 3, p. 16-24, 2005.

DEL PRIORE, M. **Histórias e conversas de mulher**. São Paulo: Planeta, 2013.

FRAGA, L.; COSTA, V. O. Impressões sobre a escola e o abandono escolar de adolescentes com quem a lei entra em conflito. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 81-100, 2014.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2009.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro, 2019.

LOURENÇO, E. A. S. Reestruturação produtiva, trabalho informal e a invisibilidade social do trabalho de crianças e adolescen-

tes. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 118, p. 294-317, abr./jun. 2014.

MADEIRA, M. Z. A. SEXISMO E RACISMO: algumas considerações sobre o perfil identitário e o movimento das mulheres negras. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero**. (Anais Eletrônicos) Florianópolis, 2013.

MADEIRA, M. Z. A. COSTA, Renata Gomes. Desigualdades de gênero, poder e violência: uma análise da violência contra a mulher. In: **Revista O público e o privado** – Nº 19 – Janeiro/Junho – 2012. p. 79-99

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação** – PENESB RJ, 3., 2003, Rio de Janeiro. Palesstra proferida... Rio de Janeiro, 2003.

PAIXÃO, M. GOMES, F. Razões afirmativas: pós-emancipação, pensamento social e a construção das assimetrias raciais no Brasil. In: MANDARINO, Ana Cristina de Souza. GOMBERG, Estélio. **Racismos: olhares plurais**. (Orgs.). – Salvador: EDUFBA, 2010. p. 45-92.

PEROTONI, C. Eu uso chapinha: o que há por trás disso? **Anais do II Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades**. 2014.

PINTO, E. A. Sexualidade, gênero e cor em outros tempos. In: MANDARINO, Ana Cristina de Souza. GOMBERG, Estélio. (Orgs.). **Racismos: olhares plurais**. – Salvador: EDUFBA, p. 223-252, 2010.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2014.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2015.

## **“Não se destrói o patriarcado com fome”<sup>1</sup>: uma mirada sobre os corpos de mulheres gordas e negras.**

Liniane de Cássia Santos  
Paula Fabrícia Brandão Aguiar Mesquita

### **Introdução**

O artigo revela frentes de pesquisa em processo de consolidação no Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social da Universidade Estadual do Ceará (MASS/UECE). A ideia é discutirmos sobre corpos de mulheres insubmissos aos padrões sociais que, de um modo geral, se impõem às mulheres.

A discussão em relevo parte da visão das redes sociais, como espaço virtual do *ativismo gordo*, reelaborando narrativas a respeito da aceitação corporal e da luta por direitos e acessibilidade para corpos diversos em seus formatos e tamanhos. Ao movimentar-se em torno dessas pautas, as ativistas corporais suscitam discussões importantes para pensarmos o objeto aqui proposto, como o lugar que o corpo ocupa nos movimentos feministas contemporâneos, as diferenças entre *ativismo gordo* e *movimento body positive*, entre gordofobia e pressão estética, e as intersecções que vinculam corpo,

---

1 Essa frase é da nutricionista Fernanda Imamura e faz referência às complexidades que envolvem o ato de se alimentar e que em seus aspectos biopsicossociais como as questões de raça, classe, gênero, e de saúde mental. A frase é também uma crítica às dietas restritivas.

classe, gênero e raça, proporcionando experiências distintas para mulheres gordas e negras.

Os ativismos corporais forjaram o ponto de partida para nossa inquietação investigativa. Foi observando as páginas e perfis de ativistas da *positividade corporal* que experimentamos certo estranhamento, mediante narrativas propostas por mulheres gordas e negras, que estão se contrapondo ao ajustamento e adequação propostos pelo padrão de beleza usual, a saber, magro e branco.

O percurso elaborado até aqui transitou entre a produção teórica de pesquisadoras do corpo gordo, as *influencers* do movimento *body positive*, e autoras que têm pensado a *beleza*, e a construção do *belo* em cada tempo histórico e as formas pelas quais esta categoria se consolidou como aspecto imprescindível para as dinâmicas de opressão inscritas nos corpos femininos.

Nesse texto, optamos por abordar um perfil do *instagram* de uma ativista gorda e negra e suas reflexões sobre esse movimento; e uma militante feminista negra e gorda, de movimento de esquerda, moradora da cidade de Fortaleza, Ceará e suas inquietações sobre gordura e negritude. Salientamos que o contexto pandêmico da Covid-19 interferiu, significativamente, no processo de reformulação da proposta em tela, inclusive a entrevista feita com a última, executada via plataforma digital *Zoom*.

## **O debate sobre corpo e padrões de beleza na contemporaneidade**

*Toda mulher tem pelo menos três quilos para emagrecer.* Esta afirmativa foi feita pela *Head Coach*, do *Box* de *Cross Training*<sup>2</sup> no qual sou aluna, durante uma das aulas de seu projeto de emagrecimento

---

2 *Head Coach* é a forma como chamamos, dentro do “universo” do *Cross training*, o/a profissional responsável pelo *Box*. Ou seja, aquele/a que além de dar aulas, treinos, também é responsável legal pelo espaço. Por ser uma prática esportiva que nasceu na marinha dos Estados Unidos a quase totalidade dos termos do *Cross training* são em inglês.



em 21 dias<sup>3</sup>. Com essa frase, percebemos que há um discurso elaborado sobre o corpo de mulheres e a insatisfação permanente em estar sempre mais magra. Ao analisar a questão de *corpo*, percebemos o intercruzamento das discussões a respeito da *beleza* e *autoestima* femininas, e forjamos o diálogo com importantes propostas que serão apresentadas no decorrer da escrita.

A diversidade das elaborações teóricas sobre o corpo estabelece disputas narrativas em torno deste, atribuindo caráter complexo às noções e discursos sobre o tema. É antiga a dicotomia *corpo x alma*, tema de reflexões na Filosofia Grega e nas religiões, ao longo da história (LE BRETON, 2003). É oportuno pensar mediante o marco histórico-temporal da Modernidade, como ambiente no qual foram desenvolvidas e consolidadas, parte significativa das ideias, noções e teorias a respeito do corpo com as quais lidamos hoje. Há um consenso teórico que estabelece o corpo como *locus* privilegiado de construção das identidades modernas.

David Le Breton (2003) constitui-se como autor primordial para pensarmos as questões que circundam o corpo na contemporaneidade. Para ele, vivemos o auge da normatização das modificações corporais, o que privilegia a naturalização do corpo fragmentado, dividido e supervalorizado em partes como seios, barriga e glúteos, em detrimento do todo. O corpo é, na verdade, aquilo que se pode fazer dele, ou ainda, *ele é melhor quanto mais editado*, aperfeiçoado.

Para Le Breton, Descartes prolongou, através de seu *cogito*, a separação entre homem e corpo construída pelos anatomistas do século XVI (2003, p. 18). Atribui-se a Descartes, também, a formulação da ideia do corpo humano como máquina imprescindível para os pensadores do *Pós-humano* e da *Inteligência artificial*. Nesse ínterim, a obra de Le Breton dialoga com a de Lúcia Santaella (2003) a respeito do advento da *cibernética* e do *cyborg*.

---

3 O projeto do qual me refiro chama-se Diário trinca 21. E possui como um de seus objetivos principais o emagrecimento em 21 dias.

Santaella demonstra que o desenvolvimento das técnicas, da cibernética e da ciência tecnológica promoveram ao mesmo tempo mudanças nas formas de conceber o corpo humano e, também, a *vida*, tendo sido esta retirada da dimensão biológica-natural e posta no lugar do hardware. (SANTAELLA, 2003, p. 183). Tecendo uma crítica aos modelos científicos mecanicistas e às aspirações de superação do humano, Le Breton nos diz que o corpo tornou-se *alvo do rancor dos cientistas* (2003, p. 15). Nas palavras do autor:

A reconstrução do corpo humano, e até sua eliminação, seu desaparecimento, é o empreendimento ao qual se dedicam esses novos engenheiros do biológico. Esse imaginário tecnocientífico é um pensamento radical da suspeita; ele instrui o processo do corpo por meio da constatação da precariedade da carne, de sua falta de durabilidade, de sua imperfeição na apreensão sensorial do mundo, da doença e da dor que o atinge, do envelhecimento inelutável das funções e dos órgãos, da ausência de confiabilidade de seus desempenhos e da morte que sempre o ameaça. (2003, p.16).

Relevante mencionar as elaborações teóricas que apresentam o corpo como *locus* privilegiado das práticas *Bioascéticas* (ORTEGA, 2000) informando a existência de uma arquitetura política, social e cultural sob a qual as corporeidades se reconfiguram, especialmente pela virada histórica ocorrida em 1968,<sup>4</sup> com os movimentos reivindicatórios dela advindos, assim como de sua incidência na produção de novas identidades e compreensões do *eu*. (SANT'ANNA, 2000).

As mudanças corporais, o desejo de modificar, de editar, estão vinculados aos processos de redescoberta do corpo e de seus limites e às transformações culturais de cada época. A partir do século XX foi a mídia, em especial a publicidade, que ditou a maior parte das regras dos jogos de transformação e compreensão do corpo. Assim,

---

4 Momento em que ocorreram profundas transformações culturais desenhando os movimentos chamados de Contraculturais. É também o período de ascensão da denominada *Segunda onda* feminista.

como a expansão do uso de espelhos, a fotografia cumpre papel importante neste processo. (SANT'ANNA, 2014).

Notadamente, as articulações para controle das raças, *eugenia*, representam aspecto importante a ser mencionado uma vez que estruturam as ideias de evolução natural, consolidaram-se como ciência e alicerçaram o conjunto de ideias racistas que ainda vigoram, em outras roupagens, até os dias atuais (DIWAN, 2014).

A partir dos anos 80, as imagens publicitárias da juventude anunciavam uma tendência distinta, com finalidades coerentes com os interesses econômicos globalizados: mais do que liberação moral e sexual, seria necessário liberar o corpo de seu patrimônio genético, incluindo as rupturas de gênero e de espécie; diferente de escolher um modo de vida alternativo, tratava-se de alterar os estados físicos e de consciência dentro da sociedade, nas empresas, no esporte, com o apoio da ciência e da técnica, individualmente, e em nome de um modo de ser mais veloz, performático e ousado. (SANT'ANNA, 2003, p. 53).

Ortega (2000), Lupton (2000) e Sant'anna (2003), afirmaram que a adesão ao “estilo de vida saudável” figura ao mesmo tempo como prática de cuidado à saúde, bioascese e construção de subjetividades, portanto, de identidades formuladas a partir de dinâmicas cotidianas focadas no corpo como exercícios físicos e alimentação. Assim, consideramos que esse “estilo de vida” incorporou-se mais efetivamente no contexto das classes média e alta (LUPTON, 2000).

O corpo trabalhado, moldado, exercitado, transforma-se em apresentação pública daquilo que de mais valoroso o indivíduo pode oferecer em termos contemporâneos, a saber, sua capacidade de autocontrole, disciplina e cuidado consigo, ou melhor, a capacidade de autogovernar-se (ORTEGA, 2000, p.64).

Não é mais o indivíduo que possui um corpo, é o corpo quem informa sobre o indivíduo, o que ele pode ou não, como ele se alimenta, como se comporta no dia a dia. Os corpos, identidades dos sujeitos, atuam como ferramentas através das quais incidem os julgamentos morais e públicos sobre os que são gordos, por exemplo. Para Novaes e Vilhena (2008) e Gama (2020) existem riscos

concretos para a saúde de mulheres gordas, medidas e julgadas por estarem acima do “peso ideal,” o que interfere nos atendimentos médicos, aumentando as chances de negligência via culpabilização do sujeito gordo.

Ainda, para Le Breton, nas relações contemporâneas extinguiu-se a dicotomia *corpo x alma*, substituindo-a por *corpo x sujeito*. Nas palavras do autor:

O corpo não é mais apenas, em nossas sociedades contemporâneas, a determinação de uma identidade intangível, a encarnação irreduzível do sujeito, o *ser-no-mundo*, mas uma construção uma instância de conexão, um terminal, um objeto transitório e manipulável suscetível de muitos emparelhamentos. Deixou de ser identidade de si, destino da pessoa, para se tornar um kit, uma soma de partes eventualmente destacáveis à disposição de um indivíduo apreendido em uma manipulação de si e para quem juntamente o corpo é a peça principal da afirmação. (2003, p. 28).

Percebe-se nos ativismos gordos e na gramática das lutas feministas, tentativas e esforços para reivindicar e demarcar o corpo como um *lugar* político. No entanto, quando lemos Le Breton, em sua análise antropológica, verificamos a incongruência posta a essas tentativas, uma vez que o corpo do tempo presente, do *Self*, da *visibilidade* e do *compartilhamento*, figura muito mais como ferramenta, ou como ele diz, uma prótese, um acessório, “uma encarnação provisória para garantir um vestígio de si” (2003, p.29).

A beleza e a feiura como construções histórico-culturais (ECO, 2007) carregam interpretações distintas a respeito de si, que variam a depender da época, localização geográfica (oriente/ocidente, norte/sul) e produção midiática. Assim, importa atentarmos para as disputas entre as diferentes noções de beleza e sua articulação com os corpos das mulheres. Isto porque, a beleza protagoniza lugares distintos e ambíguos quando posta em diálogo com corpo, raça e gênero. Oscilando entre autores (as) que a concebem como expressão de poder e objeto de desejo e para outros (as) como construção político-cultural a serviço das dinâmicas de opressão, exclusivamente.

Importa, ponderar quais os limites de tais pressupostos teóricos e a partir de quais aspectos estes incorporam-se nas dinâmicas cotidianas das mulheres, de forma geral, e de mulheres que querem emagrecer de forma específica. Não perdendo de horizonte o fato de que na contemporaneidade a beleza está intimamente relacionada com a magreza, ou com a ausência de gordura (NOVAES E VILHENA, 2008).

Para Han (2019) o regime de beleza atual associa-se ao consumo e aos estímulos visuais e sensoriais, via virtualidade, de formas ainda não experimentadas nas sociedades modernas. Ele afirma ainda que a beleza ganhou caráter moral e espiritual, assim como foi atrelada ao “ser sexy,” desconfigurando os sentidos de belo, apregoados no século XIX, por exemplo.

Com efeito, é necessário cuidado nas análises que colocam as mulheres magras e “padrão” como aquelas que se adequaram aos ditames da norma e que sucumbiram ao controle e disciplina opressores. No dizer de Novaes e Vilhena:

Contudo, não se trata, como alguns colegas apontam, de reduzir a busca por um corpo ideal, a uma falha, uma falta, um defeito, uma patologia ou um processo de alienação. Trata-se, a nosso ver, de poder pensar por quais processos discursivos e de socialização estas e outras práticas fortemente instituídas e difundidas colaboraram para anular as resistências ao que nelas existe de opressão. (2006 p.03).

*Não se destrói o patriarcado com fome.* A afirmativa que se popularizou nas redes sociais é da nutricionista Fernanda Imamura, para quem a relação com o corpo e com os processos de emagrecimento devem considerar aspectos sociais como a raça, classe e psíquicos<sup>5</sup>, abrangendo cuidados e atenção aos transtornos alimentares, devendo ser, portanto, um trabalho multiprofissional.

A referência teórico-política acionada por Imamura e parte significativa dos ativismos corporais femininos hoje é Naomi Wolf, no

---

5 Maiores detalhes na entrevista: <<https://bit.ly/3N0KK3A>>

livro *O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres* (1992), no qual a autora discorre sobre o processo de libertação das mulheres mediado pelos movimentos feministas no pós-década de 1970 e sobre o aparecimento de uma “nova questão”, até então sublimada pelas conquistas políticas e econômicas, a saber, as preocupações de ordem estética. Ou ao conjunto de questões da ordem da beleza que, para a autora, alicerçaram “um escuro filão de ódio a nós mesmas”, (WOLF, 1992, p.12). Para Wolf:

Estamos em meio a uma violenta reação contra o feminismo que emprega imagens da beleza feminina como uma arma política contra a evolução da mulher: O mito da beleza. Ele é a versão moderna de um reflexo social em vigor desde a Revolução Industrial. À medida em que as mulheres se libertaram da mística feminina da domesticidade, o mito da beleza invadiu esse terreno perdido, expandindo-se enquanto a mística definhava, para assumir sua tarefa de controle social. (1992, p. 12-13).

Wolf (1992), afirma que a constituição do Mito da beleza vigora como remanescente das formas de coerção social sobre as quais as mulheres estão submetidas ao longo do tempo, afetando-as de formas diversas e exercendo controle em face das rupturas com a domesticidade e maternidade, o que corroborou para reestruturação das ferramentas de opressão agora baseadas na beleza, magreza e juventude.

Naomi Wolf afirma que o mito da beleza serve aos interesses masculinos, não possuindo nenhuma justificativa metafísica ou biológica, e que este representa um sistema monetário que constrói as dinâmicas de disputas internas entre mulheres. E se relaciona, intimamente, com poder e controle (WOLF, 1992, p.17).

O mito da beleza na realidade sempre determina o comportamento, não a aparência. A juventude e (até recentemente) a virgindade, foram “bonitas” nas mulheres por representarem a ignorância sexual e a falta de experiência. O envelhecimento na mulher é “feio” porque as mulheres adquirem poder com o passar do tempo e porque os elos entre as gerações de mulheres devem sempre ser rompidos. As mulheres mais velhas temem

as jovens, as jovens temem as mais velhas, e o mito da beleza mutila o curso da vida de todas. (WOLF, 1992, p.17-18)

Há, ainda, perspectivas que consideram que as conquistas objetivas das mulheres como cargos de liderança e salários justos estão vinculadas à sua beleza física, e mesmo que se reconheça a “competência,” postula-se, muitas vezes, que esta deva estar acompanhada de uma “postura” bela (VILHENA; NOVAES, 2005, 2008). Este pensamento justifica a tentativa de desqualificação da imagem das “feministas” como sendo mulheres “feias e que não se cuidam”.

Ortega (2003) e Sant’anna (2000) sublinham como as reconfigurações nos sentidos atribuídos ao corpo, sobretudo no período pós-guerra, propuseram a necessidade de adequação ao novo “estilo de vida” posto como norma. Para tanto, incorporam-se métodos e rotinas comuns ao modelo empresarial em ascensão no qual prioriza-se a capacidade de governo de si e da diminuição dos riscos, sejam eles quais forem. O governo de si cumpre o papel de vigilância que não compete mais às estruturas de poder do Estado e que foi delegada aos próprios sujeitos, escamoteando-se através da incorporação e popularização da linguagem biomédica, no cotidiano de todos nós (LUPTON, 2000).

Entre as nossas hipóteses de pesquisa, consideramos que “querer ser magra” escamoteia ambições outras. Uma importante motivação relaciona-se com a associação indistinta e comum que fazemos entre beleza e magreza. Se pensarmos na magreza como uma meta a ser alcançada, portanto, como um lugar ou fim no qual se pretende chegar, o que estaria guardado no fim do “arco-íris” da magreza? Justo por isto, interessou-nos saber quais os sentidos que a magreza possui para mulheres gordas, que a buscam incessantemente.

### **Corpos racializados: um diálogo mediante as experiências de mulheres negras e gordas**

É primordial intercruzarmos as categorias Corpo, Gênero e Raça com o intuito de expor aspectos relevantes dessa discussão. Tal aná-

lise será esculpida pelas trajetórias de mulheres negras e gordas, sendo uma delas ativista gorda e militante assídua nas redes sociais e, a outra, uma Feminista negra, cearense, para quem o corpo possui significados ambíguos e em disputa.

A *Bio*<sup>6</sup> da ativista Luana Carvalho no Instagram a descreve assim: *Gorda, Liberdade corporal, reflexões e Gordo Ativismo, Idealizadora do @Carnavalsemgordofobia*. Nosso encontro com o perfil de Luana se deu através de um texto que a ativista publicou no *Instagram*, no qual ela problematiza qual seria o lugar da discussão racial dentro dos debates sobre a Gordofobia. Até então, não havíamos problematizado a visibilidade acentuada que mulheres gordas e brancas possuíam em comparação às gordas e negras, no contexto de popularização das pautas do ativismo gordo e feminino.

O título do texto de Luana é “*Quem são as gordas negras?*” e foi publicado no dia 15 de abril de 2020. No referido texto a ativista narra que:

Quando entendi que era um corpo gordo e preto tentando me encontrar nesse rolê de militância, também entendi o tamanho do problema que ia encontrar. Se por um lado me vi sozinha, depois de compreender como o gordo-ativismo funciona, enxerguei o quanto de violência eu ia continuar sofrendo. Ser uma pessoa gorda preta é passar por coisas muito mais complexas do que aquilo que esse movimento branco tá disposto a falar. É ter que ser duas vezes mais combatente na hora de pôr tua vivência em evidência, porque as tuas “irmãs gordas de luta” juram que a gordofobia atinge todo mundo da mesma maneira, e também acham que debater raça e corporalidade não é tão importante assim. (CARVALHO/INSTAGRAM, 2020).

A publicação segue descrevendo uma série de episódios de silenciamentos pelos quais a ativista passou no interior dos movimentos Gordo e Negro, e que lembram as que foram, e ainda são narradas

---

6 Bio é abreviação para o campo Biografia localizado no perfil do Instagram nos quais os/as usuários podem descrever brevemente sua atividade profissional, campo de atuação, preferências ou uma autodescrição que figura como apresentação para quem visita o perfil.



por mulheres negras que estiveram nos movimentos negros mistos, sendo uma das principais, a ausência de espaço para debater questões específicas a essas mulheres que além de raça e gênero, experienciam o mundo a partir de outras especificidades.

A denúncia da ativista suscita à memória do conceito de *Outsider within*,<sup>7</sup> cunhado pela intelectual afro-americana Estadunidense Patrícia Hill Collins<sup>8</sup> e que, traduzido para o português, pode ser compreendido como “*forasteira de dentro*”. Luana Carvalho<sup>9</sup> comunica a ausência de espaço para atuação dentro do movimento negro, ao mesmo tempo em que vem discutindo lacunas semelhantes no movimento de *Ativismo-Gordo*. No primeiro, ela sublinha as dificuldades para debater questões referentes ao seu corpo gordo e, no segundo, a ausência das discussões raciais. Ela afirmou, em entrevista,<sup>10</sup> que “Enquanto pessoa negra, eu conseguia achar representatividade nas redes ou na cultura, mas eu não sou, por exemplo, uma Taís Araújo<sup>11</sup> ou uma Iza<sup>12</sup>, eu sou completamente diferente delas” (REVISTA SUL21, 2020). Já sobre o movimento anti-gordofobia, Luana salienta que:

Quando comecei a ter contato com o movimento anti-gordofóbico, eu percebi que ele é branco demais, elitizado demais. Se dentro do movimento negro eu sentia que metade da minha existência era apagada, dentro do movimento anti-gordofobia

---

7 A discussão sobre o referido conceito está no texto: *Aprendendo com a Outsider Within: A significação sociológica do pensamento feminista negro*. Publicado na Revista Sociedade e Estado vol 31 nº 1. Disponível na internet.

8 Patricia Hill Collins é uma das principais intelectuais negras Estadunidenses e responsável por elaborar o conceito de *Imagens de Controle*. Collins foi traduzida para o português apenas recentemente através do livro: *Pensamento feminista negro* publicado pela editora Boitempo no ano de 2019.

9 Ver entrevista concedida pela ativista em: <<https://bit.ly/3Npyknk>>

10 Nos referimos a mesma entrevista mencionada na nota anterior e que possui como título: *Luana: Um corpo político contra a gordofobia*.

11 É uma das maiores atrizes negras da atualidade com carreira longa e consolidada na televisão e no teatro.

12 É uma cantora negra brasileira com carreira recente mas de sucesso notório e reconhecido pela crítica.

eu também sentia isso, porque minha vivência enquanto negra não era falada porque é extremamente branco, classista e racista esse movimento. (REVISTA SUL21, 2020).

Retomando o pensamento de Collins, para quem a condição de *Outsider Within* das mulheres negras fornece a este grupo, a possibilidade de um *olhar fronteiriço*, o ativismo de Luana Carvalho apresenta-se como oportunidade investigativa para compreendermos aspectos do ativismo gordo, sobretudo nas redes sociais, que têm fugido aos debates hegemônicos sobre corpos femininos e gordos, a saber, a condição racial de mulheres gordas e negras. Desta maneira, interessa refletirmos sobre qual seria o lugar do ativismo gordo e negro, proposto por mulheres como Luana Carvalho.

A atuação política de Luana localiza-se com ênfase na luta anti-gordofobia e seus esforços consistem na tentativa de racialização dos debates sobre os corpos gordos com intuito de expandi-los para as experiências de mulheres gordas e negras. A narrativa de Luana, compartilhada através de vídeos e textos no *Instagram*, problematiza as discussões sobre acessibilidade que denunciam as dificuldades das pessoas gordas em espaços que são frequentados pela maioria da população.

A afirmativa de que o movimento anti-gordofobia possui um caráter classista, que não contempla pessoas gordas, negras e pobres, figura como indispensável no ativismo proposto por Luana. Para ela, a preocupação com o acesso às poltronas de avião não pode prescindir da problemática vivenciada pela população gorda que não consegue acessar a catraca dos ônibus, portanto, do transporte público, sem experimentar situações de constrangimento diariamente. As dificuldades que pessoas gordas enfrentam para inserção no mercado de trabalho também constitui aspecto importante no ativismo de Luana Carvalho.

O que podemos definir como “novidade” no ativismo gordo aqui apresentado, se localiza na tentativa de racialização dos debates sobre o corpo gordo e no alerta para questões das dinâmicas de classe, visto que são essas as principais críticas de Luana e de outras

mulheres como *Ellen*, do *Instagram* “Atleta de peso”, ao movimento anti-gordofobia contemporâneo. Justamente por isso, ela afirma em entrevista na qual problematiza questões de representatividade dentro dos movimentos gordo e negro, “*Eu me tornei aquilo que procurava*”.

Ainda que o ativismo da referida se apresente mais demarcado no lugar da luta política contra a gordofobia, é possível apreender especificidades próprias da sua relação com as reminiscências dos estereótipos racistas vinculados aos corpos das mulheres negras em diáspora. Sendo assim, recorreremos, novamente, à Patricia Hill Collins (2019), só que agora em seu conceito de *Imagens de Controle*.

Antes, no entanto, acionamos a produção intelectual de Lélia Gonzalez e sua descrição sobre os estereótipos inscritos nos corpos das mulheres negras brasileiras para ela divididos nas experiências da *Mulata*, *doméstica* e *mãe-preta*. Ao descrever a espetacularização sobre os corpos das passistas de escolas de samba a autora destaca:

Todos sob o comando do ritmo das baterias e do rebolado das mulatas que, dizem alguns, não estão no mapa. “Olha aquele grupo do carro alegórico, ali. Que coxas, rapaz”; “Veja aquela passista que vem vindo; que bunda, meu Deus! Olha como ela mexe a barriguinha. Vai ser gostosa assim lá em casa, tesão”. “Elas me deixam louco, bicho” E lá vão elas, rebolantes e sorridentes rainhas, distribuindo beijos como se fossem bênçãos para seus ávidos súditos nesse feérico espetáculo... (GONZALEZ, 1984 p. 227)

Problematizando a força político-ideológica do mito da Democracia Racial, Lélia nos lembra que o carnaval é o momento ápice para que se reforce a inexistência de racismo no Brasil. É nesta ocasião que vimos ressuscitar, ano após ano, os discursos que descrevem um país miscigenado, plural, diverso, e como nos disse Gilberto Freyre<sup>13</sup> “harmônico e cordial”. Diferente da *doméstica* e da *mãe-preta*, a *Mulata* ocupa um lugar primordialmente ambíguo, a saber, a experiência da subalternidade disfarçada de *glamour* e aceitação.

---

13 Refiro-me ao livro Casa grande e Senzala, 1933.

Quando analisamos pela ótica da história de dominação da branquitude e de sua necessidade de manter as populações negras no lugar de exploração e servilismo, estar sob os “holofotes” e olhares de todos pode significar algum resquício de ascensão, uma brecha, ou micro ruptura na estrutura do racismo. No entanto, o que se manifesta é a violência da hiperssexualização dos corpos dessas mulheres que carregam o encontro de violências simbólicas e materiais denunciadas desde os tempos da *casa grande*.

É nos desfiles das escolas de primeiro grupo que a vemos em sua máxima exaltação. Ali, ela perde seu anonimato e se transfigura na Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la. Estes, por sua vez, tentam fixar sua imagem, estranhamente sedutora, em todos os seus detalhes anatômicos; e os “flashes” se sucedem, como fogos de artifício eletrônicos. E ela dá o que tem, pois sabe que amanhã estará nas páginas das revistas nacionais e internacionais, vista e admirada pelo mundo inteiro. (GONZALEZ, 1984, p. 227).

Mas quais são as imagens que nos vêm à mente quando ouvimos a palavra *mulata*? Antes de mais nada, é preciso pontuar que o termo é excessivamente pejorativo e ofensivo. Dentre as muitas definições que justificam a nossa recusa em aceitar que mulheres negras sejam tratadas por este termo, está a que descreve que mulata vem de mula, que é a mistura entre égua e jumento, o que representaria a tonalidade de pele das mulheres negras “mais claras”, filhas da miscigenação, ou melhor dizendo, de relações interracialais. O termo mulata é usualmente utilizado no imaginário social, sobretudo, por turistas estrangeiros, para se referir às mulheres negras com traços fenotípicos mais próximos das características europeias, traços mais finos como nariz e lábios, cabelos menos crespos, de preferência lisos, e de pele menos retinta.

A mulata está inscrita na cultura brasileira pela imagem do corpo hiperssexualizado da mulher negra. Ela encarna, ao mesmo tempo, a mistura das raças, o ímpeto do desejo “do homem branco”, o corpo disponível, ou como estamos estranhamente acostumados/as a

ouvir: *a exportação*. Não é à toa que ela brilha como personagem principal do carnaval.

Foi durante o carnaval de 2019, na cidade do Rio de Janeiro, que Luana Carvalho criou, em parceria<sup>14</sup>, a campanha *#carnavalsemgordofobia*, que tinha como objetivo central a construção de um ambiente seguro para pessoas gordas “curtirem” a festa e não serem interdidas pelos olhares e comentários preconceituosos a respeito de seus corpos. A campanha foi mobilizada virtualmente pela *hashtag* *#carnavalsemgordofobia* e articulou o encontro de pessoas gordas em blocos<sup>15</sup> de rua do carnaval carioca. A pergunta que norteou a criação das estratégias da campanha foi “*O que você faria se pudesse curtir um carnaval sem gordofobia?*” – por meio da qual, as organizadoras coletaram uma série de depoimentos de pessoas gordas que não se sentiam à vontade para “pular a festa” nos bloquinhos de rua.

Considerando que o carnaval deveria ser uma festa popular democrática, há contornos que comunicam quais corpos são aceitáveis nas ruas, fantasiados, de biquíni, e, portanto, livres. É no contexto da festa que exalta a presença e imagem da *mulata*, que vemos a rejeição aos corpos gordos e “fora do padrão”.

A respeito das *Imagens de Controle* sobre mulheres negras e gordas, verificamos que a possibilidade dos holofotes e da exibição de corpos racializados está direcionada às mulheres negras magras. Enquanto que, para mulheres negras e gordas, cabe o lugar da recusa, da negação de sua beleza e sexualidade, visto que esta é facilmente associada ao emprego doméstico, ao cuidado da casa, e à vida privada.

### **E quando a luta ativista não é contra a gordofobia: a experiência de uma mulher negra e gorda na cidade de Fortaleza/Ce.**

*A história do meu corpo não é uma história bem sucedida.*  
Roxane Gay.

14 A campanha foi criada por Luana Carvalho e Gabriela Moraes que também é ativista contra a gordofobia.

15 Os blocos ocupados pela campanha foram o Boitató e o Que pena amor.

A entrevista semi-estruturada da qual trataremos nesta sessão, foi realizada através do aplicativo de videochamada *O Zoom*,<sup>16</sup> entre os dias 23 e 25 de junho de 2020. A escolha pelo referido aplicativo ocorreu em virtude da possibilidade de gravarmos a chamada de vídeo e, ao mesmo tempo, criarmos um arquivo de áudio, o que contribui para uma melhor transcrição dos conteúdos coletados e, conseqüentemente, melhor desenvolvimento da pesquisa. A entrevista está resguardada eticamente por via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>17</sup> no qual constam os objetivos e condições gerais da pesquisa, como a não obrigatoriedade da participação das interlocutoras, o resguardo do sigilo e anonimato da identidade das entrevistadas e outras especificidades. Chamaremos a nossa interlocutora de *Luísa*.<sup>18</sup> Ela é natural de Fortaleza/CE, tem trinta anos de idade, e se autodeclara negra.

A pergunta inaugural do questionário, indagou sobre a relação que Luísa construiu com seu corpo desde a infância até a vida adulta. E ela nos disse que, até os sete anos de idade, possuía um corpo “bem bonitinho” e ainda era “mais magrinha”. Em seguida, ela recorre aos traços fenotípicos da avó e bisavó para explicar que sempre teve um corpo com dobrinhas, quadril largo, coxas mais grossas, o que é comum entre mulheres negras.

Quando eu fiz dez anos eu já era considerada gordinha, né, já era meio que fora do padrão assim. Mas eu acho, hoje quando eu olho pra trás, eu vejo que eu não era gorda. Eu era cheia né?! Eu era fora do padrão das minhas amigas que eram mais branquinhas e que eram mais pouquinhas porque eu já era alta, eu era muito larga, né, então isso era meio que um movimento do meu corpo mesmo. Mas tipo com nove, dez anos eu já era meio assim já era meio cheinha. E foi, e era muito difícil assim porque eu sempre era uma das meninas mais gordas

---

16 A Zoom Video Communications é uma empresa americana de serviços de conferência remota que combina videoconferência, reuniões online, bate-papo e colaboração móvel. Informações coletadas em <<https://bit.ly/3CmTlbP>> Acesso em 10/07/2020.

17 Está disponível em anexo.

18 Nome fictício escolhido para fins de não identificação da interlocutora.

da turma, todas as meninas eram mais magras que eu. Hoje eu até penso se é porque como eu morava na periferia, né, a minha família toda e tudo mais talvez as “*pobes*” das minhas amigas fossem mal nutridas (risos/pausa). (LUÍSA, ENTREVISTA 01, JUNHO 2020)

Durante vários momentos da entrevista, a interlocutora recorreu à ancestralidade das mulheres negras para justificar suas respostas. Talvez isso ocorra por dois motivos, o primeiro está localizado na afirmativa de que hoje é mais fácil para ela compreender melhor os traços e formas do próprio corpo, quando olha para a avó e bisavó, e enxerga que os traços fenotípicos de suas “mais velhas” corroboram para a descendência de mulheres mais altas e “largas,” como ela as define, em sua família. O segundo, reside na sua experiência política que foi construída a partir do Feminismo Negro, e que por sua vez, é impensável sem a dimensão ancestral.

Desde que imergimos com mais atenção nas postagens de mulheres gordas compartilhadas em rede, uma das indagações principais é quais são os limites do alcance das narrativas positivas sobre o corpo na vida de mulheres feministas e gordas que não se localizam em prol de uma militância anti-gordofobia? E não só, para quem estes discursos positivos têm chegado? Qual a incidência no cotidiano de mulheres *comuns*, gordas *negras ou não*, e periféricas? A expressividade das narrativas em rede, comunica obviamente um recorte geracional deste fenômeno.

Em certo momento da investigação, a entrevistada revelou um desejo em mudar de cidade e construir uma vida em outro estado, ela afirma que este desejo está intimamente relacionado ao anseio de mudar o próprio corpo. Quando perguntei se a decisão de mudar de cidade para se sentir *menos feia* havia partido do momento de vida em que ela já era ativista, feminista negra e formada no ensino superior, ela me disse que sim, que a essa altura já havia percorrido um longo caminho pela militância e organização coletiva, e explicou que:

Eu na verdade nunca me envolvi muito com a pauta contra a *Gordofobia* essas coisas, *porque na verdade eu nunca quis ser*

*gorda, entendeu?* Eu achava que, eu acho que, assim eu ainda acho um pouco isso... Que existem pessoas que aceitam que são pessoas gordas e que tudo bem pra elas ser assim, ser pessoas gordas, elas se compreendem no mundo desse jeito e eu acho isso muito incrível *mas eu não consigo*. Então eu não acho que eu devo ser uma pessoa que deve fazer essa luta Anti-Gordofobia porque na verdade *eu não quero ser gorda*, entendeu? *O grande objetivo da minha vida é ser magra!* Tipo assim, é uma coisa que eu quero muito que aconteça. (LUÍSA, ENTREVISTA 01, JUNHO 2020).

O *sonho* de ser magra surgiu. Recebi, com surpresa, aquela informação e os contornos em volta dela. Luísa não só “sonha” com a magreza, ela vem planejando isso há algum tempo e já decidiu que fará *cirurgia bariátrica* muito em breve. Essa decisão está amadurecida e ela se tornou opção depois do insucesso nas tentativas de dieta e práticas de exercício físicos, que para ela são um “martírio”. *Eu sou uma pessoa extremamente preguiçosa pra exercício físico, eu não gosto do espaço da academia me faz mal, eu me sinto mal, eu sudo, eu choro, minhas articulações doem* (Luísa, 2020).

Então pra mim eu sempre quis ser magra e eu quero ser! A minha grande meta né, o que foi que eu pensei... Eu lembro que eu tinha vinte e oito anos quando eu cheguei nessa conclusão, cara eu não vou conseguir fazer exercício tenho muita dificuldade de mudar meus hábitos alimentares, então eu vou estudar, passar num concurso e com trinta anos eu tenho que estar concursada pra eu poder juntar dinheiro e fazer a minha cirurgia. (ENTREVISTA 01, JUNHO 2020).

Durante a entrevista, enquanto ouvia as experiências compartilhadas pela interlocutora, vinha à memória o relato *autobiográfico* de Roxane Gay no livro *Fome: uma autobiografia do (meu) corpo*, (2017). As histórias de vida de Gay e Luísa, descrevem duas *mulheres negras e gordas*, em busca de um corpo magro, ambas feministas, ativistas, e insatisfeitas com o peso corporal. Ainda que indagássemos em quais lugares estavam sendo proferidas as afirmativas de recusa ao corpo gordo, é um tanto surpreendente, que elas venham de mulheres tão potentes e inspiradoras.



Roxane Gay é uma mulher negra que chegou a pesar 262 quilos, distribuídos em 1,90 metros de altura. Sua autobiografia revela uma história de refúgio na comida para superar o trauma de ter sido abusada sexualmente aos 12 anos de idade. Chama a atenção, logo no início do livro, quando ela antecipa que a história do seu corpo não é bem sucedida ou uma narrativa de sucesso que descreva como perder peso ou se amar independente do tamanho que se tenha. Roxane também sonhou com a cirurgia bariátrica, mas acabou desistindo do procedimento. A ensaísta lamenta não ter conseguido buscar ajuda de outras maneiras, não ter podido sequer contar para os pais o que lhe havia ocorrido. *Esta é a realidade de viver no meu corpo: eu estou presa numa jaula* (Gay, 2017, p.23).

Quando indagamos a respeito da presença das discussões referentes ao corpo gordo nos espaços políticos que a entrevistada está inserida, a resposta foi:

Sim então, não vejo muito assim a discussão, sabe? Há muito uma coisa (...) uma questão da rejeição, as mulheres sempre trazem esse relato, *mas meio que isso se confunde com o corpo e com a cor né e com a nossa questão identitária de raça também né. E acaba que o racismo ele se sobressai muito*, porque você vê várias meninas negras que são um corpo mais padrão, mais por que a gente conhece por padrão no nordeste do Brasil, mas que por conta do cabelo ou por conta da sua localização social acabam também sendo preteridas, entendeu? Então, meio que isso se confunde. E nas organizações Feministas não. Não há assim uma discussão sobre o corpo e sobre o impacto disso no cotidiano da vida dessas mulheres. (LUÍSA, Entrevista 01, Junho 2020).

Confundir-se com a cor demonstra que para pessoas negras, a experiência do corpo está, irredutivelmente, vinculada ao fenótipo negroíde. Trataremos brevemente sobre a relação corpo x racismo, com o intuito de compreendermos qual deva ser o espaço deste debate no interior do Feminismo e movimento de mulheres negras, uma vez que nossa interlocutora pontuou aspecto profícuo para esta empreitada, a saber, a possibilidade de que as questões raciais e de gênero

estariam no centro das atenções e esforços da luta de mulheres negras, em detrimento de outras questões como, no caso, do *corpo gordo*.

A despeito de que *não existe hierarquia de opressões* (LORDE, 2020), Carla Akotirene, em seu livro *O que é interseccionalidade?* (2018), conclama que compreendamos as articulações entre opressões estruturais como *Racismo* e *Sexismo* (2018, p.33), e que estas podem, portanto, ser consideradas como pautas nodais e prioritárias do Feminismo Negro.

Felizmente, Neusa Santos Souza, em *Tornar-se negro: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social* (1990) nos oferece uma contribuição intelectual, a partir da Psicanálise, capaz de responder aspectos fundamentais para a compreensão da questão em tela. Desconfiamos que o racismo cindiu nossos corpos, repartiu-nos em: “cabelo ruim”, lábios e narizes grossos e largos, glúteos avantajados, olhos grandes (...). A experiência negra com o corpo é, portanto, uma experiência fraturada. Tornar-se negro implica uma ruptura prévia com o ideal estabelecido pela branquitude, nos aspectos político, moral e estético.

Interessa pontuar algo, que Luísa nos disse, sobre suas relações afetivo-sexuais: “Oh, houve duas pessoas com quem eu me relacionei que a pessoa dizia que não queria nada sério porque não tava no momento, não tava na *vibe*, não sei o quê, e quando foi depois, a pessoa apareceu com uma *mulher negra, só que magra*.” (ENTREVISTA 01, JUNHO 2020).

Ser preterida em detrimento de mulheres negras “só que magras,” comunica certo grau de indissociabilidade entre Raça, Gênero e *Corpo*, estabelecendo, para as mulheres negras e gordas, desafios mais complexos a serem superados com vistas a atingir o ideário de beleza da branquitude. Há uma recusa histórica aos traços fenotípicos da negritude (FANON, 2008), notado de forma contundente no desejo em alisar os cabelos e afinar os narizes, sobretudo para mulheres negras.

O anseio em tornar-se branco/a comporta, além do imaginário constituído em torno do que seria o *belo*, atributos morais, éticos e econômicos que induzem à ideia de que existe na brancura qualidades que a negrura é incapaz de possuir. O branco não é só o mais bonito, é também o moralmente confiável, capaz, digno de poder, amor e até da graça divina (FANON, 2008, p.54).

Lúisa divide seus parceiros afetivos em dois grupos. O dos homens *não militantes* e fora do circuito acadêmico, e o dos ativistas envolvidos com pautas políticas, com maior grau de escolaridade e formação. A partir desses dois grupos, ela responde sobre os motivos pelos quais foi “posta de canto”. Para os *não-militantes* o que mais contava era a sua condição racial, para os ativistas o que mais repercutia era a gordura “*E assim para, para alguns homens negros você pode até ser gorda, mas você tem que ser branca, entendeu?*”. Ser branca ou ser magra, eis a questão! Afinal, negra e gorda não pode.

A estruturação das violências coloniais inscritas nos corpos negros, permite compreendermos, especialmente a partir das obras de Fanon (2008) e Souza (1990), as reminiscências subalternas as quais estamos submetidos (as) nas marcas que a cor, e os outros traços fenotípicos, anunciam. Há um evento histórico importante que exemplifica, com exatidão, esta experiência. Referimo-nos à história de vida de Saartjie Baartman, mulher negra, nascida na África do Sul, escravizada via espetacularização de seu corpo “exótico” na Inglaterra e França em meados do século XIX.



FONTE: SITE BBC BRASIL.

Baartman, ganhou dos escravizadores o nome de Vênus Hotentote, e circulou durante anos apresentando-se em circos e a domicílio. Pautada pelas características físicas que causavam estranheza e curiosidade nas noites europeias, Baartman teve seus restos mortais devolvidos à África do Sul, em 1974, atendendo ao pedido de Nelson Mandela. Antes de retornar à terra natal, figurou como atração nos museus franceses durante longo período.

A vida de Saartjie, perpassa historicamente as histórias de mulheres negras aprisionadas pelos imaginários fetichistas da colonialidade, reatualizados no momento contemporâneo sob novas perspectivas. Esta reatualização corrobora para a manutenção das *Imagens de controle* nomeadas por Collins e que reservam lugares simbólicos antigos para estas mulheres. São essas imagens que permitem interpretações consolidadas no imaginário coletivo, afeito a depreciações dos corpos negros e gordos.

### **Considerações finais**

O caráter de apresentação deste texto não permite a elaboração de conclusões. Desta maneira, cabe “concluir” com algumas indagações particulares que nos acompanham já desde a leitura de Gay (2017) e do momento em que seguimos Luana Carvalho no Instagram e Twitter. De que forma a experiência do ativismo feminista negro contribui para pensarmos o corpo, ultrapassando as interpretações clássicas, que desconsideram a gordura como elemento importante, para pensar corpos que não são apenas negros, e que diante das dinâmicas postas pela Gordofobia, materializam-se como preponderantes para as mulheres negras e gordas?

Ocorre indagar se os processos revolucionários, nos quais apostamos, comportam tratar a construção da beleza como importante para as mulheres negras. E se, ao tratarmos tal questão, consideraremos que a vida destas mulheres esteve, desde sempre, delineada pelo trabalho e pela exploração deste (DAVIS, 2018), relegando a segundo plano, as dimensões subjetivas que lhes atravessam.

Pensar as complexidades postas pela interseccionalidade de Raça, Gênero e Corpo pressupõe rupturas com os ideais racistas que postularam simplificações sobre as experiências do *ser negro/a*, especialmente para as mulheres negras. No Brasil, articular tais categorias, implica abordarmos questões objetivas como condições de renda, moradia, emprego, que permeiam o cotidiano de famílias racializadas e chefiadas, majoritariamente, por mulheres.

Neste sentido, pensar sobre corpos femininos, negros, gordos e pobres implica considerar aspectos como o aumento da miséria e da fome, sobretudo nos últimos anos e no contexto pandêmico, bem como as questões de insegurança alimentar e nutricional das famílias negras. Sabemos que na pandemia da Covid-19, essas foram as mulheres que precisaram trabalhar presencialmente para sustentar seus lares, na linha de frente de supermercados, farmácias, trabalhos domésticos, dentre outros. Diante de tão graves circunstâncias, as questões aqui pontuadas, são enfrentadas pelo ponto de vista do olhar interseccional que entrelaça raça, gênero e classe social.

## Referências

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Letramento, Belo Horizonte – MG, 2018.

CASTRO, A. Luana: Um corpo político contra a gordofobia. In: **Revista Sul21**. Acesso: <https://bit.ly/3Npyknk>.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**. Boitempo. São Paulo, 2019.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado** – Vol 31 nº 1 Janeiro/Abril 2016.

DAVIS, A. **Mulheres Raça e Classe**. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

DIWAN, P. **Raça pura uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2014.

FRANTZ, F. **Pele negra máscaras brancas**. EDUFBA: Salvador, 2008.

GAY, R. **Fome uma autobiografia do (meu) corpo**. Globo: São Paulo-SP, 2017.

GAMA, B. K. **Anorexia não, olha o seu tamanho!** Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra, ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ, 2020.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. 1984.

HAN, B. C. **A salvação do belo**. Editora Vozes: Petrópolis-RJ, 2019.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**. Papirus: Campinas-SP, 2003.

LORDE, A. Não existe hierarquia de opressão. In: **Sou sua irmã**: escritos reunidos e inéditos. Ubu Editora: São Paulo, 2020.

LUPTON, D. Corpos, prazeres e práticas do eu. **Revista Educação e realidade**. Jul/dez, 2000.

ORTEGA, F. Práticas de Ascese corporal e constituição de Bioidentidades. Caderno saúde coletiva: Rio de Janeiro, 2003.

NOVAES, J. V.; MEDEIROS, S. VILHENA, J. A violência da imagem. Estética, Feminino e Contemporaneidade. **Revista Mal estar e Subjetividade**. Fortaleza, V 1, nº 1, mar/2005.

NOVAES, J. V.; MEDEIROS, S. VILHENA, J. Dormindo com o inimigo. Mulher, feiúra e a busca do corpo perfeito. *Revista Com Ciência*. Campinas-SP, jul/2006.

NOVAES, J. V. Comendo, comendo e não se satisfazendo: Apenas uma questão cirúrgica? Obesidade mórbida e o culto ao corpo na sociedade contemporânea. In: **Revista Mal estar e Subjetividade**. Vol 3, nº 2. Fortaleza, jun/2008.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-moderno**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: editora Paulus, 2003.

SANT'ANNA, D. B. Descobrir o corpo: uma história sem fim.  
In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, jul/dez 2000.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro:** ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

WOLF, N. **O mito da beleza:** como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rocco: Rio de Janeiro-RJ, 1992.

## **Adoção de crianças e adolescentes com deficiência: refletindo sobre os aspectos sociais e éticos**

Estenio Ericson Botelho de Azevedo

Maria da Conceição Pio

Mariana Marques da Hora

Soleane Mazza Nunes Bezerra

### **Introdução**

Neste artigo trazemos para o debate um tema pouco discutido em nossa categoria profissional: a adoção de crianças e adolescentes com deficiência. Nosso objetivo é refletir, a partir de uma compreensão crítica, sobre o arcabouço social e jurídico que envolve a disponibilização desses sujeitos para inserção em família substituta por meio da adoção e, sobre os aspectos éticos que podem orientar a atuação da/o Assistente Social neste âmbito de intervenção.

A partir da publicação da Lei 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, o debate sobre esse segmento social ganhou reforço na sociedade brasileira, no sentido da garantia de igualdade de direitos, considerando que, historicamente, esse grupo foi marginalizado e subalternizado.

A legislação brasileira contempla a igualdade de direitos das crianças e das/dos adolescentes com deficiência de ter uma família. Contudo, a realidade mostra que elas/eles são preteridas/os na adoção, em relação àquelas/es sem deficiência, permanecendo por longos períodos nas instituições de acolhimento. Observamos que isso ocorre devido aos valores morais preconceituosos e discriminadores em relação à deficiência, que ainda são hegemônicos na



sociedade e, também, pelas dificuldades de cuidar de uma criança e/ou adolescente com deficiência em um país com insuficiência de acessibilidade, políticas e serviços desenvolvidos pelo Estado para atender a essas pessoas e suas famílias.

Orselli e Anastácio (2010) defendem que a seleção de crianças e adolescentes por parte das pessoas interessadas em adotar, que elege o perfil desejado de acordo com características físicas, mentais e de saúde das/os adotandas/os, é incompatível com o princípio da dignidade humana presente no ordenamento jurídico brasileiro. Além de decretar que as crianças e as/os adolescentes que não satisfaçam às expectativas das/os adotantes cresçam em instituições de acolhimento.

Sabemos que, de acordo com os dados disponibilizados pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), grande parte das crianças/adolescentes disponíveis para adoção não preenchem os requisitos desejados pelas/os pretendentes inscritas/os. Outras pesquisas também apontam o mesmo resultado, por exemplo, a pesquisa realizada por Nunes (2005), sobre a criança passível de adoção e institucionalizada no Abrigo Tia Júlia, na cidade de Fortaleza-CE, a qual expôs o seguinte perfil: 71% do sexo masculino, 93% com idade superior a dois anos, 67% apresentam algum tipo de “problema de saúde”, 94% vivendo por mais de dois anos na instituição e a 95% das crianças nunca vivenciou um processo de adoção, não existindo, na ocasião desse estudo, pretendente interessado/a.

Segundo informações divulgadas pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), os dados do Censo Demográfico Brasileiro de 2010 dizem que há cerca de 3,5 milhões de crianças e adolescentes até 14 anos com algum tipo de deficiência, sendo que uma parcela significativa, de quase 30%, estão fora da escola, apesar do acompanhamento do Programa “BPC na Escola” para aqueles/as que são beneficiários/as (CNJ, 2021, p. 06).

Ademais, essas questões se configuram como desafios para as/os assistentes sociais e outras/os profissionais que atuam no sociojurídico ou em outras políticas sociais atendendo a essas crianças/

adolescentes com deficiência e suas famílias. No âmbito do sistema judiciário há contradições que permeiam a intervenção nesse espaço, principalmente no que diz respeito ao direito de escolha dos/as pleiteantes à adoção e o direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes. Nesse entremeio, a/o assistente social atuará com base no referencial normativo-jurídico da adoção e da ética profissional, com o fim de superar os desafios postos.

Para a construção da reflexão proposta neste texto, com abordagem de natureza quantitativa e qualitativa, utilizamos pesquisa bibliográfica e documental, somadas à análise de dados provenientes do Juizado da Infância e da Juventude de Fortaleza (Tribunal de Justiça do Ceará), da Comissão Estadual Judiciária de Adoção de Pernambuco (Tribunal de Justiça de Pernambuco) e do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (Conselho Nacional de Justiça).

Para discussão da temática organizamos o artigo da seguinte maneira: na primeira parte apresentamos aspectos éticos que fundamentam e direcionam a intervenção profissional do/a assistente social, inclusive no campo da adoção de crianças e adolescentes. Na segunda parte, especificamos algumas questões relacionadas à adoção de crianças e adolescentes e na terceira parte, analisamos alguns dados e informações referentes à colocação de crianças e adolescentes com deficiência em família substituta, em especial dos Estados de Pernambuco e Ceará. E, concluindo, nas Considerações finais, apontamos nossa compreensão sobre elementos sociais e éticos da intervenção do Serviço Social no campo sociojurídico, sobretudo junto a essas crianças/adolescentes e suas famílias de origem e/ou adotivas.

### **Ética, ética profissional e Serviço Social**

Compreendemos que o agir fundamentado por valores é condição da sociabilidade humana e, dessa forma, todas as decisões, escolhas e proposições tomadas e formuladas são influenciadas por valores [humanos genéricos].<sup>1</sup> E, sendo a ética uma dimensão do

---

1 Os valores humanos genéricos referidos são conceituados por Heller

agir humano impregnada por valores, ocupa um espaço relevante na profissão, no sentido de que os princípios e valores orientam o exercício profissional e indicam os modos de operar o trabalho da/o assistente social.

Para Oliveira (1993, p. 96), a ética emerge como práxis destinada a humanizar o homem enquanto ser livre e nesse sentido argumenta o filósofo:

A ética é mediação da humanização da vida humana, isto é, condição de possibilidade da efetivação da liberdade no mundo humano. A ética se situa no horizonte de mediação mútua entre os homens, entre o indivíduo e o mundo humano, no qual ele se constitui como homem. A ética tanto mediatiza este evento como é por ele mediatizada. Assim, sua tarefa fundamental é a configuração do mundo enquanto possibilitador e garantidor do espaço de liberdade.

A configuração do mundo, assim como o processo social, é sempre condicionada historicamente e permeada por contradições que influenciam e determinam os resultados projetados. Entretanto, é no processo de superação dessas determinações que a ação humana, como ação ética, assume um caráter emancipatório, criando as mediações históricas possibilitadoras da realização do homem como ser livre e sujeito de sua história.

A ética na análise de Paiva (1996), é referência valorativa que estabelece os parâmetros das relações dos indivíduos com a sociedade<sup>2</sup>. Tem como preocupação as formas de resolver as contradições entre

---

(1985), como sendo tudo aquilo que em qualquer das esferas da vida humana e em relação à situação de cada momento contribua para o enriquecimento dos elementos que compõem a essência humana (trabalho, sociabilidade, consciência, universalidade e liberdade). Portanto, o valor, diz a filósofa, “é a realização gradual e contínua das possibilidades inerentes à humanidade” (HELLER, 1989, p. 04).

2 Portanto, a ética incorpora os valores vigentes da sociedade e contribui para a reatualização desses valores, como ilustra Silva, ao comentar que “[...] a concepção de homem, de sociedade e de justiça interiorizados pela cultura, reproduzem-se na convivência social e nas atividades profissionais de quaisquer cidadãos” (1992, p. 60).

necessidades e possibilidades na vida humana. As questões éticas, conforme a autora, “são sempre determinadas por contextos históricos específicos e os valores existem independentemente das avaliações dos indivíduos, mas não das atividades dos homens, pois eles são expressões de relações e situações sociais” (PAIVA, 1996, p. 109).

A ética, apreendida como reflexão, tem como foco o real, ou seja, a realidade da existência humana, buscando entender e encontrar os fundamentos, o sentido e o seu significado. Nessa perspectiva, podemos citar Sales (1996, p. 112) ao afirmar que:

A ética ultrapassa, desse modo, o imediato, o conjuntural e o passageiro; chega a oferecer pistas e apontar o leque de possibilidades que se coloca nas situações, todavia nunca oferece certezas, soluções práticas para cada situação. Isto porque a tomada de decisão, a escolha, diante dos problemas e alternativas é, em última instância, sempre de ordem individual/moral, bem como a responsabilidade pelas consequências decorrentes das atitudes.

De acordo com a leitura lukácsiana de Barroco (2001, p. 19), a ética é definida como “[...] capacidade humana posta pela atividade vital do ser social; capacidade de agir conscientemente com base em escolhas de valor, projetar finalidades de valor e objetivá-las concretamente na vida social, isto é, ser livre”.

Nestes termos, a ética profissional, considerando suas particularidades, é apreendida como forma de objetivação do ethos sociocultural e profissional, podendo ser também compreendida como moralidade profissional enquanto comportamento baseado em valores, normas e princípios socialmente construídos.

Segundo ainda Barroco (1999), o conteúdo da ética profissional é constituído na prática profissional cotidiana frente às situações e questões de natureza moral ou pessoal que demandam um posicionamento de valor. Nesse sentido, a ética realiza uma mediação entre o saber e a práxis política, através da interiorização de valores

e princípios profissionais que suscitam novas posturas seja, como construção pessoal ou profissional<sup>3</sup>.

Podemos afirmar, com base nas reflexões de Barroco (2001), que a Ética Profissional contempla três dimensões: a primeira, de natureza teórica, compreende as orientações filosóficas que fornecem as bases teóricas da reflexão ética sobre valores, princípios ético-morais, visão de homem e sociedade, adquiridos no processo de formação profissional. A segunda dimensão, de natureza prática, diz respeito à moralidade profissional, ou seja, o ethos da profissão, envolvendo atitudes e posicionamentos do profissional relativo às ações orientadas pelo que considera bom ou mau, revelando responsabilidade, compromisso social, autonomia e consciência em face das escolhas e das situações enfrentadas. A terceira dimensão, de natureza ética normativa, é comum a todas as profissões liberais; consiste na deontologia profissional expressa no Código de Ética Profissional exigido por determinação estatutária. Trata-se das normas, direitos, deveres e sanções que disciplinam o comportamento e atitudes dos integrantes de determinada profissão na busca da consolidação de um projeto profissional com uma direção social explícita.

É necessário assinalar que a objetivação da ética no exercício profissional supõe o reconhecimento e articulação dessas três dimensões. Dessa forma, supera-se a visão restrita de apreender a ética profissional como conjunto de obrigações formais, privilegiando o seu caráter normativo, disciplinador ou deontológico, que limita a disposição dos profissionais em agirem de acordo com suas convicções e valores pessoais.

Isto não significa negar, ou mesmo desconsiderar, o caráter legal do Código de Ética, mas compreendê-lo como instrumento de defesa dos direitos e deveres da profissão, tendo como premissa a efetivação dos deveres, regras e princípios que supõem escolha com

---

3 As profissões, de modo geral, refletem as particularidades do movimento de reprodução da vida social, desenvolvendo projetos sociais a partir de referências éticas e de determinadas condições históricas.

autonomia e liberdade para assumir a responsabilidade pelas consequências das ações desenvolvidas.

A liberdade que está na origem da ética não é um valor abstrato, mas uma capacidade humana concreta que se realiza historicamente, isto é, os sujeitos, enquanto seres históricos sociais agem eticamente porque são capazes de agir de modo consciente e livre ao disporem de condições objetivas para criar alternativas, escolher, decidir e sustentar seus pontos de vistas. No entanto, vale considerar que o homem não é totalmente livre, levando-se em consideração as determinações sócio-históricas e conjunturais que influenciam decisivamente as escolhas que o mesmo faz no seu cotidiano.

É com esse entendimento que o Código de Ética Profissional do/a assistente social expressa a 'liberdade' como valor ético central, fonte de emancipação, autonomia e livre expressão dos indivíduos sociais e, ainda, reconhece a 'democracia', a 'cidadania', a 'justiça social', a 'equidade' e o 'respeito' ao 'pluralismo' como parâmetros éticos valorativos e guias da ação profissional.

Com base no Código de Ética, para objetivação da liberdade enquanto valor ético, é fundamental ter como princípio orientador da ação profissional a defesa intransigente dos Direitos Humanos e, ainda, a recusa do arbítrio, do autoritarismo e dos preconceitos. O privilegiamento dos citados valores na conquista da liberdade evidencia o posicionamento histórico do Serviço Social, hoje atualizado diante do aprofundamento das desigualdades sociais, da degradação das condições de vida e das múltiplas formas de violência presentes na sociedade brasileira.

Por conseguinte, não haverá possibilidade de liberdade<sup>4</sup> sem que sejam reconhecidos os direitos humanos dos indivíduos e sem que

---

4 A liberdade é, portanto, a capacidade essencial da vida humana e produto sócio-histórico, cuja objetivação está sujeita às condições concretas da realidade social. Como bem reitera Lukács (1978), a liberdade, bem como sua possibilidade, não é algo dado por natureza, é produto da atividade humana. E como tal é um valor essencial à vida e à existência humana. Por sua vez, Boff diz que a "liberdade é o poder de auto realizar-se a si mesmo

estes possam exercer democraticamente seus direitos políticos e sociais. Com razão, Bielefeldt (2000, p. 125) afirma que

seres humanos [...] necessitam de bens materiais para sobreviver [...] sem a satisfação de necessidades econômicas básicas não se torna possível à existência da pessoa em liberdade, moldando a sua existência. Consequentemente, direitos econômicos e sociais, quando a serviço da concretização da liberdade, não apenas elevam o valor da liberdade, mas tornam-se, eles mesmos, direitos originais à liberdade.

Direitos Humanos, entendidos como direitos emancipatórios, representam a tentativa de garantir condições de vida dignas do ponto de vista político e jurídico. Nessa perspectiva, a luta por esses direitos deve ser assumida como reação a situações concretas de injustiças e ameaças à humanidade, especialmente àquelas advindas como consequências do modelo econômico e político de cunho neoliberal que hoje prevalece em nossa sociedade.

A resposta a essa realidade através dos Direitos Humanos é, no dizer de Bielefeldt (2000, p. 47), “[...] especificamente moderna, porque assume a incumbência ética como genuína chance de liberdade, dando-lhe validade política, jurídica pelo bem da dignidade humana”.

O Serviço Social, nas últimas décadas, redimensionou-se no âmbito de sua interpretação teórico-metodológica e política, e sobretudo, inovou-se na sua dimensão ética.

Destacamos o final dos anos 80, do século passado, período em que a discussão ética foi incluída formalmente na agenda política da profissão, num momento conjuntural extremamente rico, quando a sociedade brasileira se mobilizava em torno de demandas demo-

---

dentro de sua determinação existencial, social e política, [...] evidenciando, assim, a capacidade humana de superação dos limites e do potencial de luta do ser humano para criação dos espaços de liberdade” (In OLIVEIRA, 2002, p. 43). A liberdade é o fundamento da ética e o seu principal valor. O agir ético supõe a liberdade a fim de que o homem, sujeito ético, possa escolher entre as alternativas que lhe são postas e, ainda, possa ter condições para criá-las.

cráticas e populares voltadas para o estabelecimento de uma nova relação entre ética e política que possibilitasse inibir os desmandos da coisa pública e o prevailecimento dos interesses privados.

Nesse sentido, os avanços teóricos e políticos da profissão verificados nos citados anos 1980, contextualizados pelo processo de democratização da sociedade brasileira, permitiram o aprofundamento das reflexões sobre os fundamentos éticos do exercício profissional, dentro de novos parâmetros. Dessa forma, a dimensão ético-política adquiriu relevância e possibilitou repensar a prática profissional numa perspectiva teleológica, constituída de uma finalidade, com direções social e política explícitas.

Nessa perspectiva, foram estabelecidas as bases do projeto ético-político da profissão que contém nos seus valores e princípios os fundamentos de uma nova proposta de atuação profissional obtida através da participação concreta nos movimentos sociais e no processo de redefinição política da sociedade brasileira. Por outro lado, o projeto indica elementos que inspiram um novo perfil das/os assistentes sociais, que viveram momentos de enriquecimento, seja na formação profissional acadêmica, na produção intelectual e teórica, seja na experiência prática e nos espaços políticos organizativos, mediante interlocução com o projeto societário de democratização em curso na sociedade brasileira.

Posteriormente, no início dos anos 1990, através de um amplo processo democrático, o Serviço Social estabeleceu a normatização do exercício profissional, expressa no Código de Ética de 1993, que dispõe de um caráter de obrigatoriedade com relação aos direitos e deveres da/o assistente social, segundo princípios e valores emancipatórios. Dentre esses, destacam-se: o reconhecimento da liberdade como valor ético central; a defesa dos Direitos Humanos; defesa e aprofundamento da cidadania e da democracia; posicionamento em favor da equidade e da justiça social; e o respeito ao pluralismo e à diferença.



Compreendemos que a efetivação desses valores e princípios torna-se hoje um desafio à/ao assistente social, face aos limites colocados pela configuração capitalista da sociedade brasileira neoliberal que, ao reafirmar a lógica do mercado, desqualifica e não prioriza as necessidades e interesses humanos. Em consequência, a materialização desses valores éticos remete à luta mais ampla no campo democrático-popular e à construção de uma nova ordem societária.

A ética para a/o assistente social não é só uma referência teórico-política, mas é, sobretudo, uma questão do seu cotidiano profissional. E nesse sentido, a ética profissional em Serviço Social se volta de modo particular para a objetivação dos valores e princípios orientadores dos processos interventivos, envolvendo com isso a responsabilidade e o compromisso profissional, face às escolhas feitas e às respostas dadas às demandas que lhes são colocadas.

### **Adoção de crianças e adolescentes com deficiência**

O conceito de deficiência é colocado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da seguinte forma:

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009. BRASIL, 2015)

Mas cabe ressaltar que a CDPD reconhece que deficiência é um conceito em evolução e, resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente (BRASIL, 2009). E, que a LBI determina que a avaliação da deficiência deve ser biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar (BRASIL, 2015).

O Preâmbulo da CDPD diz, também, que crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as

outras crianças; que a maioria das pessoas com deficiência vive em condições de pobreza; e, que as pessoas com deficiência e seus familiares devem receber a proteção e a assistência necessárias para tornar as famílias capazes de contribuir para o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, observa-se que a legislação brasileira estabelece a igualdade de direitos de crianças e adolescentes, independentemente da cor, etnia, idade, deficiência, religião e condição social. É garantido às crianças/adolescentes com deficiência os mesmos direitos daquelas consideradas sem deficiência, sendo reconhecida a necessidade de políticas, planos, programas e ações para possibilitar maior igualdade de oportunidades para aquelas com deficiência. Contudo, a realidade da adoção no Brasil mostra a desigualdade em relação às crianças e adolescentes com deficiência ou doença grave/incurável, que muitas vezes, crescem em uma instituição de acolhimento, sem nenhuma perspectiva de convivência familiar definitiva.

Ferreira e Sá (2015) mostram outros fatores além do preconceito existente na sociedade em relação a essa modalidade de adoção. As autoras entrevistaram pais/mães adotantes de crianças ou adolescentes com deficiência e sintetizaram algumas dificuldades principais como questões financeiras e de inclusão escolar.

A adoção de crianças e adolescentes com deficiência, longe de ser um ato de caridade, deve ser um compromisso consciente de filiação, do exercício da maternidade/paternidade e parentalidade comprometidas com a dignidade do sujeito de direitos que ficará sob sua responsabilidade. Não deve ser vista apenas como ato individual e particular, pois há necessidades coletivas e, ainda, demanda serviços que devem ser ofertados, preferencialmente, pelas políticas públicas, visto que também é responsabilidade do Estado.

No entanto, como estamos vivendo em uma sociedade capitalista, em um país da periferia dependente, fortemente impactado pelo modelo neoliberal, o qual é altamente prejudicial à população trabalhadora, não é efetivada universalmente a proteção às infâncias e adolescências.

A crise do capital, marcada pela atual configuração do trabalho, pelo desemprego, subemprego e pelo desmonte das políticas sociais tem se intensificado com acentuada minimização dos direitos sociais e atingindo, especialmente, o direito à proteção integral de crianças e adolescentes. Essa crise estrutural, ao mesmo tempo, tem promovido a desregulamentação dos direitos humanos/sociais, com forte incremento nas expressões da questão social no Brasil, impactando diretamente a vida social. No interior dessa realidade, ganham espaço reações voltadas para retrocessos em relação ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no que se refere ao direito da criança à convivência familiar prioritariamente com a família de origem, assim como para redução da maioridade penal – (entre tantos outros retrocessos, num processo cada vez mais acentuado de culpabilização, responsabilização e criminalização da população apartada do acesso aos direitos sociais). Também a judicialização da questão social se sobressai em detrimento da efetividade do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes. (FÁVERO, *et al.* 2020)

Conforme destacado na citação acima, o neoliberalismo e as crises do capital estimulam a culpabilização dos indivíduos e famílias e a judicialização cada vez mais ampliada da questão social. É necessário expor que o Direito e o Sistema de Justiça não são imparciais, pelo contrário, são mecanismos de reprodução da sociabilidade capitalista, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais. Por essa perspectiva crítica, compreendemos que não podemos colocar toda a responsabilidade pela permanência prolongada de crianças e adolescentes com deficiência nas instituições acolhedoras, nas pessoas que se inscrevem para adoção e não se interessam por esse perfil de adotandas/os.

Devemos sobretudo considerar o capacitismo que atinge a população com deficiência e suas famílias, submetendo-as a violências e violações de direitos cotidianamente.

Em geral, temos visto, nas mídias sociais, o capacitismo sendo definido como “o preconceito contra pessoa com deficiência”, mas, em nossa compreensão, tal fenômeno vai muito além do preconceito e dos aspectos morais e individuais. Esse conceito/categoria foi introduzido no meio acadêmico brasileiro em 2013, como tradução

do inglês *ableism* (PPGSS-UFSC, 2021). Mas a popularização do termo vem ocorrendo com mais intensidade somente nos últimos três anos.

Capacitismo é a opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos que compõem o corpo social. Ele parte da premissa da capacidade, da sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência. Acredita que a corporalidade tange à normalidade, a métrica, já o capacitismo não aceita um corpo que produza algo fora do momento ou que não produza o que creditam como valor. Ele nega a pluralidade dos gestos e de não gestos, sufoca o desejo, mata a vontade e retira, assim, a autonomia dos sujeitos que são lidos como deficientes. (MARCO, 2020, p. 18)

As pessoas com deficiência são julgadas pela corponormatividade como defeituosas, não saudáveis, indignas de afeto, incapazes para o trabalho nos moldes do capitalismo neoliberal. Compreendemos, então, que capacitismo é opressão contra pessoas com deficiência, estrutural ao capitalismo, resultante da ideologia da normalidade e da desigualdade sobre os corpos com impedimentos funcionais.

A cidade, os edifícios, os transportes, os meios de comunicação não são acessíveis para crianças/adolescentes com deficiência, embora a legislação assegure o direito à acessibilidade na realidade concreta a mesma ainda não está efetivada em nosso país, havendo muitas barreiras no cotidiano das pessoas com deficiência.

Pessoas que pretendem ser pai ou mãe por meio da filiação adotiva, mesmo que se esforcem para libertar-se de preconceitos e evitar reproduzir atitudes discriminatórias, são cotidianamente lembradas de que se seu filho/a tiver uma deficiência o Estado e a sociedade não contribuirão adequadamente para sua proteção e dignidade humana.

De modo geral, em relação à adoção, o Poder Público busca, através de mecanismos legais, embasados no princípio da igualdade, regulamentar essa modalidade de colocação em convivência familiar, mas, na prática ainda estamos longe de conseguir a igualdade

dos direitos de todas as crianças e adolescentes, sobretudo, do direito a crescer no seio de uma família.

Em 2009, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) implantou o Cadastro Nacional de Adoção (CNA) com dados das crianças/adolescentes disponíveis e de pessoas pretendentes à adoção de todos os Tribunais Estaduais e suas respectivas Varas com competência para processos de adoção. A partir dessa nacionalização do sistema informatizado, tornou-se possível o/a pretendente se candidatar a adotar em qualquer estado da Federação, passando por um processo de habilitação na Comarca onde reside.

Foi percebido que se iniciou um movimento de mudança no perfil dos/as pretendentes, que passaram a se mostrar mais flexíveis quanto aos critérios de criança/adolescente desejada, especialmente em relação à faixa etária. Entre 2009 e 2019 aumentou de 30% para 46% o percentual de pretendentes habilitados que aceitava adotar crianças com 05 anos de idade ou mais. No entanto, o percentual dos que concordavam adotar crianças e adolescentes com deficiência, não ultrapassava 7% (REIS, 2019).

Posteriormente, no ano de 2019, o CNJ migrou os dados para uma nova plataforma, o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), que além do cadastro de adoção, incorporou também o cadastro de crianças/adolescentes acolhidos/as e o cadastro de pretendentes internacionais, tudo em um único sistema.

É inegável que o uso desses sistemas informatizados e nacionalizados contribuiu para agilizar e facilitar o encontro adotando/a-pendente. Porém, quem trabalha/pesquisa com o SNA atualmente sabe que ainda há falhas e dificuldades no seu uso, entre esses o preenchimento inadequado dos dados por parte dos/as servidores/as responsáveis nas Varas.

Outro problema que identificamos é que não há orientação norteadora para o preenchimento dos campos referentes à raça/etnia, doença infecciosa, problemas de saúde e deficiência. Neste último, o CNJ pede a marcação de registro apenas para deficiência mental e

deficiência física, ou seja, não há opção para selecionar se a criança/adolescente têm deficiências visual, auditiva, autismo e outras. Isso faz com que haja muita variação no preenchimento dos dados, sendo que crianças com deficiência auditiva, por exemplo, podem ser colocadas como deficiência mental ou física e, ainda há servidores/as que optam por registrar a deficiência no campo “problemas de saúde”.

De acordo com o SNA, de janeiro de 2019 a 03 de dezembro de 2021, 8.572 crianças/adolescentes foram adotadas no Brasil, sendo 163 com deficiência e 487 com algum problema de saúde. Na data de 03/12/2021 havia 4.095 crianças/adolescentes disponíveis para adoção, sendo que 679 apresentam algum problema de saúde e 651 têm deficiência. Nesta mesma data de referência, o sistema apresentava 32.812 pretendentes habilitados/as para adoção, mas 93,5% não aceitava adotar crianças/adolescentes com deficiência, como podemos observar nas tabelas apresentadas a seguir.

<b>Pretendentes Habilitados/as – SNA – 03/12/2021</b>				
	Brasil	Nordeste	CE	PE
Total	32.812	4.593	845	974
Não aceitam adotando com deficiência	30.697	4.288	836	934
Não aceitam adotando com “problema de saúde”	19.178	3.003	543	673
<b>Crianças e Adolescentes Disponíveis para Adoção – SNA – 03/12/2021</b>				
	Brasil	Nordeste	CE	PE
Total	4.095	756	95	98
Com deficiência intelectual e/ou física	651	108	20	19
Com “problema de saúde”	679	103	8	13

FONTE: ELABORAÇÃO PELOS AUTORES COM BASE NOS DADOS DO SNA

Percebe-se, então, que crianças/adolescentes com doenças graves e/ou deficiências são uma minoria quantitativa dentre as que estão acolhidas e disponíveis para adoção. E, são fortemente ignoradas, invisibilizadas, mantidas privadas de convivência familiar, visto que

o número de pessoas habilitadas para adoção que aceitam adotandos/as com pelo menos uma dessas condições é muito reduzido.

Desta forma, elas/eles crescem nas instituições acolhedoras e ao atingirem a maioridade, geralmente, precisam ser transferidas/os para outro tipo de instituição que atende adultos com deficiência, pois muitos dessas/es jovens não dispõem de níveis de autonomia desenvolvidos para residir e viver de forma independente, sem que haja uma rede de apoio familiar.

Importante ressaltar que dentre as crianças/adolescentes disponíveis para adoção a maioria é negra (pretas e pardas), têm mais de 09 anos de idade e são parte de grupos de irmãos, conforme podemos observar nos dados que são divulgados ao público no site do SNA. Essas características são amplamente rejeitadas pelos/as pretendentes habilitados/as, por isso costuma-se dizer que “a conta não fecha”. Há seis vezes mais pretendentes do que crianças/adolescentes disponíveis. Estas continuam nas instituições ou famílias acolhedoras, sendo consideradas de difícil colocação em família substituta.

Dentre as crianças e adolescentes que foram adotadas/as desde janeiro de 2019 até 06 de dezembro de 2021, observa-se que apenas 1,89% estavam registradas com deficiência e 5,68% com algum “problema de saúde”. Essa realidade de baixos números de adoção quando há deficiência ou doença grave envolvida, repete-se quando filtramos os dados para a Região Nordeste e para os estados do Ceará e Pernambuco, conforme pode-se observar no quadro abaixo.

**Crianças e Adolescentes Adotadas/os (2019-2021) SNA – 03/12/2021**

	Brasil	Nordeste	CE	PE
Total	8572	1.132	248	366
Com deficiência intelectual e/ou física	162	12	01	07
Com “problema de saúde”	487	49	09	04

FONTE: ELABORAÇÃO PELOS AUTORES COM BASE NOS DADOS DO SNA

Analisando os dados do SNA também observamos que a maioria das crianças com deficiência que foram adotadas tinham menos de 09 anos de idade, não estavam sendo adotadas com irmãos e tinham pele clara (brancos e pardos). Ou seja, esses dados escancaram a interseccionalidade das opressões e desigualdades de raça/etnia, faixa etária e outras.

Em 2014, foi aprovada a Lei 12.955 que altera o Estatuto da Criança e do Adolescente, acrescentando ao artigo 47 o parágrafo 9º, determinando que “terão prioridade de tramitação os processos de adoção em que o adotando for criança ou adolescente com deficiência ou com doença crônica”. No entanto, a dificuldade ainda é encontrar pretendentes disponíveis a adotar essas crianças e adolescentes.

A seguir trazemos alguns dados e referentes a projetos e ações desenvolvidas nos Tribunais de Justiça dos Estados do Ceará e Pernambuco para promover adoções, a partir dos quais analisamos criticamente a situação das crianças/adolescentes com deficiência que permanecem institucionalizadas.

### **Adoção de crianças e adolescentes com deficiência no Ceará e em Pernambuco**

Observamos, no Estado do Ceará, que as adoções de crianças e adolescentes que não satisfazem o perfil desejado pela maioria dos/ as pretendentes são alvo de preocupação das/os profissionais do Juizado da Infância e da Juventude e da 3ª Vara Cível (responsável pelos processos de adoção), apesar dos grandes desafios encontrados nessa área de atuação.

Para trazer informações atualizadas, aplicamos um questionário de forma virtual, através de e-mail, no mês de dezembro de 2021, à equipe da Seção de Cadastro de Adotantes e Adotandos, do Juizado da Infância e da Juventude de Fortaleza-CE.

De acordo com as respostas dadas ao referido questionário, existiu um projeto denominado de “Visita Guiada”, mas foi suspenso



devido à pandemia do coronavírus. Esse projeto consistia em um contato entre pretendentes habilitados/as e crianças e adolescentes disponíveis para adoção. As/os profissionais do judiciário cearense convocavam pretendentes à adoção e o encontro acontecia em uma unidade de acolhimento escolhida, havendo brincadeiras, pinturas e roda de conversas. Enquanto estava ativo, o projeto promoveu algumas aproximações entre pretendentes e crianças/adolescentes adotáveis, no entanto, não houve efetivação de nenhuma adoção.

A chamada “Busca Ativa” é outra iniciativa realizada pelas/os profissionais para proporcionar a aproximação entre pretendentes e crianças/adolescentes para a adoção. Durante o período pandêmico ocasionado pelo novo coronavírus, esta ação vem sendo realizada pelo aplicativo *WhatsApp*. A equipe do Setor de Cadastro envia fotos e informações sobre as crianças e adolescentes disponíveis para adoção aos/às pretendentes habilitados/as que se comprometem a não divulgar os dados disponibilizados. Houve sucesso na adoção de crianças com problemas de saúde e um grupo de irmãos, inclusive para fora do estado do Ceará.

Os números mostram os seguintes resultados da ação “Busca Ativa” realizada no Ceará: 1 menino de 3 anos com graves complicações cardíacas foi para o Sul do país; 1 grupo de 3 irmãos foi para o Sudeste; 1 menina de 1 ano com complicações de saúde foi adotada em Fortaleza. Além desses casos, existem outros grupos de irmãos e adolescentes que estão em estágio de convivência ou ainda nas visitas de vinculação (período de aproximação).

Outra medida que visa promover o acolhimento familiar de crianças e adolescentes mais velhas, negras, grupos de irmãos e com doenças/deficiências no Ceará é o apadrinhamento. De acordo com dados do Conselho Nacional de Justiça, o apadrinhamento de crianças foi regulamentado no Estado do Ceará no dia 06 de agosto, com a Resolução Nº 13/2015<sup>1</sup> do Tribunal de Justiça deste Estado, medida

---

1 Informação disponível no site do Tribunal de Justiça do Ceará, endereço eletrônico: [www.tjce.jus.br](http://www.tjce.jus.br) Acesso em 08 de dezembro de 2021.

sugerida pela desembargadora Lisete de Sousa Gadelha, presidente da Comissão Estadual Judiciária de Adoção Internacional – CEJAI.

Segundo a Resolução, essa iniciativa pode acontecer de três maneiras, a saber: afetiva, com o fim de propiciar a manutenção de vínculos afetivos, levando a criança/adolescente acolhida para passear ou passar férias com a família apadrinhadora; financeira, mediante a contribuição econômica voluntária para atender às necessidades da criança/adolescente, como atividades extracurriculares e tratamentos de saúde; e a terceira maneira é a prestação de serviço, o qual poderá ser realizado por profissional liberal atendendo diretamente à criança/adolescente com o seu serviço ou por voluntários/as que realizam ações de promoção à dignidade dos/as acolhidos/as nas instituições.

É importante destacar nesse campo, a atuação dos Grupos de Apoio à Adoção – GAAs, os quais ganharam espaço na contemporaneidade com o contexto neoliberal que propiciou a emergência do chamado terceiro setor. As instituições estatais que atuam com adoção enfatizam o trabalho nos aspectos legais e burocráticos do processo adotivo, não conseguindo avançar nos aspectos de acompanhamento efetivo das crianças e pretendentes nas fases pré-adoção e pós-adoção. Na ausência de uma atuação forte do Estado, torna-se visível o crescimento do número de GAAs, formado por pais, mães, filhos/as e outros/as militantes da sociedade civil.

Em Fortaleza existem alguns GAA, nesse contexto, destacamos a atuação de dois desses grupos, os quais ganharam destaque em virtude das suas atuações no estado. O primeiro é denominado de Acalanto, existente em outros locais do Brasil. Segundo o site do Grupo, as atividades realizadas são organizadas a partir do núcleo pedagógico, do núcleo psicológico e do núcleo jurídico. Destacamos a ação de busca ativa de famílias para crianças disponíveis às adoções necessárias (crianças maiores de 7 anos, grupo de irmãos e crianças com algum tipo de doença crônica). Há um acompanhamento das famílias na fase pré e pós-adoção.

O segundo GAA é denominado de Rede Adotiva, este realiza um trabalho semelhante ao grupo acima mencionado, na defesa ao direito à convivência familiar e comunitária de todas as crianças e adolescentes, acompanhando as famílias antes e após a concretização da adoção.

Já em Pernambuco, também existem vários GAAs e programas de apadrinhamento semelhantes aos do Ceará, mas queremos destacar o projeto de busca ativa desse estado, vamos apresentar algumas informações e dados, a partir da experiência de uma das autoras deste artigo, que é servidora do TJPE desde 2012<sup>2</sup>.

A Comissão Estadual Judiciária de Adoção (Ceja), do Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE), desenvolve o “Projeto Família: um direito de toda criança e adolescente”, que visa realizar busca ativa de pretendentes para aquelas crianças e adolescentes disponíveis para adoção, que não é localizado pretendente no SNA compatível com o seu perfil.

O referido Projeto foi organizado e implantado pela equipe interprofissional da Ceja-PE, após aprovação pelo Conselho da Magistratura do TJPE em agosto de 2008. Surgiu como um desdobramento de outro Projeto, já que estava sendo executado desde 2006, o Projeto Prevenção à Institucionalização Prolongada, através do qual a equipe percebeu que um número significativo de crianças/adolescentes mesmo já tendo sentença judicial decretando a perda do poder familiar dos genitores, permaneciam nas instituições acolhimento porque não se localizava pretendentes para sua adoção.

Inicialmente, a busca ativa do Projeto Família era voltada para pretendentes residentes fora do Brasil (adoção internacional), posteriormente, com a implantação do CNA, em 2016, houve uma

---

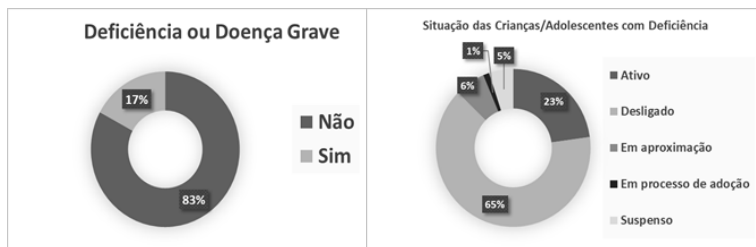
2 A servidora Mariana Hora obteve autorização da Juíza Secretária Executiva da Ceja-PE em exercício, na data de 20/12/2021, para compartilhamento das informações e dados que são de interesse público. Também é possível acessar informações e materiais dos projetos e ações da Ceja-PE no website <https://bit.ly/3qBG9gF>, na página do Facebook: <https://bit.ly/3Nn49Ng> e no perfil do Instagram: <https://bit.ly/3Ny4Rrr>

reorganização do Projeto, que passou a divulgar publicamente – através do site e da página no Facebook e, posteriormente também no Instagram – fotos, vídeos e algumas informações das crianças/adolescentes adotáveis. Objetivando, assim, sensibilizar pretendentes a alterarem seu perfil de adotando/a desejado.

Após 12 anos de execução, este Projeto tem resultados positivos bastante significativos, sendo referência nacional de busca ativa realizada por equipe de um Tribunal. Pretendentes, Grupos de Apoio à Adoção, Operadores do Direito e profissionais da Assistência Social, de todo Brasil, acompanham as postagens da equipe da Ceja-PE nas redes sociais, compartilhando para seus contatos e contribuindo para que se encontre famílias dispostas a adotar aquelas crianças/adolescentes para as quais o sistema informatizado, sozinho, não consegue localizar pretendente.

O perfil atendido pelo Projeto Família é aquele considerado de difícil colocação em família substituta, pois como dissemos anteriormente, pretendentes habilitados/as e cadastrados/as no SNA em sua maioria registram o desejo de adotar bebês e crianças de até 09 anos, individualmente (sem irmãos), de pele clara e sem deficiência e sem “problemas de saúde”. Portanto, a Ceja-PE faz busca ativa para encontrar adotantes dispostos/as a aceitar crianças/adolescentes com deficiência ou alguma doença grave, grupos de irmãos (com ou sem deficiência/doença) e adolescentes sem deficiência (por conta da faixa etária).

GRÁFICOS – CRIANÇAS/ADOLESCENTES NO PROJETO FAMÍLIA (CEJA-PE) DE 2009 A 2021



FONTE: ELABORAÇÃO DOS AUTORES COM BASE NOS DADOS DA CEJA-PE

Até novembro de 2021 o referido Projeto acompanhou 673 crianças e adolescentes que estavam aguardando adoção, permanecendo institucionalizadas. Destas, 115 apresentam alguma deficiência ou doença grave, sendo que, dentre essas, 28 continuavam sendo acompanhadas, 21 foram beneficiadas com adoção nacional, 02 com adoção internacional, 13 foram reintegradas à família de origem ou extensa, 05 faleceram, 05 foram desligadas do projeto por outros motivos e, infelizmente, 41 delas (35%) atingiram a maioria sem conseguir adoção.

É relevante destacar que dentre as 28 crianças e adolescentes com deficiência/doença que continuavam sendo acompanhadas na data de referência deste levantamento: 21 estavam com idade entre 10 e 17 anos; 18 eram do sexo masculino; e, 20 eram de raça/etnia negra (pretos e pardos).

Um exemplo bastante ilustrativo de como as crianças e adolescentes com deficiência são fortemente excluídas do direito à adoção, é a menina Maria Inês, atualmente com 12 anos, ela é negra e tem deficiência física e intelectual. Apesar de esbanjar simpatia e alegria em suas fotos e vídeos, divulgados em campanhas de busca ativa do TJPE, durante os últimos 04 anos, nunca um/a pretendente efetivou processo de adoção com ela. Embora algumas pessoas tenham entrado em contato demonstrando interesse, após receberem informações mais detalhadas, conhecendo sobre as condições e necessidades da menina, recuam, alegando, principalmente, não dispor de condições financeiras e/ou disponibilidade de tempo. E, assim, Maria Inês permanece institucionalizada.

É relevante destacar que muitas crianças/adolescentes com deficiência institucionalizados por medida de proteção, geralmente recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC) que é administrado pela gestão da instituição, sendo usados principalmente para despesas com acompanhamento médico, medicações e terapias nos serviços de saúde na rede particular. Acontece que, se a criança/adolescente for adotada, muito provavelmente o critério de renda familiar máxima para recebimento do BPC deixará de ser compatível e o

benefício será cortado, passando a família adotiva a assumir todas as despesas. Esse fato é usado por pretendentes como justificativa para não aceitarem adotandos/as com deficiência.

Outra adolescente com deficiência acompanhada pela Ceja, foi Jaise, que em decorrência de paralisia cerebral, é uma jovem com deficiência física e não desenvolveu comunicação verbal. Ela foi incluída no Projeto Família em 2018, quando já tinha 16 anos de idade e não foi adotada até atingir a maioridade. Porém, foi apadrinhada afetivamente por meio de outro projeto da Ceja-PE. Sua madrinha desejava adotá-la, mas não dispunha das condições adequadas para suprir todas as necessidades cotidianas da menina, então, optou pelo apadrinhamento, levando Jaise para sua residência ou para passeios apenas em finais de semana, feriado e férias.

Conforme os relatos divulgados na mídia e compartilhados com a equipe da Ceja-PE, após o apadrinhamento, Jaise teve significativos avanços na sua qualidade de vida e em suas condições de saúde, a madrinha a considera afetivamente como filha e diz que seus pais também a consideram como neta, inclusive a “avó afetiva” publicou um livro de literatura infantil baseado na menina (TJPE, 2021). Ao completar 18 anos, a jovem deixou de ser acompanhada no âmbito da infância e juventude do Poder Judiciário, porém continuou institucionalizada sob responsabilidade do Poder Executivo e convivendo com a família que a apadrinhou.

Da análise desses dados do Ceará e de Pernambuco e com a nossa observação da realidade, enquanto profissionais e pesquisador e pesquisadoras do âmbito sociojurídico, fica nítida que a insuficiência e limitações dos serviços públicos de saúde, educação, assistência social, dentre outros, impactam na decisão das pessoas ao se candidatarem para adotar crianças e adolescentes.

Compreendemos que a adoção tem sido, hegemonicamente, colocada como responsabilidade apenas da família e da sociedade (rede de apoio), enquanto a responsabilidade do Estado com a proteção das infâncias e adolescências é sempre minimizada ao máximo. Isso

toma proporção maior quando se trata de crianças e adolescentes com deficiência, pois vivemos uma sociedade capacitista, organizada para a produção que visa ao lucro e acumulação de capital de uma pequena parcela da população, na qual ter um corpo diferente, com algumas funcionalidades limitadas ou inexistentes é considerado como inferior ou incapaz.

### **Considerações finais**

Apesar dos relevantes avanços na legislação e das diretrizes do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, os golpes e retrocessos no orçamento público não têm favorecido avanços nessa política de forma transversal nos direitos humanos, os 30 anos do ECA foram marcados por fragmentação, isolamento e descontinuidade (FÁVERO, *et al.*, 2020).

Ilustramos, em nosso texto, a diferenciação entre a criança/adolescente desejada por pessoas interessadas em adotar e a real, que está vivendo nas instituições de acolhimento. Esse abismo restringe o direito à convivência familiar das crianças, principalmente daquelas mais velhas, negras e com deficiência. Eis um dos grandes desafios profissionais das/dos assistentes sociais do sociojurídico.

Consideramos que a categoria profissional do Serviço Social, assim como as demais categorias que atuam nas equipes interprofissionais, nas instituições de acolhimento e no judiciário, precisam receber formação complementar que contribua para compreensão da questão deficiência e a importância de uma atuação anticapacitista.

Assistentes sociais devem atuar coletivamente para melhorar as estratégias de articulação da rede socioassistencial, de saúde, de educação, de trabalho e renda, de habitação, de transporte, para que as famílias de origem tenham condições de cuidar e prover subsistência de seus filhos/as com deficiência de forma digna. E, trabalhar para que a adoção seja de fato medida excepcional e buscando estratégias para que as famílias de origem ou adotivas, sejam amparadas por

uma rede de apoio social e por políticas e serviços públicos eficientes e condizentes com suas necessidades.

Além disso, considerando que a/o assistente social no sociojurídico caracteriza-se como trabalho especializado que atua nas manifestações da questão social, em sua interação histórica com o Direito e a Justiça, ressaltamos a importância de uma atuação com suporte na dimensão jurídico-política do projeto ético-político do Assistente Social, composta pelo Código de Ética Profissional, pela Lei de Regulamentação da Profissão e pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social.

Diante dessa perspectiva, compreendemos que o fazer profissional da/o assistente social no campo judiciário deverá estar sedimentado numa sólida competência teórica e técnico-operativa, embasado em valores e princípios éticos que afirmem uma concepção de ser humano como sujeito de direitos não reduzíveis, nem limitados à aceitação de medidas jurídicas.

Como argumenta Gomes (2001), a autonomia técnica do/a assistente social no Judiciário depende fundamentalmente da competência profissional com que realiza seu trabalho. A competência profissional aqui considerada envolve a articulação das dimensões técnica, política e ética, implicando, necessariamente, no domínio dos conhecimentos teóricos, instrumentos de intervenção e na intencionalidade para direcionar o processo de trabalho. No caso específico do trabalho com adoção, essa competência profissional é imprescindível, levando-se em conta a natureza, e a especificidade da questão e os aspectos humanos a ela inerentes.

A adoção é um ato de significação jurídica e social, demonstrado pela sua finalidade, ou seja, o pleno estabelecimento de novas relações de parentesco entre adotado/a e adotante/s, o que pressupõe existir por parte dos/as operadores/as do direito, incluindo-se o/a assistente social, uma maior sensibilidade e compromisso ético diante da lei que lhes cabe operar.



Como incentivar pessoas a adotar crianças e adolescentes com deficiência, em especial aquelas/es que necessitam de suporte mais intenso em suas atividades cotidianas, se o Estado não garante trabalho, renda, assistência social, saúde, habitação e lazer para que essas famílias tenham condições adequadas para viver e cuidar de filhos/as com deficiência? Esta é a grande pergunta e desafio atual.

Longe de culpabilizar individualmente as pessoas pretendentes à adoção por não se disporem a acolher filhos e filhas com deficiência, fazemos uma leitura da conjuntura capitalista e neoliberal de nosso país e do impacto do capacitismo na sociedade. A intervenção profissional, mesmo com seus limites, precisa considerar que o Estado deve ser responsável por implantar políticas e serviços que garantam convivência familiar das crianças e adolescentes, preferencialmente na família de origem ou extensa, e quando isso não for possível que seja através da família substituta por meio da adoção.

Assistentes sociais atuantes no sociojurídico podem, por meio de uma intervenção anticapacitista, buscar articulações com a rede de serviços para possibilitar um mínimo de dignidade para as crianças/adolescentes com deficiência que se encontram institucionalizadas. Isso envolve desde a ruptura da/o própria/o profissional com os seus preconceitos e atitudes discriminatórias ou opressoras em relação à questão da deficiência, passa pela necessidade de debates coletivos e formações complementares para fortalecimento de uma atuação distanciada do modelo biomédico da deficiência, se consolidando intervenções sob perspectiva biopsicossocial da deficiência, da interseccionalidade das diversas opressões, da transversalidade dos direitos humanos e da proteção integral das crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos e tendo como direção a utopia de uma sociedade emancipada humanamente.

## Referências

BARROCO, M. L. **Ética e serviço social**: fundamentos ontológicos. São Paulo: Cortez, 2001

BARROCO, M. L. Os fundamentos sócio-histórico da ética. In: **Capacitação em serviço social, política social**, Módulo 2. Brasília: UnB/CFESS, ABEPSS, NEC/CEAD, 1999.

BIELEFELDT, H. **Filosofia dos direitos humanos**. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Com atualizações compiladas. Disponível em: <https://bit.ly/3NmZLOj>. Acesso em: 10 de nov. 2021.

BRASIL. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://bit.ly/3VZPt9F>. Acesso em: 10 de nov. 2021.

CEARÁ. **Tribunal de Justiça. resolução nº 13 de 06 de Agosto de 2015**. Dispõe sobre o apadrinhamento de crianças e adolescentes e dá outras providências.

CNJ. **Curso Marco Legal da Primeira Infância – Aula 3: Panorama das infâncias no Brasil: dados socioeconômico-culturais**. Conselho Nacional de Justiça, 2021.

FÁVERO, E. T. *et al.* **ECA e a proteção integral de crianças e adolescentes**. (formato e-book sem paginação). São Paulo: Cortez Editora, 2020.

FERREIRA, S. S.; SÁ, S. M. P. Filhos do Coração: Adoção de crianças com deficiência. In: **Revista Pesquisa em Fisioterapia**. Dez;5 (3):272-285. 2015.

GOMES, B. S. R., RESENDE, R. A. Serviço social e poder judiciário: desafios para efetivação dos direitos sociais. In: **LIBERTAS Revista de Serviço Social**, Juiz de Fora: UFJF, n. 1, ano 1, p. 123-141, jun./jul. 2001.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MARCO, V. **Capacitismo**: o mito da capacidade. Belo Horizonte – MG: Editora Letramento, 2020.

NUNES, S. M. **Adoção**: uma análise sobre a criança institucionalizada e destituída do Poder Familiar. Monografia (graduação) Curso de Serviço Social. UECE, Fortaleza, 2005.

OLIVEIRA, J. A. **Ética e sociabilidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

OLIVEIRA, M. A. Os direitos humanos na ótica da filosofia e da teologia latino-americana da libertação. In: **Temporalis**. ano 3, n. 5, p. 41-53, jan.-jun. 2002.

ORSELLI, H. A.; ANASTÁCIO, A. Adoção: a Possibilidade de Escolha das Características do Adotando no Processo de Adoção – Análise a partir dos Fundamentos Constitucionais. In: **Revista Brasileira de Direito das Famílias e Sucessões**. Edição dezembro/janeiro de 2010, ano XI, n. 13. Editora Magister em parceria com o IBDFAM (Instituto Brasileiro de Direito de Família). Disponível em: <https://bit.ly/3P7N6jQ>. Acesso: 10 set. 2021.

PAIVA, B. A. Algumas contribuições sobre o valor e ética. In: BONETTI, D. A. (org.) **Serviço Social e ética**: convite a uma nova práxis. São Paulo: Cortez, p.105-110, 1996.

PPGSS-UFSC. Mesa: Luta anticapacitista e modo de produção capitalista. Palestrantes Anahí Melo e Daiane Mantonelli. **Programa de Pós-graduação em Serviço Social** – Universidade Federal de Santa Catarina. Vídeo no Youtube, 22 de novembro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3NnhCVv>. Acesso: 30 nov. 2021.

REIS, T. Cresce no país número de pretendentes que aceitam adotar crianças com 5 anos ou mais. **Portal de Notícias G1**. Publicado em 25 de maio de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/45V-QvYU>. Acesso: 03 dez. 2021.

SALES, M. A. Quem tem medo da ética. In: BONETTI, D. A. *et al.* (org.) **Serviço social e a ética profissional**: um convite à nova práxis. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, T. **A ética profissional dos assistentes sociais**: os valores que a fundamentam. São Paulo: PUC/SP, 1992. (Dissertação de mestrado).

TJPE. Apadrinhamento transforma vida de jovem e de toda uma família. **Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE)**, datada de 19/05/2021. Disponível em: <https://bit.ly/3qERaOk>. Acesso: 03 dez. 2021.

TJPE. Comissão Estadual Judiciária de Adoção. **Tribunal de Justiça de Pernambuco**. Website. Disponível em: <https://bit.ly/43QoDDJ>. Acesso: 03 dez. 2021.

## Afinal, de que família se está falando?

Laura Hêmilly Campos Martins  
Maria do Socorro Ferreira Osterne

*Na véspera da audiência em que poderia perder o filho, contar carneiros em nada ajudou. E naquela manhã, os ponteiros do relógio pendurado sobre a porta do banheiro da suíte, sem importar se ela dormia ou não, eram categóricos: hora de se levantar.  
Banho.  
Roupa.  
Cafê.*

*Todo dia a rotina era igual. Exceto naquele. Passar a manhã no Fórum, além de não fazer parte de atividades costumeiras de Carmem, era algo que desagradava. A “Carta de Notificação”, além de trazer a má notícia da iminência da perda da guarda de seu filho, inscreveu Carmen para uma infundável luta contra a insônia.*

[...]

*Sem coragem para entrar, ela sentiu escorrer no rosto a primeira lágrima. As mãos começaram a tremer. A boca secou. As pernas bambearam. Precisava sentar-se. Queria entrar. Não entrou. Sentou-se ali mesmo. Encostou-se no marco da porta, dobrou os joelhos, abraçou-os. A qualquer momento o ônibus de Pedro chegaria. Carmem jamais pensou em ter que arrumar as malas do filho. A melhor mãe do mundo faz malas apenas para passeios.  
Por quê?*

*Ela chorava a culpa que nem mesmo sabia se existia. Acusava-se de ter escolhido mal, ao mesmo tempo em que tinha certeza: o sacrifício da mãe não é infinito. Há limite.*

Em seu romance *A história de Carmem Rodrigues*, Ana Luiza Li-bânio (2014), convida a pensar novos tipos de representações das conjugalidades não hegemônicas. Com uma descrição fluida e poética do cotidiano, a autora narra a história de Carmem Rodrigues, uma mulher que, após se apaixonar por Clarissa, resolve romper

com o seu casamento e com o círculo de violência que atravessa sua relação abusiva. Carmem tem um filho, Pedro, de quem perde a guarda para o seu ex-companheiro em retaliação ao fato de ela estar em um novo relacionamento e a pessoa ser outra mulher. *A história de Carmem Rodrigues* é um campo de provocações: liberdade, descoberta de si, relacionamento abusivo, agressões verbais e físicas, divórcio, guarda de criança, tentativa de homicídio, religião e Deus como discursos para legitimar a homofobia, “cura gay”, preconceitos. O romance abre espaço para reflexão sobre questões afetas à sexualidade, à homoafetividade, à heteronormatividade, à violência doméstica, à família, dentre outras historicamente presentes nas relações sociais cimentadas em estruturas opressoras dominantes e que continuam tão fortes, firmes e ferrenhas. Por fim, Carmem Rodrigues alcança a paz que tanto almeja quando o ex-marido é preso depois de ter tentado matá-la e ela pode viver seu amor por Clarissa em sua plenitude.

Essa representação no campo literário é bastante profícua para dar suporte às reflexões sobre os conceitos plurais de família como, por exemplo, experiências homoafetivas diversificadas. Mas afinal, de que família se está falando? Nunca se pensou e repensou tanto sobre família como nos últimos tempos. Estudiosos conjugam esforços para aprofundar conhecimentos, atualizar teorias e trazer à tona produções intelectuais históricas e atuais, possibilitando que a sociedade experimente um debate desafiador e diverso de contribuições e pontos de vista, muitas vezes contrastantes, em torno do assunto.

O termo *família* surge na Roma Antiga para designar o conjunto dos escravos pertencentes a um mesmo homem, originado de *fomulus*, que nominava o escravo doméstico. Na Idade Média, a família tinha por missão a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua cotidiana, a proteção da honra e das vidas. Ela não tinha função afetiva (ÁRIES, 2006).

Pois, bem, os temas da vida privada, das relações familiares e das grandes mutações operadas nestes planos nas sociedades contemporâneas no âmbito da família e dos seus processos de transformação

têm ocupado cada vez mais o espaço público e mesmo o debate político e o estudo das relações familiares inscreve-se no entendimento *de que* as transformações nas famílias se deveriam à alteração das suas funções sociais, resultante da sua adaptação a novas formas de organização social e econômica. Essa aceção privilegia opções teóricas de fundo que remontam a alguns homens “cânones” do pensamento social ocidental, “euro centrado”. Por isso cabe aqui visitá-los brevemente e sem intenção de reforçar os seus argumentos.

Singly (2010) pressupõe que a partir do século XIX, a família transforma-se, fechando-se sobre si mesma e permitindo a cada um dos seus membros uma identidade cada vez mais pessoal. Estas mudanças moveram-se em dois períodos: na primeira modernidade, até os anos de 1960: evidenciam-se o casamento amoroso, a divisão do trabalho entre os sexos e o apoio do Estado-providência. Na segunda modernidade: surgiram a instabilidade conjugal, o pluralismo das formas familiares e a potencialidade do processo de individualização. Ele aborda a individualização das relações familiares a partir da Revolução Francesa, enfatizando o nexa entre as mudanças da modernidade e seus efeitos na família. O autor aponta três características próprias da família moderna: 1) a família moderna é relacional; 2) a família moderna é individualista e 3) a família moderna é privada/pública. Nesse âmbito, a família é vislumbrada como um espaço privado no qual os seus membros valorizam o fato de estarem em conjunto, de partilharem intimidades, sempre atentos à qualidade das suas relações. Noutros termos, família moderna é relacional, por enfatizar as relações e não as “coisas” (bens familiares).

Em Bourdieu (2011), encontra-se a premissa de que a família que somos levados a considerar como natural, porque se apresenta com a aparência de ter sido sempre assim, é uma invenção recente. A naturalização do arbitrário social tem como efeito fazer com que se esqueça que, para que essa realidade que chamamos de família seja possível, é preciso que se encontrem reunidas condições sociais que nada têm de universal e que, em todo caso, não são distribuídas de maneira uniforme.

### Convém deixar a palavra ao próprio autor:

Se a família aparece como a mais natural das categorias sociais, e se está destinada, por isso, a fornecer o modelo de todos os corpos sociais, é porque a categoria do familiar funciona, nos habitus, como esquema classificatório e princípio de construção do mundo social e da família como ficção social realizada. De fato, a família é produto de um verdadeiro trabalho de instituição, ritual e técnico ao mesmo tempo, que visa instituir de maneira duradoura, em cada um dos membros da unidade instituída, sentimentos adequados a assegurar a integração que é a condição fundamental de existência e persistência dessa unidade (BOURDIEU, 2011, p. 129).

*A família: santuário ou instituição sitiada?* É com esse questionamento que Lasch (1991) aborda o problema da erosão da família na sociedade contemporânea. O autor pondera que à medida que os negócios, a política e a diplomacia se tornam mais selvagens e belicosos, as pessoas buscam refúgio na vida privada e, sobremaneira, na família. Contudo, a vida doméstica, na vereda explicativa de Lasch (1991), parece cada vez mais incapaz de proporcionar este conforto. Será então que a família ainda oferece um *refúgio num mundo sem coração?*

Com quais facetas a família se apresenta? Oportuno se toma resgatar Hooks (2019), para quem a família é uma importante estrutura de pertencimento: uma base comum para pessoas ligadas por vínculos de consanguinidade, hereditariedade e laços emotivos; um ambiente de cuidado e afirmação, especialmente para aqueles muitos jovens e muitos velhos, para aqueles que não podem cuidar de si; um espaço para partilha comum de recursos. Mas Hooks (2019) expressa ressalvas e adverte que na sociedade atual, ocidental, a opressão sexista perverte e distorce a função positiva da família. Sendo assim, a família existe como um espaço em que somos educados desde o berço para aceitar e apoiar formas de opressão.

Retomando o questionamento pergunta: será que a família ainda oferece um refúgio num mundo sem coração? Importa reter: mesmo quando somos amados e cuidados por nossa família, ela



simultaneamente nos ensina que esse amor não é tão importante quanto poder dominar outras pessoas. A luta pelo poder, as regras autoritárias coercitivas, o gesto bruto de dominação moldam a tal ponto a vida familiar que não raro ela se torna palco de dor e sofrimento (HOOKS, 2019).

Indubitável é que a família é um espaço complexo e multifacetado que ecoa a dinâmica da vida social e abrange um caleidoscópio de perguntas inacabadas. Ao atravessar esse leito sinuoso, algumas indagações são suscitadas, tais como: o que se deseja circunscrever ao definir família? Um grupo de pessoas ligadas por vínculos de aliança, consanguinidade, parentesco, afinidade? Lugar de afeto e solidariedade? Mediação na relação entre indivíduo e sociedade? Qual o estatuto teórico do termo família? Buscar reconstituir e perscrutar sentidos para o uso do termo “família” é enveredar por muitos caminhos e encontrar uma gama variada de composições complexas.

Os conceitos e constituições familiares se desenvolveram social e culturalmente através da história, portanto, seus significados sofrem variedades de acepções no espaço e no tempo. Das famílias primitivas às chamadas famílias contemporâneas notam-se mudanças e reconfigurações em sua dinâmica, na maioria dos países.

Na vereda elucidativa de Bruschini é fundamental para o estudo sobre família:

Dissolver sua aparência de naturalidade, percebendo-a como criação humana mutável e observando que as relações muitas vezes coincidentes que conhecemos atualmente entre grupo conjugal, rede de parentesco, unidade doméstica/residencial podem se apresentar como instituições bastante diferenciadas em outras sociedades ou em diferentes momentos históricos (BRUSCHINI, 2000, p. 50).

Em seus escritos, Saffioti (1987) assinala que, teoricamente, a família é constituída de um homem e uma mulher que se amam e que, através do ato de amor, se reproduzem, oferecendo aos filhos não somente as condições materiais de subsistência, mas também e, acima de tudo, um ambiente de carinho, no qual a criança pos-

sa desenvolver sua dimensão afetiva. Entretanto, a autora adverte e recorda que, na prática, são muito raras as famílias que cumprem adequadamente estas funções. Ora, os homens são ensinados a competir permanentemente: por um emprego, por um salário melhor, pela promoção na carreira, até pelas atenções de uma mulher. Assim sendo, a competição constitui o traço fundamental da personalidade masculina destinada a desempenhar o papel do macho. Em contrapartida, à mulher impõe-se a necessidade de inibir toda e qualquer tendência agressiva, pois deve ser dócil, passiva. Logo, estes modelos “mulher passiva e homem ativo” são chamados estereótipos. “Isto é, uma espécie de molde que pretende enquadrar a todos, independentemente das particularidades de cada um” (p. 37).

No que diz respeito aos traços que unem a família, Saffioti (1978) é enfática e advoga que a dependência financeira, os sentimentos de culpa, a dependência emocional, as chantagens, constituem traços de união muito mais fortes do que os laços de amor, de carinho, de solidariedade. Isso se justifica pelo fato de que homens e mulheres não são socialmente iguais, não gozam, na prática, dos mesmos direitos. Dessa forma, a família é constituída com base na relação de dominação-subordinação, ou seja, o homem domina a mulher, que, por sua vez, domina os filhos. Sumarizando as argumentações da autora, presume-se que a família não reúne as condições fundamentais para educar as novas gerações e, em verdade, pai e mãe contribuem para a perpetuação do poder masculino.

Osterne (2001) traz reflexões sobre a família em sua multiplicidade de formas e sentidos. Para a autora, a definição dominante de família congrega um complexo de palavras afins: pai, mãe, filhos, casa, unidade doméstica, casamento, parentesco. Além do mais, no imaginário da maioria das pessoas, a família corresponde a um conjunto de indivíduos aparentados que se ligam entre si por aliança, casamento, filiação, adoção ocasional ou afinidade. O aporte teórico da autora esclarece que a família desempenha um papel central na preservação da ordem social, na reprodução biológica e na repetição da estrutura e relações sociais. Ela assume peculiaridades quando

relacionada à sua condição de classe. Seguindo a orientação conceitual da autora, reconhece-se a família como unidade de referência, algum lugar que seja o lar, a casa, o domicílio, o ponto focal onde se possa desfrutar do sentido de pertencer, onde se possa experimentar a sensação de segurança afetiva e emocional, onde se possa ser alguém para o outro, apesar das condições adversas, mesmo independente das relações de parentesco e consanguinidade.

Na família perpassa a noção da existência e importância dos vínculos afetivos e o entendimento dos significados valorativos intrínsecos na sociedade e na cultura (Sierra, 2011). Logo, é da convivência com os adultos que as crianças aprendem a reproduzir os padrões culturais vigentes e, da família, ela recebe uma referência que acompanhará o seu desenvolvimento pessoal.

Deixando esquecidas a origem de seus valores, suas crenças e normas, o que em geral predomina é a ideia de relações familiares baseadas na hierarquia, na subordinação, no poder e na obediência. Aceita-se a prevalência da autoridade masculina, admitem-se as relações desiguais, acredita-se na crença de que o mundo externo pertence ao masculino e a casa ao feminino. Fora deste referencial, as famílias são consideradas “incompletas” (OSTERNE, 2001, p. 54).

As formas de organizar a família e a sociedade acabam tornando-se normas internalizadas pelas pessoas por gerações e gerações e consideradas, como naturais e inatas, acabando por fazer parte do imaginário social. Isso incide na definição, por exemplo, do que é ser mãe, filho, pai, criança, homem, mulher, garantindo o desempenho previsto de cada papel de forma naturalizada. Como pondera Lyra *et al.*:

A família pode ser considerada como uma síntese desse universo simbólico e das instituições nas quais se constroem as subjetividades, onde se reproduz a ordem sociocultural em que estão inseridos e são atualizadas as relações de gênero em todas as suas dimensões, no trabalho, no exercício da sexualidade e nas relações de cuidado (LYRA *et al.*, 2003, p. 81).

Lasch (1991) sugere ser a família o principal agente de socialização, reproduzindo padrões culturais no indivíduo. Não apenas confere normas éticas, proporcionando à criança sua primeira instrução sobre as regras sociais predominantes, mas também molda profundamente seu caráter. Inculca modos de pensar e de atuar que se transformam em hábitos.

Já Sarti (2003) elege como ponto de partida a ideia de que a família se delimita simbolicamente, baseada num discurso sobre si própria, internalizado pelos sujeitos que, embora tal discurso seja culturalmente instituído, comporta uma singularidade. Nesse sentido:

Cada família constrói sua própria história, ou seu próprio mito, entendido como uma formulação discursiva em que se expressam o significado e a explicação da realidade vivida, com base nos elementos objetiva e subjetivamente acessíveis aos indivíduos na cultura em que vivem. (SARTI, 2003, p. 26-27)

A autora suscita ainda uma relevante observação: pensar família como uma realidade que se constitui pela narrativa sobre si própria, é uma forma de buscar uma definição que não se antecipe à sua própria realidade, mas que conduza a pensar como ela se constrói, constrói sua noção de si, considerando claramente que isto se faz em cultura e, portanto, conforme os parâmetros coletivos do tempo e espaço que ordenam as relações de parentesco.

Ao se tratar dos modos de socialização familiar e relações familiares, mister é ponderar que existem elementos diferenciadores atinentes ao quadro socioeconômico e cultural em que as famílias estão inseridas. Assim também ocorre com a concepção de família, uma vez que ela apresenta diferenças de acordo com cada recorte social: capital escolar e econômico, envolvimento religioso, situação profissional, tipo de união conjugal, entre outros aspectos. Em meios populares, por exemplo, Sarti (2011) acentua que a família se caracteriza fortemente pelos laços que seus membros estabelecem com seus pares, no sentido de prestar apoio mútuo diante de situações conflituosas, como divórcio, dificuldades financeiras, de-

semprego, instabilidade mobiliária, auxílio nos cuidados dos filhos, perda de um ente querido, entre outros acontecimentos.

Bruschini (2000) aponta três funções consideradas próprias ao grupo familiar: função econômica, função socializadora e função de reprodução ideológica. Cabe agora trazer um breve recorte sobre cada uma delas. A função econômica, que se estabelece no campo do trabalho e, nesse sentido, a família é também uma soma de orçamentos; função socializadora de “formação da personalidade do indivíduo e a socialização primária das crianças” e reprodução ideológica, que se traduz como esfera de transmissão de conhecimento, hábitos, costumes, valores (BRUSCHINI, 2000, p. 66).

À luz de Teruya (2000), vê-se que a família tem sido abordada sob diferentes perspectivas, que desencadeiam muitas discussões sem torno de seu referencial teórico. Enquanto realidade diversa e contraditória, a família apresenta variados ângulos e recortes para análise e intervenções a partir de distintos enfoques, muitas vezes, conflitantes entre si. Desta forma, não havendo um conceito único para família e, levando em conta os múltiplos aspectos da sociedade (cultura, economia, política), podem ser observadas diversas composições familiares. Nesses sentidos, convocam-se os apontamentos de Fávero (2007) acerca das modificações da família tradicional, impulsionadas pelas transformações sociais:

A mudança na relação entre os sexos, um dos pontos centrais da revolução cultural, foi marcada pelo direito ao divórcio, nascimentos ilegítimos, aumento de famílias com apenas um dos pais (uma maioria de mães solteiras), além do aumento das uniões consensuais – com predomínio dos laços afetivos em detrimento da formalização da união. Também se caracterizou pela ampliação e fortalecimento da cultura juvenil, com acentuado abismo entre gerações, revelado pela desvalorização de regras e valores da geração mais velha, implicadoras de controle do comportamento humano. Em síntese, a família tradicional teve seus laços afrouxados nas várias classes sociais (FÁVERO, 2007, p. 120).

No tocante aos múltiplos modelos de família na contemporaneidade, Skymanski (2002) apresenta nove tipos de composição familiar: família nuclear, incluindo duas gerações, com filhos biológicos; famílias extensas, incluindo três ou quatro gerações; famílias adotivas temporárias; famílias adotivas, que podem ser bi-raciais ou multiculturais; casais; famílias monoparentais, chefiadas por pai ou mãe; casais homossexuais com ou sem crianças; famílias reconstituídas depois da separação; além de várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo.

Itaborá (2017) problematiza as potencialidades e os desafios da análise das mudanças nas famílias a partir de uma perspectiva de classe e gênero. Nota que as famílias estão imbricadas na estratificação social por diversas razões. A autora defende que as classes se (re) produzem através das famílias, e, inversamente, as famílias são as unidades de classe. Diferentes tipos de recursos são transmitidos nas famílias e nelas são tecidas estratégias de representação. O gênero também atravessa as famílias, as quais são um lugar central na sua produção, o que inclui a divisão sexual do trabalho doméstico e remunerado e diversas representações sobre masculinidade e feminilidade, construídas, reproduzidas ou transformadas nas dinâmicas familiares. A passagem abaixo condensa o argumento da autora:

A análise das relações assimétricas nas famílias contribui para rever muitas simplificações, mostrando que a experiência familiar, subjetiva e objetivamente, é diferenciada segundo o gênero, a idade e a posição no parentesco. Por outro lado, a perspectiva comparativa de classes permite identificar semelhanças e contrastes entre contextos particulares, relativizando processos gerais e iluminando aspectos e novas questões a partir das variações encontradas (p 85).

Destarte, realça a autora que famílias são realidades difíceis de serem enquadradas em qualquer definição unívoca. Não existe uma definição clara, não ambígua do que é família, pois ela é pouco mais do que uma ideologia que influencia e informa as maneiras pelas quais as pessoas interagem e co-residem umas com as outras. Em muito se confunde a ideologia da família (um modelo que cada

época, sociedade ou segmento da mesma afirma como “dever ser”) com as famílias reais, as quais são sempre plurais, complexas e em constante fluxo (ITABORAÍ, 2017).

A diversidade de arranjos familiares aliados aos novos papéis de gênero e as novas formas de conjugalidades torna cada vez mais difícil definir os contornos que delimitam a categoria família. Ao passo que a família nuclear composta por pai, mãe e seus filhos tenha deixado de ser identificada como algo sagrado, ela não perdeu sua consistência (Sarti, 2003). De certo modo, os sentimentos e as afinidades próprios de seus membros se estabelecem com base em determinadas expectativas de comportamento tidas como adequadas ao status na família (ROUDINESCO, 2003).

Ao abrir um trabalho sobre família, espera o leitor ou a leitora encontrar, pelo menos, uma resposta à indagação: afinal o que é uma família? No presente capítulo, assume-se o reconhecimento de que uma das especificidades das famílias é exatamente a fluidez desta definição.

A tendência generalizada à naturalização da família, seja no plano do senso comum, seja no patamar de sua produção científica, identificada com o modelo “nuclear burguês”, concedeu ao tema família muitas dificuldades de análise. Portanto, desmanchar sua aparente naturalidade e passar a compreendê-la como uma invenção social mutável precisa ser o grande esforço dos estudos contemporâneos sobre família.

Conforme argumenta Bourdieu (1996:135), a família da qual todos falam, interpretada como um dado imediato da realidade, não passa de uma metáfora, uma metáfora intensamente sustentada como representação social. Uma ilusão, dizendo no sentido mais comum do termo, porém, uma ilusão muito bem fundamentada.

Como categoria nativa, família termina por ser um privilégio, lembra ainda Bourdieu, (1996), um privilégio instituído como norma universal, ou seja, um privilégio de fato que supõe um privilégio simbólico. Aqueles que gozam da prerrogativa de ter uma família

como se pensa que todas são ou deveriam ser, se acham no direito de exigí-la como norma, sem sequer perguntar sobre as condições de igualdades de oportunidades que não chegam para todos e que estão muito longe de se tornarem universais. (OSTERNE, 2001:16).

No dia a dia da vida, a família, em sua multiplicidade de formas e sentidos, constitui-se um espaço de adversidades. Existe para o “bem e para o mal”, nem sempre em condições de alternâncias. Funciona como escola, igreja, posto de saúde, restaurante, agência de serviços sociais, banco, espaço privado de cada um, repleto de ambivalências, tragédias, sonhos, ilusões, alegrias e sofrimentos.

Igualmente, organiza-se como lugar de produção, consumo e rendimentos. Para Da Matta, (1987:136), “É máquina de controlar o tempo e o lugar onde temos cidadania perpétua. É também onde sabemos ser amados incondicionalmente”. Contudo, ainda continua patriarcal, mesmo a despeito de profundas mudanças estruturais ocorridas em sua passagem para o modelo nuclear. Modelo esse que, em grande parte segue acompanhando os valores familiares tradicionais conservadores, moralistas, fundamentalistas, peculiares ao modelo ocidental branco cisheteropatriarcal, fazendo da família, presa fácil dos apelos ideológicos populistas dos poderes antidemocráticos e das adversidades impostas por um modelo econômico desigual e predatório.

Não se pode deixar de realçar, portanto, o processo de atualização do conservadorismo religioso que está em curso no Brasil, fenômeno este, como bem enfatiza Biroli (2020), que se desenvolve em um marco temporal atravessado pelos avanços dos direitos reprodutivos e sexuais, mas também por transformações na correlação de forças no campo religioso, com o declínio do catolicismo e a expansão do pentecostalismo.

A autora elenca como enquadramentos para essas disputas em curso a acusação de que os movimentos feministas e LGBTQIA+ ameaçam crianças e “a família”, impondo leis e políticas públicas guiadas por seus próprios interesses e que as crianças precisam ser



protegidas dos movimentos acima descritos. Para tanto, dizem que as famílias necessitam assumir seus papéis como referências de autoridades que decidem como as crianças devem ser educadas, impondo limites para a interferência do Estado nos “assuntos de família”. Indicam, além do mais, que os movimentos feministas e LBGTQIA+ representam uma ameaça para a maioria e agem contra a verdadeira democracia. É mirando nesse quadro que as campanhas antigênero e em prol da concepção tradicional de família, da autoridade paterna e dos atributos de mulheres e homens estão unindo atores católicos e evangélicos tradicionalistas.

Enfim, por em discussão essa importante unidade de referência chamada família, no contexto das políticas sociais públicas atuais, distinguindo os dilemas que lhe são impostos no tocante à sua responsabilidade na provisão de bem-estar social, supõe importantes questões. Questões essas que podem ir deste o reconhecimento dos constantes processos de sua própria transformação, e dos impasses das desigualdades de gênero, até a tendência à instalação do “familismo”, em detrimento de uma efetiva participação societária e estatal. Eis o esforço crítico do momento na luta contra os prejuízos que recaem sobre uma pretendida equidade social das famílias brasileiras em sua multiplicidade de formas e sentidos.

## Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BIROLI, F. **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre as teorias das ações**. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRUSCHINI, M. C. A. Teoria Crítica da Família. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A (Orgs). **Infância e violência doméstica: as fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2000.

DA MATTA, R. A Família como valor: considerações não familiares sobre a família brasileira. In: ALMEIDA, A. M. *et. al.* **Pensando a família no Brasil da colônia à modernidade**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/UFRRJ, 1987.

FÁVERO, E. T. **Questão Social e Perda do Poder Familiar**. São Paulo: Veras, 2007.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2020.

HOOKS, B. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ITABORAÍ, N. R. **Mudanças nas famílias brasileiras (1976-2012): uma perspectiva de classe e gênero**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

LASCH, C. Refúgio num mundo sem coração. In: LASCH, C. **A família: santuário ou instituição sitiada?** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.

LIBÂNIO, A. L. **A história de Carmen Rodrigues**. São Paulo: Ed. Ser Mais, 2014.

OSTERNE, M. do S. F. **Família, pobreza e gênero: o lugar da dominação masculina**. Fortaleza: ED UECE, 2001.

OSTERNE, M. S. A violência contra a mulher na dimensão cultural da prevalência do masculino. **Revista O Público e o Privado**, n. 18, jul./dez. 2011.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: ed. Jorge Zahar, 2003.

SAFFIOTI, H. I. B. **Emprego doméstico e capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAMARA, E. de M. O Que Mudou na Família Brasileira? da Colônia à Atualidade. **Psicologia USP**, v. 13, n. 2, 2002.

SARTI, C. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A.; VITALE, M. (Orgs). **Família: redes, laços e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2003.

SIERRA, V. M. **Família: teorias e debates**. São Paulo: Saraiva, 2011.

SINGLY, F. **Sociologia da Família contemporânea**. 4. ed. Lisboa: Texto e Grafia, 2010.

SKYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafio de um mundo em mudança. **Revista Serviço Social e Sociedade**, Ano 22, n. 71, set. 2002.

TERUYA, M. T. A família na historiografia brasileira. Bases e perspectivas teóricas. In: **Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, 12., Caxambú, 23-27 out. 2000. Anais... s.l.: s.n.

## Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética: entre o passado e o futuro

Glaucíria Mota Brasil  
Lara Abreu Cruz

*A José Augusto Lindgren Alves (in memoriam), o  
embaixador dos Direitos Humanos.*

### Introdução

“Tenho paixão pelos laboratórios! Eu juro que quando entro em um laboratório, de qualquer disciplina, ainda que seja só um minuto, meu coração acelera. Não há nada mais apaixonante, mais emocionante. Vibro, compreendo, admiro, conheço. [...] Eu me sinto como Arquimedes forçado a sair nu da banheira gritando: ‘Eureka! Deem-me um laboratório e moverei o mundo’”. (LATOURE, 2013, p. 89, tradução das autoras)

A epígrafe acima, de autoria do pensador francês Bruno Latour, está em um de seus vários ensaios em que os laboratórios de pesquisa acadêmica são o centro de sua escrita antropológica e de suas análises sociológicas e filosóficas. Em seus estudos, Latour (2000) não está interessado no produto final produzido pelos cientistas, mas sim no que ele chama de “ciência em ação” ou “ciência em construção”, ou seja, analisar os passos dos cientistas nos momentos e nos lugares em que estão fazendo ciência e como a estão fazendo e isso requer um estudo sobre os laboratórios de pesquisa, *locus* por excelência do pensar e fazer pesquisa.

Latour (2013) compreende que os laboratórios de pesquisa se originam das oficinas dos artesãos, local em que se metamorfoseavam os materiais do mundo; assim, envoltos de mistérios e segre-

dos, as oficinas transformavam areia em vidro, por meio do calor. Para o pensador não há dúvida de que os laboratórios contemporâneos conservam algo das oficinas dos artesãos, ao serem capazes de “transformar, pouco a pouco, cérebros ordinários em cérebros sábios” (LATOURE, 2013, p. 113), simplesmente por meio das nossas capacidades mentais “submetidas ao fogo das tecnologias intelectuais” (idem, p. 119). O autor explica que isso ocorre não porque ficamos mais inteligentes do que éramos, mas sim, porque os laboratórios nos possibilitam um ambiente propício para os estudos, rodeados por livros, arquivos e colegas que juntos compartilham os mais variados saberes e olhares sobre a vida. Assim, aprendemos a fazer ciência não apenas pelo dito nos livros ou registrados nos arquivos, mas também, e, sobretudo, pela solidariedade acadêmica de nossos mestres e colegas mais experientes que nos orientam a quais caminhos devemos seguir.

Na pesquisa em sociologia, os laboratórios são responsáveis por auxiliar o pesquisador a realizar o que Bourdieu (2009) denominou por “conversão do olhar” ou nas palavras de Mills (1980, p. 11), “imaginação sociológica”, que significa o desenvolvimento de uma “qualidade de espírito que lhe ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos”. Dessa maneira, os laboratórios de pesquisa na área das ciências humanas e sociais têm se constituído como espaço fundamental para colocarmos em pauta fatos, fenômenos e interações sociais até então naturalizados e, assim, movermos o mundo, como nos ensina Latour (2013), em um movimento constante de desconstrução e reconstrução da realidade social e de ruptura com nossas próprias formas de pensar.

De certa maneira, podemos afirmar que o Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética (LabVida) se desenvolve a partir da perspectiva latouriana de se constituir não apenas como espaço de produção de ciência, mas também de movimento do mundo, por meio do diálogo entre a universidade, a sociedade civil e o poder

público. Ademais, é preciso destacar que a criação do Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética (LabVida)<sup>1</sup> em 1999, na Universidade Estadual do Ceará, foi uma ideia inaugural e até mesmo visionária de duas professoras<sup>2</sup> do Curso de Graduação em Serviço Social ao considerarmos que, naquela época, o Curso não tinha nenhum grupo ou laboratório de pesquisa e nem pós-graduação. Mas, havia em comum experiências profissionais e interesses acadêmicos que dialogavam com as lutas em defesa dos direitos humanos e de cidadania; uma vez que estas lutas sempre estiveram no horizonte do exercício profissional dos assistentes sociais e mantém relações intrínsecas com a questão social e a dignidade humana na defesa, garantia e promoção do marco civilizatório da sociedade contemporânea.

---

1 Laboratório de Estudos e Pesquisa em Direitos Humanos, Cidadania e Ética (LabVida) é unidade acadêmica vinculada ao Curso de Serviço Social do Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), teve sua criação aprovada pela Resolução nº 2222 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) em 21 de março de 2000.

2 As professoras Conceição Pio e Maria Glauécia Mota Brasil foram as idealizadoras e criadoras do LabVida. A professora Conceição Pio foi a primeira coordenadora e atualmente, a coordenadora é a professora Maria Glauécia Mota Brasil e a vice coordenadora, a professora Paula Fabrícia Brandão Aguiar Mesquita. E foram também vice-coordenadoras as professoras Teresa Cristina Esmeraldo Bezerra e Zelma Maria de Araújo Madeira. Destacamos ainda a contribuição/participação de vários professores e pesquisadores na realização tanto de atividades de pesquisa como técnicas do LabVida. E entre esses destacamos os nomes de Leila Passos, Lise Mary Soares Souza, Teresa Cristina Esmeraldo, Zelma Madeira, Geovani Jacó de Freitas, Ivo Sousa, Rosemary Oliveira de Almeida, Cristiê Moreira, Paula Brandão, Emanuel Bruno Lopes de Sousa, Lara Abreu Cruz, Érica Santiago, Ricardo Moura, Maurício Russo, César Barreira, Alba Tereza Castro, Paula Soares, Márcilio Brandão, Lucas Barbosa, Lucileila de Sousa Cardoso, Maria Fernandes Escobar, Nayara Fernanda Magalhães Feitosa, Ana Karine Pessoa Cavalcante Miranda, Andréa Luz, Horácio Frota, Marcos Bretas, Zelma Madeira, Daniela de Oliveira Lima, Estenio E. Botelho de Azevedo, Domingos Sávio, Celecina Veras Sales, Camila Holanda, Susana Durão, José Vicente Tavares dos Santos, Rochele Fellini Fachinetto, Luiz Fábio Paiva, Francisco Damasceno, Expedito Passos.

Afinal, o Código de Ética do Assistente Social, de 1993, é organizado em torno de onze princípios que orientam tanto o comportamento ético do profissional, como também oferecem parâmetros para a sua ação cotidiana, a partir de uma compreensão ontológica da ética como parte constitutiva da práxis (BARROCO e TERRA, 2012). Dentre esses princípios estão a “defesa intransigente dos **direitos humanos** e recusa do arbítrio e do autoritarismo” e a “ampliação e consolidação da **cidadania**, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras”, ou seja, eixos centrais da atuação do LabVida.

Barroco e Terra (2012, p. 64) entendem que as reivindicações em torno dos direitos humanos evidenciam, justamente, a sua ausência, daí resulta que os direitos humanos são “o resultado concreto do enfrentamento das diferentes formas de degradação da vida humana”. Não à toa, no momento em que o LabVida foi criado, o Brasil apresentava crescimento continuado da violência urbana, com impacto nos seus índices de criminalidade, nas últimas duas décadas anteriores ao ano 2000. Esse fenômeno acabou por projetar o país em terceiro lugar em números de homicídios na faixa da população entre 15 e 24 anos. Essa realidade levou o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH) a estimar que o Brasil finalizaria em 1999 com 37 mil homicídios. Associava-se a isso a alta concentração de renda do estado brasileiro responsável pelo aprofundamento do fosso social entre ricos e pobres.

Todo esse contexto nos mostrava à época, não só a importância de estarmos discutindo os índices de criminalidade e violência social no País, e de modo específico na cidade de Fortaleza, como a necessidade de se discutir e buscar respostas para a realidade posta. No caso da cidade de Fortaleza, os dados<sup>3</sup> nos suscitavam, inicial-

---

3 Na época, os altos índices de homicídios colocavam Fortaleza em oitavo lugar entre as cidades brasileiras, o que correspondia a 22 assassinatos por cada grupo de 100 mil habitantes, próximo ao patamar de criminalidade considerado grave pela ONU que era de 25 assassinatos por cada grupo de

mente, a realização de estudos de investigação social e mapeamento das áreas de maior concentração dos índices de criminalidade e violência social da capital com o objetivo concreto de subsidiar o planejamento e a operacionalização de políticas públicas preventivas e de enfrentamento desses altos índices.

Diante desses fatos, tornou-se fundamental a criação de um espaço na Universidade Estadual do Ceará que oportunizasse a realização de estudos e projetos de pesquisa e extensão direcionados ao fenômeno do crescimento da criminalidade e da violência social, profundamente marcado tanto pela concentração de renda como pelas questões de violação dos direitos humanos, de negação da cidadania e da ausência de ética na gestão das políticas públicas que envolviam toda a problemática em discussão.

Com esse objetivo explícito, em 1999, o Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará aprovou o projeto de criação do Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética, o LabVida<sup>4</sup> ou simplesmente “Lab” como carinhosamente foi nominado por alunos e professores. Ao longo dos seus mais de 20 anos de existência, o LabVida se constituiu em um importante espaço de produção e debate do conhecimento acerca de temáticas como a criminalidade, violência social, segurança pública e direitos humanos em interface com as questões de gênero, juventudes, criança e adolescente, drogadição e nos últimos anos ao surgimento das facções e o impacto destas na sociabilidade das populações que vivem em territórios conflagrados pelo crime em contextos local e nacional.

---

100 mil habitantes. Segundo pesquisa do Instituto Vox Populi em 50 cidades brasileira divulgada pela revista *Veja*, em junho de 2000, Fortaleza foi uma das 10 capitais que respondeu que seu maior problema era a segurança. A situação da capital era bastante crítica quando se observava os indicadores sociais – 712 mil habitantes morando em 614 favelas. O déficit habitacional era de 159 mil casas. Fortaleza tinha 67 áreas de risco, onde residiam de maneira subumana cerca de 5.248 famílias. Eram áreas impróprias para habitação, em dunas, prédios abandonados e locais sob rede elétrica de alta tensão, portanto locais proibidos pelo alto risco à vida humana.

4 A sigla “LabVida” nos foi sugerida pelo jornalista Ademir Costa do Diário do Nordeste e prontamente aceita.



Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar a trajetória acadêmica e histórica do Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética (LabVida), assim como suas contribuições para a produção de conhecimento em ciências humanas e sociais e para a formação de profissionais e pesquisadores. Este artigo está dividido em duas seções: uma abordará o contexto sócio-histórico de criação do Labvida e a segunda apresentará suas redes de colaboração com universidades, centros e grupos de pesquisa, sociedade civil, o poder público e as atividades desenvolvidas ao longo de duas décadas de sua criação.

### **A criação do LabVida em tempo de redemocratização**

A criação do LabVida se deu na esteira de um contexto histórico de crescimento continuado dos homicídios na sociedade brasileira pós-redemocratização. Numa série histórica de três anos (1997-1999), o Brasil contabilizou 124.61 pessoas assassinadas<sup>5</sup>. Diante desses fatos, nos perguntávamos o que tinha feito o poder público para enfrentar essa problemática? A resposta do Estado foi dada por meio do endurecimento da legislação penal, da modernização e reaparelhamento policial e pelo aumento da oferta de vagas no sistema penitenciário (ADORNO, 1996). Essas respostas se revelaram pouco eficazes como operadoras e articuladoras de políticas públicas de segurança e justiça, uma vez que os acontecimentos continuavam a denunciar a impunidade de criminosos, bem como a lentidão da justiça, a arbitrariedade, a violência, a precariedade dos serviços policiais e as condições de degradação humana no circuito prisional no Brasil, num total desrespeito aos direitos humanos do preso.

Por outro lado, não seria correto ignorar os esforços e as iniciativas dos governos civis brasileiros, eleitos tanto no período de transição como após a ditadura, para implantar a legalidade plena do sistema internacional de respeito e proteção aos direitos humanos no Brasil, como foi o caso dos governos estaduais de São Paulo

---

5 Número de homicídios no Brasil (1980-2007). Disponível em: <<https://bit.ly/3qAMCIP>> Acesso em: 31 mai 2022.

com Franco Montoro (1983-1987) e do Rio de Janeiro com Leonel Brizola (1983-1987), mesmo que muitas das ações implementadas nesse período tenham sofrido interrupções e descontinuidades nos governos seguintes.

No plano nacional, o governo José Sarney (1985-1991) teve o mérito de ter lançado o *Mutirão contra a violência*, sob a coordenação do então ministro da Justiça, deputado Fernando Lyra, que teve a colaboração da Comissão Teotônio Vilela<sup>6</sup>. Outro fato histórico desse mesmo governo foi que, em 1985, o presidente José Sarney, ao participar da Assembleia Geral da ONU como primeiro civil eleito no Brasil após 20 anos de ditadura militar, assinou a Convenção sobre Tortura, um marco político em direitos humanos para um país recém-democratizado. Para Pinheiro (1996, p. 20), a “gramática dos direitos humanos” no Brasil só conseguiu ser conjugada quando o Executivo brasileiro submeteu ao Congresso Nacional, importantes instrumentos de proteção aos cidadãos contra as violações de direitos humanos, tais como o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, o Pacto sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção Americana de Direitos Humanos.

Mesmo no governo de Fernando Collor de Mello, marcado por inúmeros casos de corrupção, Pinheiro (1996) lembra que não se podia deixar de reconhecer que os ministros da Justiça, ex-senador Jarbas Passarinho e do Supremo Tribunal Federal, Célio Borja, deram continuidade ao diálogo com as entidades ligadas à defesa e à luta pelos direitos humanos no país.

O avanço mais significativo se deu no governo do presidente Itamar Franco, como consequência direta da Conferência Mundial de

---

6 “A Comissão Teotônio Vilela de Direitos Humanos (CTV) foi uma organização não governamental constituída em 1983, e que encerrou legalmente suas atividades em 2016. A CTV foi criada com o objetivo de investigar e combater violações cometidas em estabelecimentos de privação de liberdade por agentes do Estado”. Disponível em: <<https://bit.ly/3CpCJ32>>. Acesso em: 09/06/2022.

Direitos Humanos<sup>7</sup>, realizada, no ano de 1993, em Viena (Áustria), e até mesmo como prolongamento de uma reunião com Organizações Não Governamentais (ONGs) de direitos humanos, convocada pelo então chanceler Fernando Henrique Cardoso, ministro das Relações Exteriores, em maio de 1993, com a finalidade de preparar a agenda brasileira para a referida conferência. Dando prosseguimento ao diálogo, o então ministro da Justiça, senador Maurício Corrêa, atendendo solicitação dos representantes de ONGs brasileiras em Viena, deu início, entre os meses de julho a outubro daquele mesmo ano, a uma série de reuniões entre o governo (ministros civis e militares, parlamentares e representantes de instituições policiais e de suas associações de classe) e a sociedade civil (cerca de trinta entidades de direitos humanos), com o objetivo de discutir uma agenda nacional de direitos humanos que, naquele momento, acabou priorizando o aperfeiçoamento da legislação vigente e a agilidade dos mecanismos de proteção existentes no País.

Os resultados concretos das sugestões apresentadas nessas séries de reuniões foi o lançamento de um Programa Nacional de Combate à Violência, anunciado pelo ministro Maurício Corrêa, quando da comemoração dos 45 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1993, no Núcleo de Estudos

---

7 Aqui destacamos que José Augusto Lindgren Alves como embaixador foi “...um dos principais responsáveis por praticamente ‘salvar’ a II Conferência Mundial para os Direitos Humanos da ONU, conhecida como Conferência de Viena, em 1993. Em um ambiente extremamente dissensual, o embaixador brasileiro se notabilizou, junto de alguns outros colegas valorosos, pela construção de pontes, pela forja de zonas de justaposição de interesses e pela elaboração de complexas fórmulas acomodatórias, típicas daqueles que possuem inarredável compromisso com o multilateralismo. O legado de Viena é precioso tanto em suas manifestações internacionais (observadas, por exemplo, no surgimento do Alto Comissariado para Direitos Humanos da ONU) quanto nacionais (como na elaboração de Programas Nacionais de Direitos Humanos, caudatários da conferência da ONU). Esse legado tem as digitais do Embaixador Lindgren Alves.” (NOTA DE PESAR – José Augusto Lindgren Alves. Disponível em: <<https://bit.ly/3WYY6BQ>> Acesso em: 31 mai. 2022.

da Violência da Universidade de São Paulo (NEV/USP). Com a mudança do titular no Ministério da Justiça, as propostas<sup>8</sup> apresentadas pelo referido programa acabaram não sendo examinadas pelo Congresso Nacional, uma vez que o novo ministro nomeou outras prioridades para a pasta (PINHEIRO, 1996).

É, contudo, o Programa Nacional de Direitos Humanos<sup>9</sup>, lançado em 13 de maio de 1996, pelo governo do presidente Fernando

---

8 As propostas contidas no Programa Nacional de Combate à Violência anunciado pelo ministro da Justiça, Maurício Corrêa, no Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, eram as seguintes: “instauração de um fórum de ministros para a definição de uma política de cidadania; reformulação do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana e seis projetos de lei. Esses projetos a serem encaminhados em regime de urgência urgentíssima contemplavam entre outros tópicos: transformação da Secretaria de Polícia Federal em Secretaria de Segurança Pública; obrigação da prestação de assistência jurídica aos presos; bolsas de estudos para crianças e adolescentes; proteção às vítimas; projeto de lei especificando os crimes de direitos humanos.” (PINHEIRO, 1996, p.19-20).

9 A elaboração do PNDH pelo governo federal, ocorrida entre outubro de 1995 e maio de 1996, recebeu contribuições e sugestões de organizações não governamentais, universidades e centros de pesquisa através do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo que, além de recolher e encaminhar as contribuições, acabou por organizar seis seminários regionais (Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Natal e Belém) para discutir o projeto inicial do Programa, que contaram com a participação de 210 entidades da sociedade civil. O NEV-USP foi, ainda, responsável pela elaboração do anteprojeto do PNDH e participou da I Conferência Nacional de Direitos Humanos, no Distrito Federal, em 1996, quando foi apresentado e debatido o referido projeto. De acordo com Pinheiro e Mesquita Neto (1997), além da boa acolhida que o PNDH recebeu por parte de diversas organizações da sociedade civil, acabou por beneficiar um debate de interesse suprapartidário. “Ficou evidente, desde o primeiro instante, que não se tratava de um contrato de confiança entre Estado e ONGs, mas de um projeto de parceria no qual a autonomia da sociedade civil é condição necessária.” (p. 117). Ao avaliarem um ano de implantação do PNDH, os mesmos autores afirmam que o Programa atingiu seus objetivos e tornou-se um marco de referência para as ações dos governos e para a construção de uma convivência em sociedade sem violência, como exige a democracia. Ao mesmo tempo que a sociedade cobrou do governo federal a implementação das ações propostas no Programa, o governo federal, também, passou

Henrique Cardoso, o grande divisor de águas entre as boas intenções do governo brasileiro para a implantação da legalidade plena do sistema internacional, muitas vezes interrompida, adiada e outras esquecida, e a realização dessas intenções como resultado concreto da vontade política do governo brasileiro, pressionado pela necessidade real<sup>10</sup> de “reformular o Estado e democratizar a sociedade”, em ampliar e assegurar os direitos humanos e a cidadania, garantindo o Estado de Direito no País.

Dentre os temas abordados no I PNDH estavam as políticas de segurança pública, prevendo ações de renovação e modernização dos equipamentos; capacitação das polícias, por meio do incentivo com bolsas de estudos; e o apoio a experiências de policiamento

---

a cobrá-las não só dos governos estaduais e municipais como do Congresso Nacional, do Judiciário e da sociedade a participação necessária à implementação dessas ações. E com o objetivo de coordenar e monitorar a execução do PNDH, o governo FHC criou, em abril de 1997, a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, no Ministério da Justiça, nomeando como secretário José Gregori, então chefe de gabinete do ministro da Justiça, Nelson Jobim, e responsável pela coordenação e preparação do referido Programa (PINHEIRO e MESQUITA NETO, 1997). Posteriormente, com a saída do ministro José Carlos Dias, José Gregori assumiu o Ministério da Justiça.

10 Necessidades de medidas governamentais concretas frente a um aumento da criminalidade e da violência letal, frente às graves violações dos direitos humanos que frequentemente continuam a ocorrer por todo o País e muitas vezes com a conivência de governos estaduais e/ou autoridades e na grande maioria pelos próprios agentes da lei. Como exemplos podemos citar os casos mais conhecidos que marcaram o cenário político brasileiro, quer pela brutalidade quer pela impunidade que tem caracterizado a maioria: o assassinato por asfixia de detentos por policiais militares e civis no 42º Distrito Policial de São Paulo; o massacre de 111 presos, no presídio do Carandiru, em São Paulo, por policiais militares; as chacinas dos meninos da Candelária e a de Vigário Geral no Rio de Janeiro; o massacre dos sem-terra por policiais militares em Corumbiara (RO). E mesmo depois do lançamento do PNDH, casos continuaram a acontecer, como o massacre de trabalhadores sem-terra por policiais militares em Eldorado de Carajás (PA); torturas e assassinato de populares por policiais militares durante blitz realizada na cidade de Deus (RJ) (PINHEIRO, 1997; PINHEIRO E MESQUITA NETO, 1997).

comunitário. Os esforços do governo FHC sobre a temática das políticas de segurança pública, podem, ainda, ser enumerados por meio das seguintes iniciativas:

- Sanção da Lei 9.299/96 que transfere da Justiça Militar para a Justiça Comum os crimes dolosos contra a vida cometidos por policiais militares;
- Sanção da Lei Complementar nº 88/96 que estabelece o rito sumário nos processos de desapropriação de terras para fins de reforma agrária;
- Sanção da Lei 9.415/96 que estabelece a presença obrigatória do Ministério Público durante a realização dos processos que envolvem litígios pela posse da terra nas zonas urbanas e rurais;
- Sanção da Lei 9.296/96 que regulamenta a escuta telefônica (inciso XII, parte final do art. 5º da CF);
- Sanção da Lei 9.303/96 que modifica o art.8º da Lei 9.034/96 (dispõe sobre o uso de meios operacionais para a prevenção e a repressão às ações do crime organizado);
- Sanção da Lei 9.455/97 que tipifica o crime de tortura e torna mais severas as penas contra torturadores;
- Sanção da Lei 9.437/97 que criminaliza o porte ilegal de armas e cria o Sistema Nacional de Armas (SINARM);
- Sanção da Lei 9.474/97 que cria o Estatuto dos Refugiados;
- Sanção da Lei 9.454/97 que cria o Registro de Identidade Civil e o Cadastro Nacional de Registro de Identidade Civil;
- Sanção da Lei 9.534/97 que universaliza a gratuidade da certidão de nascimento e de óbito (ADORNO, 2000; Human Rights Watch – Américas, 1999a/1999b).

Podemos, ainda, destacar como iniciativas importantes desse mesmo governo, a criação da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, no âmbito do Ministério da Justiça, em abril de 1997, e as parcerias que estes organismos têm implementado com ONGs e outras entidades da sociedade civil em várias frentes de ação. Entre estas atividades se destacaram: o Relatório sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial; Mapas sobre áreas de risco (nas cidades de São Paulo, Curitiba, Rio de Janeiro, Salvador sob a coordenação do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea-

-CEDEC); criação dos Balcões de Direito (prestação de serviços de assistência e assessoria jurídica em algumas cidades brasileiras); redes de proteção às vítimas e testemunhas da violência no Nordeste (uma iniciativa coordenada pelo Gabinete de Assessoria aos Movimentos Populares-GAJOP, no Recife) que norteou a criação de um Programa Nacional de Proteção às Vítimas e Testemunhas da Violência denominado de PROVITA; cursos de capacitação e formação para policiais civis e militares promovidos pela FLACSO, Cruz Vermelha Internacional, Anistia Internacional e por algumas universidades brasileiras<sup>11</sup>, criação do Programa Nacional de Informações Criminais-INFOSEG/Ministério da Justiça e dos Conselhos Regionais de Segurança Pública, dos serviços de disque-denúncia e o Projeto de lei para ampliação das Penas Alternativas.

Ressalta-se aqui o trabalho de vários Conselhos, Comissões e Grupos criados no âmbito do Ministério da Justiça para tratar de assuntos como a Reforma do Código Penal e do Código de Processo Penal, o Grupo de acompanhamento do ECA, o Grupo responsável pela avaliação do sistema de segurança pública sob a perspectiva dos direitos humanos e que apresentou trinta propostas para a elaboração do então Plano Nacional de Segurança Pública (com destaque para a formação policial), lançado no primeiro semestre de 2000, e, por fim, o Grupo, considerado de maior importância em todo esse processo, encarregado de monitorar e avaliar o desenvolvimento do Plano Nacional de Direitos Humanos (ADORNO, 2000, p.145).

Por outro lado, mesmo com todas essas iniciativas, pesquisa realizada pelo Data Folha, em junho e em setembro de 2000, indicava que a população brasileira, naquela época, se preocupava com o crescimento da violência e a falta de segurança nas cidades. A pesquisa ainda constatou que os brasileiros consideravam como os três maiores problemas da sociedade, em ordem decrescente, o de-

---

11 Ver BARREIRA, C., BRASIL, M.G.M. As academias de polícia e Universidade: parcerias e resistências. In: As universidades e a construção de novos modelos de polícia (Seminário Nacional). Porto Alegre: UFRGS/MJ/SJS-RS, 2001, p.151-164. Coleção Segurança Pública e Democracia.

semprego (48%), a segurança (13%) e a saúde (10%). Isso significa dizer que o crescimento dos índices de homicídios era acompanhado pelo, também, crescimento dos índices de desemprego na faixa etária de 15 a 24 anos e sem a devida execução das políticas de segurança pública.

- Na Região Metropolitana de São Paulo de 1979 a 1998 o desemprego entre jovens de 15 a 24 anos cresceu 543,9% e no de 1979 a taxa de desemprego que era 5,6% passou em 1998 para 27,9% (um em cada 3jovens estava desempregado);
- Se em 1979, o Brasil tinha 78 mil jovens (15 a 24 anos) desempregados, hoje tem 700mil (10 estádios lotados do Morumbi com jovens frustrados e sem perspectiva de vida melhor e marginalizados);
- No Brasil de 1989 a 1998 os desempregados de 15 a 24 anos triplicaram, ou seja, saltaram de 1 milhão para 3,3 milhões;
- Em 1975 quando a taxa de desemprego era de 5,6% a taxa de homicídios chegava a 8 por mil/ hab. Em 1999, a taxa de desemprego era em média de 8,5 e a taxa de homicídios era de 66 por 100mil/h.
- Concluindo, o homicídio cresceu 7 vezes, e o desemprego na faixa de 15 a 24 anos, 8 vezes (Folha de São Paulo, 25.06.2000, p. C6).

Retornando ao ponto inicial, podemos dizer que seria irresponsabilidade, na época, fazer uma ligação automática entre desemprego dos jovens de 15 a 24 anos e o aumento da criminalidade e da violência social nas cidades brasileiras. Mas, diante dessa realidade, podíamos dizer com certeza absoluta que a junção desses dois fenômenos a outros fatores como a impunidade, a falta de eficácia e eficiência da instituição policial, a morosidade e a ausência da Justiça, a carência de espaços de lazer nos bairros e comunidades da periferia, o apodrecimento do sistema prisional, a precariedade das escolas públicas, o aumento do tráfico de drogas (sem esquecer da sua associação com tráfico de armas e de seres humanos) acabaram contribuindo para a manutenção e o agravamento do quadro descrito.



No caso do Ceará,<sup>12</sup> segundo estudiosos, o modelo concentrador de renda do Estado tem sido o principal responsável pelo aumento da criminalidade e da violência social e o exemplo mais direto desta afirmação estaria no fato de que os esforços e investimentos do governo do Ceará direcionado às políticas de segurança pública, como a criação, em 1997, da Secretaria da Segurança Pública e Defesa da Cidadania<sup>13</sup> não conseguiram desacelerar o crescimento da criminalidade e da violência social na capital e posteriormente irão se expandir para as cidades do interior. De acordo com a Associação de Parentes e Amigos de Vítimas da Violência – APAVV, em 1999 ocorreram 880 mortes causadas por armas de fogo e brancas, o que corresponde a 73 homicídios ao mês e mais de 2 ao dia. Se compararmos os dados dos 3 primeiros meses de 1999 com os dados referentes ao mesmo período do ano de 2001, podemos constatar um crescimento de 18% (Pronunciamento do deputado Artur Bruno na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 12.05.2001).

Com relação à taxa de homicídios entre jovens por 100 mil habitantes, Fortaleza estava em 20º lugar entre as capitais brasileiras,

---

12 Na época, os 10% da população mais rica do Ceará tinha renda média familiar per capita de 10,34SM, enquanto os 10% mais pobres tinha renda média familiar de 0,14 SM, ou seja, 74 vezes menos. O Banco Mundial usa, na época, o valor fixo de R\$ 65,00 no Brasil para estabelecer a linha de pobreza. Considerando este parâmetro, o BIRD apontou, em seu relatório sobre o desenvolvimento econômico do Ceará, 49% dos cearenses estavam abaixo da linha da pobreza. Pronunciamento do então deputado estadual Arthur Bruno (PT), em 2001, na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará.

13 Criada, em 1997, no segundo Governo Tasso Jereissati como Secretaria de Segurança e Defesa da Cidadania, teve o nome alterado para Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social, em 2000, no terceiro Governo Tasso Jereissati. Concebida como marco das mudanças operacionalizadas no setor por meio da unificação dos comandos e das atividades da Polícia Militar, Civil e do Corpo de Bombeiros cujo os exemplos concretos foram a criação dos “Distritos-Modelo” e do Centro Integrados de Operações de Segurança-CIOPS. Sobre o assunto ver: BRASIL, M. G. M. A segurança pública no “Governo das mudanças”: moralização, modernização e participação. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: < <https://bit.ly/43wVf5K>>.

acrescido do fato de que ocorreu um crescimento significativo deste tipo de violência no Distrito Federal e nos Estados do Espírito Santo, Amapá, Pernambuco, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Rio de Janeiro, Paraná e Ceará (Jornal O POVO, 17.08.2000, p.17A). Ratificando estes dados, o epidemiologista Ernani Vasconcelos, informou que a profissão que mais aparecia nas estatísticas de mortos nos anos de 1997, 1998 e 1999 no Ceará era a de estudante e só perdia para os mortos sem profissão. Com mais precisão, o coordenador do Grupo de Estudos da Violência e Saúde (GEVIS/UFC), médico Mário Mamede, informou que a principal causa morte na faixa entre 15 a 35 anos era a violência. Indicando, ainda, que no Ceará, a violência era a segunda causa de óbitos, só perdendo para as doenças cardiovasculares. Observa que o homicídio entre jovens estava diretamente relacionado ao envolvimento destes com brigas de gangues<sup>14</sup> (Jornal O POVO, 29.08.2000, p.8A).

Houve, ainda, um crescimento anual no número de homicídios e latrocínios entre os anos de 1996 a 1999, na Região Metropolitana de Fortaleza, conforme dados da Divisão de Investigação Criminal (DIC)<sup>15</sup> da SSPDC, reforçado pelo aumento continuado dos roubos a banco, carros fortes, farmácias e outros estabelecimentos comerciais no estado. O número de mortes no trânsito por grupo de 10 mil veículos passou de 7,66 (de janeiro a junho de 1998) para 11,86 no mesmo período de 1999.

Um outro vetor considerado preocupante era o que se referia à violência doméstica contra crianças e adolescentes, uma vez que este vem também reforçando o quadro de criminalidade e da violência

---

14 Para melhor entender como ocorreu as transformações sociais “nas maneiras de se relacionar e de fazer o crime na cidade”, no cotidiano de moradores das periferias, onde antes conviviam com gangues e hoje convivem com as “facções criminosas” ver PAIVA, L. F. S. “Aqui não tem gangue, tem facção”: as transformações sociais do crime em Fortaleza. Cadernos CRH, Salvador, v. 32, n. 85, p. 165-184, jan./abr. 2019.

15 Nos últimos quatro anos os homicídios, na Região Metropolitana de Fortaleza, corresponderam a 601 em 1996, 647 em 1997, 701 em 1998 e 703 em 1999 (Divisão de Investigação Criminal (DIC) da SSPDC, 2000).

social na cidade de Fortaleza. Nos meses de julho de 1998 a maio de 1999, foram registrados 1.276 casos de maus-tratos, ou seja, 456 de negligência familiar, 327 de violência psicológica e 263 de abandono (Jornal O POVO, 07.01.2000, p.5A).

Naquela época, a violência contra a mulher também se destacava nos índices estatísticos. Pesquisas realizadas pelo projeto de levantamento estatístico intitulado *Os Mortos Falam*, coordenado pelo médico Francisco Simão, diretor técnico científico da SSPDC, divulgaram que nos primeiros meses de 1998, foram assassinados 24 vezes mais homens que mulheres. Havendo, contudo, uma redução na proporção desses índices, ou seja, um aumento da violência contra a mulher, uma vez que foram 19 mortes de mulheres por homicídio nos meses de janeiro a junho de 1998, dez a menos que no primeiro semestre de 2000 (Jornal O POVO, 31.07.2000 p.4A).

Por último, segundo denúncias veiculadas pela imprensa e pela Comissão de Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, no período de 1997 a 1999 ocorreram 99 denúncias de torturas e maus-tratos envolvendo a Polícia Militar e a Polícia Civil do Ceará (75 contra PMs, 16 contra PCs e 8 contra PMs e PCs).

Diante dessa realidade do passado recente nos perguntávamos o que pensava a população? Pesquisa realizada pelo jornal Folha de São Paulo, em 2000, constatava que para 75% dos brasileiros o Exército deveria ir para as ruas combater a violência e 48% defendiam a pena de morte, ou seja, o combate à violência deveria ser feito com mais violência e repressão. Outros 47% da população discordava da pena de morte e 58% defendia que a prioridade do governo para combater a violência deveria vir pela aplicação de mais recursos em projetos sociais para reduzir o desemprego e melhorar o setor de educação no País e 47% se colocavam contra a pena de morte (Folha de São Paulo (Cotidiano), 25.06.2000, p.C6).

Nesse contexto, o governo FHC buscava a resolução da criminalidade por meio de investimentos no aparato policial com o lan-

çamento do Plano Nacional de Segurança Pública. Segundo Luiz Eduardo Soares, o mesmo veio “a público sob a forma canhestra de listagem assistemática de intenções heterogêneas” (2007, p. 83), porque, ainda de acordo com o autor, faltou-lhe definir as prioridades a serem atendidas, problemas a serem superados, mudanças a serem incrementadas e articuladas, ou seja, faltando-lhe realmente a concretização de uma política pública. Mas, essa discussão ainda não será abordada neste trabalho, mas algum tempo depois da criação do LabVida, em decorrência de seus estudos e pesquisas.

Diante de um cenário marcado pelo crescimento das mais diferentes formas de violência, conflitos sociais assim como pelo aprofundamento da desigualdade social fazia-se urgente e necessário trazer para o ambiente acadêmico esses debates e, naquele momento, a criação do Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética proporcionou a inclusão desses debates no espaço acadêmico e organizou uma pauta na qual estas questões se tornaram temas de estudos, pesquisas e extensão na universidade, por meio de atividades desenvolvidas pelos seus pesquisadores e grupos de estudo e pesquisa articulados em rede e em aproximações com a sociedade civil. Ao mesmo tempo os resultados eram apresentados em circuitos acadêmicos como encontros, seminários, ciclos de debates, congressos e entrevistas promovidas pelos meios de comunicação de massa e, posteriormente, nas mídias sociais. Muitos desses estudos e pesquisas, ainda, subsidiaram políticas públicas de formação para as forças de segurança por meio das parcerias realizadas com o poder público (união, estado, municípios) e as universidades públicas. O resultado desses estudos e pesquisas, ainda, subsidiaram projetos de intervenção e avaliação de políticas públicas e, dos quais destacamos ações direcionados a jovens em conflito com a lei e em situação de vulnerabilidade e iniciativas que deram visibilidade às questões de educação das forças de segurança tanto local quanto nacional e internacional como pode se constatar na produção técnica e acadêmica das atividades desenvolvidas sob o guarda-chuva do LabVida nas últimas duas décadas.

Compartilhamos do pensamento de Lindgren Alves (2012, p. 84) ao afirmar que é “... preciso salvar os direitos humanos do descrédito em que se encontram em todo mundo”. Para a sua garantia, o embaixador, nos ensina que não basta a ação dos Estados ou das Nações Unidas; é necessária uma ação conjunta com ONG’s e ativistas de direitos humanos. Acrescentamos, ainda, ao pensamento de Lindgren Alves (2012), o papel essencial das universidades e de pesquisadores e grupos de pesquisa, como é o caso do LabVida, para o fortalecimento dos direitos humanos, considerados pelo embaixador como as “armas e escudos ético-jurídicos (...) contra o arbítrio e as iniquidades no mundo” (p. 86).

Hoje, ao olharmos a trajetória das atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas sob o guarda-chuva do LabVida por seus pesquisadores, bolsistas e estagiários até nos parece muito, mas na realidade é, apenas, um punhado de areia no deserto a nossa frente, pois, conforme nos lembra Elias (1997), o processo civilizador também tem seus retrocessos e nada mais real do que o momento que vivemos hoje no Brasil. Queremos com isso dizer que a criação do LabVida foi apenas o *initium* (ARENDDT, 2014) que exigiu muito de todos nós e exige mais a cada dia na grande tarefa que ainda nos espera na construção do processo civilizador em suas lutas cotidianas na defesa, promoção e garantia da gramática dos direitos humanos e de cidadania.

### **“Cogitamus!” LabVida tecendo suas redes de interlocução: universidade, sociedade civil e poder público**

Voltemos a Bruno Latour e seus estudos sobre os laboratórios de pesquisa acadêmica. No ano de 2010, o pensador francês lança o livro “*Cogitamus: Six lettres sur les humanités scientifiques*”<sup>16</sup>, composto por seis ensaios, escritos sob o formato de cartas para uma aluna, nas quais o autor discute o papel da ciência no mundo contemporâ-

---

16 Traduzido para o português pela Editora 34, no ano de 2016 (1ª edição) sob o título: “Cogitamus: seis cartas sobre as humanidades”

neo, a partir da realização de um curso denominado “Humanidades científicas”. O título do livro é uma provocação ao filósofo francês René Descartes, considerado o pai da filosofia moderna e autor da máxima *Cogito ergo sum*, a qual, em geral, é traduzida para o português como “Penso, logo existo”. Na quarta carta, Latour (2013) explica para a sua aluna que compreende os laboratórios de pesquisa como um “cadáver requintado”, se referindo a técnica surrealista *cadavre exquis*<sup>17</sup>, na qual cada participante contribui na escrita do texto ou ao desenho e ao final, tem-se um produto textual ou visual produzido por todos os participantes.

Logo, para Latour (2013), os laboratórios de pesquisa não são um espaço onde a ciência se faça individualmente ou solitariamente, mas sim coletivamente e colaborativamente. Isso significa que para o autor, o trabalho de pesquisa realizado pelos laboratórios acadêmicos é um trabalho colaborativo, em que cada pesquisador faz a sua contribuição e, por isso, a frase correta a ser proferida por Descartes não seria “Penso, logo existo”, mas sim “Pensamos, logo existimos”, ou seja, “Cogitamus”!

É nesse sentido que o LabVida foi pensado, desde o seu projeto de criação, ou seja, como um espaço de cooperação acadêmica e de interlocução entre a Universidade, a Sociedade Civil e o poder público. O ensino seria a porta de entrada e a pesquisa e extensão os eixos norteadores do pensar e do fazer por meio de trocas múltiplas entre saberes acadêmicos e do senso comum. Assim, o LabVida nasce como órgão vinculado ao Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará, tendo seus objetivos sistematizados no quadro 1 a seguir.

---

17 Técnica desenvolvida pelo movimento surrealista francês, na década de 1920, a qual consistia em uma construção coletiva de textos e desenhos, em que cada participante fazia a sua contribuição (SOUZA, 2015).

## QUADRO 1 – OBJETIVOS DO LABVIDA

- 
- Promover atividades de pesquisa e extensão visando a produção de conhecimentos e atender as demandas colocadas pela sociedade.
- 
- Criar um banco de dados com informações sobre os serviços e programas realizados pelas diversas entidades e/ou organismos de direitos humanos locais, nacionais e internacionais.
- 
- Estimular as discussões temáticas sobre direitos humanos, cidadania e ética no contexto acadêmico das atividades curriculares do Curso de Serviço Social.
- 
- Contribuir com atividades de consultoria e/ou assessoria nas áreas de direitos humanos, cidadania e ética junto à gestão pública, às organizações não governamentais, aos movimentos sociais e outras entidades da sociedade civil;
- 
- Subsidiar e apoiar projetos de pesquisa/ensino e extensão na área das políticas de segurança pública visando a democratização, profissionalização e capacitação dos agentes de segurança pública.
- 
- Fomentar a articulação com os vários núcleos de estudo, pesquisa e extensão existentes na UECE, bem como com outras entidades e universidades locais, nacionais e internacionais.
- 
- Constituir-se num espaço de estudo e pesquisa para apoiar e subsidiar a realização de monografias dissertações e teses acadêmicas.
- 
- Proporcionar a reflexão e o debate sobre as temáticas direitos humanos, cidadania e ética, valorizando a parceria das experiências empíricas de entidades de direitos humanos com o saber acadêmico.
- 
- Desenvolver ações e projetos pedagógicos voltados para a capacitação da população negras, quilombolas e indígenas nas áreas de direitos humanos, sociais e políticos;
- 
- Participar das discussões e debates sobre direitos humanos, cidadania e ética realizadas por organismos e entidades nacionais e internacionais de direitos humanos e outros.
- 

FONTE: WWW.UECE.BR/LABVIDA

A realização desses objetivos se fez, inicialmente, por meio da implementação de um projeto-piloto em três frentes de atuação, como descritas no quadro 2.

## QUADRO 2 – FRENTES DE ATUAÇÃO DO LABVIDA

- 
- Criação da disciplina de Direitos Humanos e Cidadania no Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará e, posteriormente, a realização de Seminários Temáticos constituindo-se, assim, um espaço de estudo, pesquisa e extensão tendo como referência a gramática dos direitos humanos, dos direitos de cidadania e das relações ético-políticas.
- 
- Prestação de serviços técnicos voltados às entidades governamentais e ONGs e comunidades por meio da realização de oficinas de direitos humanos, cidadania e ética com a finalidade de formação profissional e multiplicadores;
- 
- Execução de projetos de pesquisa vinculados aos temas estudados por seus pesquisadores e associados/parceiros.
- 

FONTE: WWW.UECE.BR/LABVIDA

A disciplina Direitos Humanos e Cidadania foi criada no Curso de Serviço Social, no ano de 2000, como proposta empírico-teórica do LabVida. A finalidade era criar uma rede capaz de subsidiar estudos e pesquisas envolvendo a temática dos direitos humanos e cidadania a partir de acontecimentos do cotidiano em sociedade, objetivando, dessa maneira, sensibilizar alunos e futuro profissionais para a relevância e a complexidade dessa discussão na compreensão de um mundo marcado pelas diferentes relações sócio-políticas e ético-culturais que nos faziam/fazem algumas vezes espectadores e até protagonistas de fatos “demasiados humanos” e em outras vezes de fatos que expressam a “banalidade do mal” como é o caso da criminalidade e da violência social. A finalidade da disciplina era, sobretudo, privilegiar a reflexão mais complexa de determinados fatos, previamente escolhidos em sala de aula, que nos possibilitassem progredir em nossa teorização de base empírica, ou seja, da descrição, compreensão e/ou narrativa de situações concretas para uma analítica crítica tanto de micros como macros fenômenos sociais.

A criação da disciplina foi fundamentada, inicialmente, por discussões teórico-empíricas da gramática dos direitos humanos conjugadas, conforme Pinheiro (1996), pelos governos brasileiros pós-1985 por meio das políticas públicas implementadas por esses governos com base na proteção dos cidadãos contra as graves violações de direitos humanos, garantidas através do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, do Pacto sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e da Convenção Americana de Direitos Humanos.

Foram, então, essas discussões iniciais que fundamentaram a criação da disciplina de Direitos Humanos e Cidadania com os objetivos enumerados no quadro 3 a seguir.



QUADRO 3 – OBJETIVOS DA DISCIPLINA DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

- 
- Incentivar o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos e cidadania no meio acadêmico;
- 
- Cultivar a reflexão transdisciplinar na educação por meio de uma cultura de direitos humanos e cidadania;
- 
- Sensibilizar os alunos e os futuros profissionais para construção de diálogos e compromissos por meio da participação crítica e ativa na construção de uma cultura de direitos humanos e cidadania na sociedade contemporânea;
- 
- Proporcionar aos participantes condições de possibilidades para a compreensão das discussões que envolvem a gramática direitos humanos e dos direitos de cidadania nas estruturas de poder das instituições na sociedade democrática.
- 
- Fomentar a realização de estudos e pesquisa envolvendo a temática direitos humanos e cidadania.
- 

FONTE: EMENTA DA DISCIPLINA DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA, CURSO DE SERVIÇO SOCIAL, CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2000.

Com o desenvolvimento da disciplina de Direitos Humanos e Cidadania, viu-se a possibilidade da realização de Seminários Temáticos que abordassem temas envolvendo os Direitos Humanos e de Cidadania no cotidiano da vida em sociedade. Seriam espaços de trocas de saberes entre a sociedade civil e os estudos/pesquisas realizados na universidade com a finalidade de promover diálogos e aproximações entre saberes acadêmicos e do senso comum numa perspectiva transdisciplinar que possibilitasse aos alunos participar de uma rede de diálogos por meio da educação para os direitos humanos, a cidadania e a ética. O primeiro Seminário Temático Direitos Humanos e Cidadania foi realizado na Universidade Estadual do Ceará, em 2001, como atividade extensiva da disciplina de Direitos Humanos e Cidadania, do Curso de Graduação em Serviço Social.

A experiência com os Seminários Temáticos nos proporcionou ampliar o debate para além dos muros da Universidade e, a partir de 2015, foi criado o Ciclo de Debates Direitos Humanos e Cidadania que substituiu os Seminários Temáticos e passou a ser um evento anual do Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética sem, contudo, se distanciar do propósito inicial dos Seminários que era se constituir como um espaço de cooperação acadêmica e de interlocução entre a Universidade, a Sociedade Civil e o poder público. E am-

pliou suas atividades por meio das parcerias com outras instituições de ensino superior, seus laboratórios, núcleos, grupos de pesquisa e, entidades da sociedade civil, instituições públicas, interlocutores políticos, pesquisadores e movimentos sociais comprometidos com a construção de diálogos transdisciplinares numa sociedade marcada pela violação dos direitos humanos e pela negação da cidadania.

Ao longo dos seus 22 anos<sup>18</sup>, o LabVida foi se constituindo por professores pesquisadores, estudantes bolsistas, profissionais de Serviço Social e de áreas afins que participaram de estudos e pesquisas relacionados à temática dos Direitos Humanos, Cidadania e Ética.

Nesse sentido, buscou-se contribuir de modo efetivo e plural para o debate acadêmico e político-social, voltado para o estudo e a investigação dos conflitos sociais e das violências que de maneira direta e indireta foram gestados pela violação dos direitos humanos e de cidadania na sociedade contemporânea. Fizemos isso a partir dos seguintes eixos: Cidadania e Movimentos Sociais; Direitos Humanos e Cidadania e Políticas de Segurança Pública. Posteriormente foram agregadas as linhas de pesquisa do Mestrado Acadêmico em Serviço Social-MASS (Estado, Questão Social e Serviço Social); do Programa de Pós-Graduação em Sociologia PPGS (Sociabilidades e Poder) da Universidade Estadual do Ceará – UECE, do Laboratório de Estudos da Violência da Universidade Federal do Ceará- UFC (Violência Urbana e Conflitualidade) e do Grupo de Violência e Conflitualidade da Universidade Federal do Rio Grande – UFRGS (Criminalidade e Segurança Pública; Educação em Segurança Pú-

---

18 Ao longo dos seus 22 anos, o LabVida teve 42 bolsistas (25 com bolsa de Iniciação Científica, 2 com bolsa de Apoio Técnico e 15 com bolsa de Apoio ao Estudante), mais 34 pesquisadores com bolsa de Mestrado, 3 com bolsa de doutorado e 4 com bolsa de Monitoria. Participaram ainda dos grupos de estudo 12 alunos de pós-graduação que realizaram estágio de docência sob a nossa supervisão, dois professores doutores visitantes de IES em atividades de pesquisa e alguns profissionais graduados que estavam se preparando para seleção na pós-graduação. Em 2006, o Laboratório recebeu uma estudante da Universidade da Virginia (EUA) que veio realizar estágio de 6 meses.

blica; Gestão Pública e Políticas Públicas de Segurança). Foram essas linhas de pesquisa que nos possibilitaram sedimentar as bases para implementação e realização de pesquisas, atividades de extensão e outras atividades de interesse público e, muitas vezes, foram desenvolvidas em parcerias com grupos e laboratórios de outras instituições de ensino superior.

Esses eixos/linhas de pesquisa tiveram um papel fundamental na criação do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos e Políticas de Segurança Pública (GPDHSP)<sup>19</sup>, em 2002, pelos pesquisadores do LABVIDA. É por meio do GPDHSP, em parceria com outros grupos de pesquisa local e nacional, que o LabVida tem proposto e implementa suas atividades de pesquisa, extensão e ensino e, assim contribuído com a produção do conhecimento por meio da realização de estudos e dos resultados de suas pesquisas<sup>20</sup> financiadas por convênios e/ou editais públicos lançados por instituições como o Ministério da Justiça, Ministério da Assistência Social, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, ANPOCS, CLACSO, Fundação Joaquim Nabuco/UFRJ, Fundação Ford, MCT/CNPq/CAPES, FINEP, FUNCAP. E, também, por meio de parcerias e/ou convites realizadas por entidades/órgãos tanto nacionais como internacionais; o que pode ser observado nas pesquisas e outras atividades técnicas desenvolvidas nas últimas duas décadas sob o guarda-chuva do LabVida e/ou em parceria com outros grupos/laboratórios/centros e núcleos de estudo e pesquisa como sistematizadas e descritas no ANEXO.

---

19 Acessado por meio do seguinte endereço eletrônico: <<https://bit.ly/3Nqe5WB>>.

20 Os resultados das pesquisas têm sido divulgados tanto por meio de eventos acadêmicos como ciclos de debates, seminários, fóruns, congressos e conferências nacionais e internacionais e, ainda, por meio de entrevistas e debates realizados nos meios de comunicação de massa e/ou nas mídias sociais, além da publicação em anais de encontros acadêmicos e ainda em artigos, livros, jornais e outros.

## Considerações finais

A partir das reflexões empreendidas aqui, podemos destacar dois aspectos que consideramos importantes em toda a constituição do memorial de criação do Laboratório de Direitos Humanos na Universidade Estadual do Ceará. O primeiro diz respeito ao fato da criação de um laboratório de pesquisa na área das ciências humanas e sociais não se fazer de maneira endógena, descolado da realidade sócio-histórica na qual o mesmo está inserido. Deste modo, o LabVida não surge, tão somente, de vontades pessoais, mas como resultado da necessidade de se trazer para dentro dos muros da Universidade o debate sobre a realidade social, política, econômica e cultural vivenciada no Brasil dos anos 1990.

Como vimos, naquela época, embora estivéssemos vivendo um período “pós-redemocratização” havia um contexto social demarcado pelo aprofundamento da desigualdade social e dos elevados índices de violência que podiam ser constatados, mais precisamente, nas taxas de homicídios, latrocínios, violência doméstica contra mulheres, crianças e adolescentes, violência no trânsito, brigas de gangues e casos de tortura e violência praticadas por agentes das forças de segurança pública. Ao mesmo tempo em que eram vivenciadas tentativas do poder público em legalizar o sistema internacional de direitos humanos no país e de construir uma política nacional de segurança pública que estivesse mais adequada ao Estado democrático de direito. Contudo, essas tentativas ficavam, na maior parte das vezes, dependentes da vontade política dos governantes. Não à toa, o país levou dez anos para desenvolver o I Programa Nacional de Direitos Humanos, documento necessário para o estabelecimento das diretrizes, objetivos estratégicos, metas e ações programáticas para que os direitos humanos, finalmente, ganhassem concretude no Brasil.

Um segundo aspecto a destacar é o fato de que os laboratórios não se fazem sozinhos. Eles se constroem, diariamente, por meio das suas redes de colaboração, cooperação e intercâmbio acadêmica. No caso do LabVida, vemos essas interlocuções por meio das parcerias

e redes que foram sendo formadas, ao longo dos anos, com outros grupos, núcleos, centros e/ou laboratórios de estudos e pesquisa de instituições de ensino superior tanto local como nacional e internacional. Destacamos ainda os diálogos e aproximações com alunos, pesquisadores e professores, sobretudo com entidades da sociedade civil e o poder público.

Por fim, não podemos deixar de mencionar que a criação do Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética buscou e, ainda, busca contribuir de modo efetivo e plural para o debate político-social e acadêmico por meio de estudos e investigações dos conflitos sociais gestados pela violação dos direitos humanos e de cidadania na sociedade contemporânea; sedimentar as bases para a implementação de linhas e grupos de pesquisa no Curso de Serviço Social e posteriormente nos Cursos de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Sociologia e Serviço Social; assim como, fomentar o compromisso de alunos, professores e demais profissionais na construção de uma sociedade mais justa e igualitária que tenha como finalidade a defesa, garantia e promoção dos direitos fundamentais da pessoa humana.

A discussão da gramática dos Direitos Humanos nos remete, ainda no terceiro milênio, a uma sociedade apartada socialmente, marcada pelas discriminações de gênero e raça; assim como pelo ódio ao diferente, aos mais vulneráveis como os grupos LGBTQIA+, quilombolas, indígenas e populações pretas moradoras das periferias. São práticas cotidianas de violação dos direitos humanos, de negação da cidadania e que acabam por revelar a ausência de compromisso ético-político nas relações humanas e sociais que permeiam impunemente as relações de poder operadas nos espaços públicos e privados, quer nos regimes de governos autoritários, quer nos regimes de governos de democracias inacabadas como é o caso brasileiro.

Por fim, não podemos dizer que a realidade que nos impulsionou a criar o LabVida seja a mesma, assim como não ignoramos, já dito antes, que o processo civilizatório tem seus avanços e retrocessos e, durante as duas décadas de existência do LabVida, vivenciamos

muitos avanços na promoção, defesa e garantia dos direitos humanos e de cidadania da maioria da população; assim como estamos vivenciando hoje o ataque brutal e sem qualquer pudor a esses mesmos direitos e, o público alvo tem sido a população mais vulnerável que antes foi beneficiada com a garantia desses direitos por meio de políticas públicas mais inclusivas. Essas são questões que alteram as relações entre governantes e governados e mexem com vidas humanas. E, nesse processo, continuamos nossa caminhada tendo como referência o marco civilizatório no qual o compromisso com a educação assume sua responsabilidade não só para compreensão da nossa condição humana e desumanizada como para possibilitar pensar saídas. E parafraseando Michel Foucault (DELEUZE, 1992): um pouco de possível, senão nós sufocamos!

## Referências

### *Livros e artigos*

ADORNO, S. Insegurança versus direitos humanos – entre a lei e a ordem. **Tempo Social** (São Paulo), v.11, n.2, p.97-128, fev. 2000.

ADORNO, S. Conflitualidade e violência – reflexão sobre a anomia na contemporaneidade. **Tempo Social** (São Paulo), v.10, n.1, p.9-47, mai. 1998.

ARENDT, H. **A condição humana**. 12 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BARREIRA, C., BRASIL, M.G.M. As academias de polícia e Universidade: parcerias e resistências. In: **As universidades e a construção de novos modelos de polícia** (Seminário Nacional). Porto Alegre: UFRGS/MJ/SJS-RS, 2001, pp.151-164. (Coleção Segurança Pública e Democracia,1)

BARROCO, M. L. S.; TERRA, S. H. **Código de ética do (a) assistente social comentado**. Cortez Editora, 2012.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL, M. G. M. **A segurança pública no “Governo das mudanças”**: moralização, modernização e participação. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/17894>>.

BRASIL, M. G. M. O assistente social pensando a profissão na relação direta dos direitos sociais com os direitos humanos. **Jornal do CRESS - 3ª Região**, Fortaleza: 2001, p.2.

DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990)**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS).

ELIAS, N. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução dos hábitos no século XIX e XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GEERTZ, C. Uma Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1978.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Relatório global sobre a situação dos direitos humanos no mundo 2000**. São Paulo: <https://bit.ly/3CqrebP>, 1999a.

HUMAN RIGHTS WATCH. **O Brasil** (Recomendações da Human Right Watch para garantir a implementação do Programa Nacional de Direitos Humanos). São Paulo: <https://bit.ly/3CqrebP>, 1999b.

LATOURETTE, B. **Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LATOURETTE, B. **Cogitamus: Seis cartas sobre las humanidades científicas**. Argentina: Paidós, 2013.

LINDGREN ALVES, J. A. É preciso salvar os direitos humanos! **Lua nova: Revista de cultura e política**, p. 51-88, 2012.

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1980.

PAIVA, L. F. S. “Aqui não tem gangue, tem facção”: as transformações sociais do crime em Fortaleza. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 32, n. 85, p. 165-184, Jan./Abr. 2019.

PINHEIRO, P. S. & MESQUITA NETO, P. Programa Nacional de Direitos Humanos: avaliação do primeiro ano e perspectivas. **Estudos Avançados** (São Paulo), v.11, n.30, p.117-34, 1997. (Dossiê direitos humanos).

PINHEIRO, P. S. O passado não está morto: nem passado é ainda (Prefácio). In: DIMENSTEIN, G. **Democracia em pedaços**: direitos humanos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SOARES, L. E. S. **A Política Nacional de Segurança Pública: histórico, dilemas e perspectivas**. Estudos Avançados. Vol. 20, 2007, pp. 77-97.

### *Jornais e documentos*

Assassinatos são a principal causa de mortes entre jovens. Jornal O POVO (Brasil), Fortaleza: 18.12.1999, p. 18A.

Brasil pode registrar 37 mil homicídios este ano (Agencia Medional). Jornal O POVO (Brasil), Fortaleza: 14.11.1999, p.18A.

Como não ser enganado pelo presidente (Gilberto Demenstein), Folha de São Paulo ( Cotidiano), São Paulo: 25.06.2000, p. p.C6.

ESTADO DO CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Pronunciamento do deputado Artur Bruno (PT). Fortaleza: <https://bit.ly/3CpoSd4>, 2001.

Especialistas alertam que a violência já é caso de saúde pública. Jornal O POVO (Cidades), Fortaleza: 29.08.2000, p.4A.

Fortaleza é a oitava cidade em índice de assassinatos. Jornal O POVO (Cidades), Fortaleza; 20.06.2000, p.5A.

Homens na mira. Jornal O POVO (Cidades), Fortaleza: 31.07.2000, p.4A.

Indicadores da polícia mostram que crimes aumentaram desde 96 (Patrícia Karan). Jornal O POVO (Cidades), Fortaleza: 07.01.2000, p.5A.

Número de homicídios no Brasil (1980-2007). Disponível em: <<https://bit.ly/3P8EPMA>>



Ministério da Justiça e Segurança Pública. O Ministério da Justiça na Nova República. Disponível em: <<https://bit.ly/3Pc36kV>>.

Taxas de homicídios. Atlas da Violência/Ipea/FBSP. Disponível em: <<https://bit.ly/3Nn0wH9>>

Três estados lideram taxa de homicídios entre os jovens. Jornal O POVO (Brasil), Fortaleza: 17.08.2000, p.17A.

## Anexo

### PESQUISAS E ATIVIDADES TÉCNICAS<sup>21</sup> REALIZADAS NO LABVÍDA

<b>2019 – Atual</b>	SUICÍDIO DE POLICIAIS: estudo comparado do fenômeno no Brasil e no Ceará. Instituição: PPGS/LabVida/UECE Financiador (es): FUNCAP/CNPq/UECE
<b>2020 – 2020</b>	Atuação das Polícias Militares em tempo de pandemia nas cidades brasileiras Instituições: LabVida/UECE, Unicamp, IP/USP Financiador (es): CNPq/CAPES
<b>2016 – 2019</b>	As políticas de redução e controle da violência urbana – modelos e tipos ideais de gestão das políticas de segurança pública: o Pacto por um Ceará Pacífico? (CHAMADA Pq 2015) Instituições: LabVida/UECE Financiador (es): MCT/CNPq
<b>2013 – 2016</b>	Os desafios da formação das guardas municipais: experiências de Fortaleza e RM de Porto Alegre. (CHAMADA Pq 2012) Instituição: LabVida/UECE Financiador: MCT/CNPq
<b>2013 – 2014</b>	As guardas municipais e a formação dos seus efetivos: experiências das cidades de Fortaleza e Porto Alegre (Pós-doutoramento Sênior PSD) Instituições: Grupo Violência e Cidadania/PPGS/UFRGS e LabVida/UECE Financiador (es): MCT/CNPq
<b>2011 – 2016</b>	Políticas de segurança pública, trabalho policial e conflitualidades (Chamada MCT/CNPq/CAPES- Ação Transversal nº 06/2011- Casadinho/Procad). Instituições: MAPPS/LabVida/COVIO/UECE e GVC/PPGS/UFRGS Financiador (es): CNPq/CAPES
<b>2011 – 2014*</b>	Etnografias urbanas: redes, conflitos e lugares Instituições: LEV/UFC, COVIO/UECE e LabVida/UECE Financiador (es): FUNCAP
<b>2010 – 2013</b>	Os impactos da nova formação policial: experiências com policiamento comunitário (Ceará, Pará e Rio Grande do Sul). (CHAMADA Pq 2009) Instituição: LabVida/UECE Financiador (es): MCT/CNPq
<b>2010 – 2012*</b>	JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E DROGAS – Os desafios da Política de Segurança Pública no Estado do Ceará. Instituições: LEVIS/URCA e LabVida/UECE Financiador (es): FUNCAP
<b>2009 – 2010</b>	Cartografia da criminalidade e da violência na cidade de Fortaleza (Contrato de Serviço Nº 01/2009 realizado entre a FUNECE-Fundação Universidade Estadual do Ceará- com intervenção do Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos-IEPRO- e a GMF) Instituições: LabVida/UECE COVIO/UECE e LEV/UFC Financiador (es): Prefeitura Municipal de Fortaleza / Ministério da Justiça-MJ/ Secretaria Nacional de Segurança Pública-SENASP

21 (\*) Participamos como parceiros.

<b>2008 – 2012</b>	Os limites e potencialidades da nova formação policial nas parcerias da universidade com as academias de polícia no Ceará (Processo:566326/2008-6. CNPq /Chamada: Edital nº 06/2008 – Faixa B) Instituição: MAPPs/LabVida/UECE Financiador (es): MCT/CNPq
<b>2008 – 2010*</b>	Pesquisa sobre o Sistema Socioeducativo no Estado: participação no quadro nacional Instituição: NUPES/UECE Financiador (es): FUNCAP
<b>2008 – 2010</b>	O impacto da nova formação policial no programa Ronda do Quarteirão: uma proposta de policiamento comunitário? (Processo 9054/08 – Edital 05/2008 Segurança pública – Convênio nº 03/2008-FUNCAP/FCPC) Instituição: MAPPs/LabVida/UECE Financiador (es): FUNCAP
<b>2006 – 2008*</b>	Projeto de Pesquisa Violência Urbana, Polícias Militares Estaduais e Políticas Públicas de Segurança (CE, RS, PA, MT, PE, RJ, DF). Instituição: GVC/UFGRS Financiador (es): Financiadora de Estudos e Projetos do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT/FINEP)
<b>2005 – 2005</b>	Projeto de Pesquisa Aplicada – Estudo e análise comparativa das dinâmicas, padrões estatísticos espaciais e fatores explicativos da incidência de crimes relacionados à exploração sexual de crianças e adolescentes entre a cidade de Fortaleza e sua Região Metropolitana Instituição: LabVida/UECE Financiador (es): ANPOCS – Cooperação / Secretaria Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça.
<b>2005 – 2005*</b>	Projeto de Pesquisa Aplicada Experiências de Integração Institucional das Academias de Polícia Militar e das Escolas da Polícia Civil e os convênios realizados com as Universidades Públicas, nos Estados do Rio Grande do Sul, Ceará, Pará e Mato Grosso. Instituição: GVC/UFGRS Financiador (es): ANPOCS – Cooperação / Secretaria Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça – Auxílio financeiro.
<b>2003 – 2005</b>	A face feminina da polícia civil: inserção das mulheres na hierarquia de poder do sistema de segurança pública do Ceará Instituição: LabVida/UECE Financiador (es): MCT/CNPq
<b>2002 – 2003</b>	O perfil das crianças e adolescentes vitimizados pela violência sexual doméstica em Fortaleza nos anos 2000 a 2001 (pesquisa foi realizada no SOS Criança e no Projeto Sentinela na cidade de Fortaleza). Instituição: LabVida/UECE Financiador (es): FUNCAP
<b>2002 – 2002*</b>	Pesquisa Qualitativa para implementação do Plano de Integração e Acompanhamento de Programas Sociais de Combate à Violência na Região Metropolitana de Fortaleza Descrição: A pesquisa realizou-se nos municípios de Maracanaú e Caucaia. Instituição: NUPES/UECE Financiador (es): Ministério da Justiça-MJ/ Secretaria Nacional de Segurança Pública-SE-NASP
<b>2000 – 2003*</b>	Segurança Pública no Governo das Mudanças: participação comunitária e influência externa no Estado do Ceará Instituição: LEV/UFC Financiador (es): FORD FUNDACION

FORTE: WWW.UECE.BR/LABVIDA

## Outras atividades técnicas

2002	<p>Coordenação do Plano Piloto de Prevenção à violência na Cidade de Fortaleza. (Bom Jardim, Edson Queiroz, Pirambu e Tancredo Neves).  <a href="https://bit.ly/3qzsNBw">https://bit.ly/3qzsNBw</a>                  Financiador (es): Governo Federal (SEAS/MAPS e SEDH/MJ) e Governo Estadual (SETAS/IEPRO/UECE).</p>
2003	<p>Relatório Final do Plano Piloto de Prevenção à violência na Cidade de Fortaleza com jovens na faixa etária de 16 a 24 anos nos bairros do Bom Jardim, Edson Queiroz, Pirambu e Tancredo Neves. (Apresentação e Avaliação das Ações Implementadas pelo Plano no período de 07/2002 a 01/2003)                  Financiador (es): Governo Federal (SEAS/MAPS e SEDH/MJ) e Governo Estadual (SETAS/IEPRO/UECE).</p>
2006*	<p>- Avaliação Final do Programa de Apoio às Reformas Sociais para Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes – PROARES, no Estado do Ceará.                  Instituição: NUPES/UECE                  Financiador (es): Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID.</p>
2007*	<p>- Elaboração, Coordenação e Execução do Projeto de Expansão do Programa de Ações Integradas e Referências de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil no território Brasileiro – PAIR (Ceará)                  Instituições: NUPES/UECE                  Financiadores: FUNCAP</p>
2007	<p>- Avaliação e Monitoramento dos Projetos da Área da Criança e Adolescente vinculados a Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente e ao Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Programa de Liberdade Assistida Comunitária Associação Pastoral do Menor Talita Kum e Programa de Liberdade Assistida Comunitária Associação Beneficente da Criação e do Adolescente em Situação ...)                  Instituição: LabVida/UECE                  Financiador (es): Secretaria Especial de Direitos Humanos/ FUNDAÇÃO JOSÉ BONIFÁCIO/UFRJ</p>
2007	<p>- Elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Formação da Guarda Municipal de Fortaleza.                  Instituição: LabVida/UECE                  Financiador: PMF</p>
2008	<p>- Realização do Curso de Formação da Guarda Municipal de Fortaleza.                  Instituição: LabVida/UECE                  Financiador (es): PMF</p>
2009	<p>-Integrante da Comissão Organizadora da Etapa Estadual da 1ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2009  <a href="https://bit.ly/43RYbth">https://bit.ly/43RYbth</a>                  Instituição: LabVida/UECE                  Financiadores: Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social/PRONASCI/Ministério da Justiça/Governo Federal                  -Membro eleito para representar a Sociedade Civil na 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública. Brasília, 2009. <a href="https://bit.ly/43RYbth">https://bit.ly/43RYbth</a>                  Instituição: LabVida/UECE                  Financiador (es): Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social/PRONASCI/Ministério da Justiça/Governo Federal</p>

2014	Integrante da Comissão sobre As Graves Violações dos Direitos Humanos nas Universidades Públicas do Estado do Ceará. <a href="https://bit.ly/3Cpqj7E">https://bit.ly/3Cpqj7E</a> . Instituição: LEV/UFC e LabVida/UECE Financiador (es): UECE/UFC
2015	Apoio técnico para elaboração do diagnóstico desenvolvidas pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública na implantação e execução do Projeto Pacto por um Ceará Pacífico. Instituição: LEV/UFC e LabVida/UECE Financiador (es): FBSP
2016	- Integrante Grupo de Trabalho: Violencia, seguridad y obstáculos a la ciudadanía (2016-2019). Instituição: CLACSO- Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais. Instituição: PPGS/LabVida/UECE Financiador (es): CLACSO - Integrante do Grupo de Estudo sobre Segurança Pública: um Sistema Nacional Pactuado. Instituição: PPGS/LabVida/UECE Financiadores: CEDES/Câmara Federal - Integrante de Audiência Pública para discutir propostas de emenda constitucional em trâmite no Congresso que dispõem sobre a desmilitarização da polícia, criação de carreira única e ciclo completo. <a href="https://bit.ly/43Am8pc">https://bit.ly/43Am8pc</a> Instituição: LabVida/UECE Financiador (es): Assembleia Legislativa do Estado do Ceará.
2017	Integrante do Estudo sobre Segurança Pública: um Sistema Nacional Pactuado. Instituição: PPGS/LabVida/UECE Financiadores: CEDES/Câmara Federal <a href="https://bit.ly/43zXjJy">https://bit.ly/43zXjJy</a>
2018	Organização do Seminário Internacional sobre Segurança Pública: Um diálogo pelo direito à vida, à liberdade e à paz <a href="https://bit.ly/3WYkIm7">https://bit.ly/3WYkIm7</a> Instituição: PPGS/LabVida/UECE Financiador: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará
2019	- FÓRUM PERMANENTE – Educação em segurança pública: conhecer agindo <a href="https://bit.ly/45V1KAP">https://bit.ly/45V1KAP</a> Instituição: Labvida/UECE Financiador: Unicamp - Elaboração do Plano de segurança da UECE (diretrizes e ações): relatório de consolidação das propostas dos fóruns locais para elaboração do Plano de Segurança Universitária da UECE. <a href="https://bit.ly/3N2C1Od">https://bit.ly/3N2C1Od</a> Instituição: LabVida/UECE e COVIO/UECE Financiador: Fundação Universidade Estadual do Ceará - Integrante do Grupo de Trabalho: Violencias, Políticas de Seguridad y Resistencias (2019-2022) – CLACSO- Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais. <a href="https://bit.ly/3J3RrAA">https://bit.ly/3J3RrAA</a> Instituição: PPGS/LabVida/UECE Financiador: CLACSO

FONTE: WWW.UECE.BR/LABVIDA

## Sobre as autoras e autores

**Adinari Moreira de Sousa** possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (1987), graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1990), mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (1996) e doutorado em Política Social pela Universidade de Brasília (2013). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará e membro do Laboratório de Seguridade Social.

**Amanda Cavalcante Frota** é artista do Cuidado, Enfermeira Sanitarista, Indigenista, SUS usuária, SUS educadora, SUS pesquisadora, Brincante. Mestre em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública – FIOCRUZ (2008); Doutoranda em Saúde Pública (UFC-2020). Pesquisadora colaboradora na FIOCRUZ-CE, vinculada ao Núcleo de Saúde da Família e Saúde Digital, regente convidada permanente do Mestrado Profissional em Saúde da Família (FIOCRUZ CE). Pesquisadora da pesquisa nacional *Análise do Processo de trabalho da Estratégia Saúde da Família na pandemia de Covid-19* (em andamento). Pesquisadora de campo da pesquisa *Impacto do mercúrio em áreas protegidas e povos da floresta na Amazônia: uma abordagem integrada saúde-ambiente na região do Alto e Baixo Mucajá da Terra Indígena Yanomami*. Enfermeira Indigenista integrante das missões humanitárias da Médicos Sem Fronteiras junto ao Povo Indígena Yanomami no contexto da pandemia de Covid-19.

**Ana Paula Silveira de Morais Vasconcelos** é graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (2001). Fez Residência em Saúde da Família pela Universidade Estadual do Vale

do Acaraú/Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Saboia (2007), Especialista em Educação na Saúde para preceptores do SUS pelo Hospital Sírion Libanês (2013). Mestre em Serviço Social, Trabalho e Questão Social da Universidade Estadual do Ceará. Professora do curso de Serviço Social na graduação e pós-graduação. Atua como preceptora/consultora junto ao Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Escola Multicampi de Ciências Médicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMCM/UFRN) desde março de 2019. É membro atuante do Fórum Nacional de Preceptores e Tutores. Representante do Fórum Nacional de Preceptores e Tutores na Comissão Nacional de Residências Multiprofissionais em Saúde.

**Ana Samilly Alexandre Moreira** é professora do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela mesma Universidade. Especialista em Serviço Social, Política Social e Seguridade Social pela Faculdade Vale do Salgado (FVS). Graduada em Serviço Social pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Pesquisadora e Vice-Coordenadora do Laboratório de Pesquisas e Estudos em Serviço Social (LAPESS) da Universidade Estadual do Ceará.

**Ariany Ravera Gonçalves** é estudante de graduação do curso de Serviço Social, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Foi bolsista de Iniciação Científica, no período de 2020 a 2021. Militante no Movimento Negro Evangélico do Espírito Santo (MNE-ES).

**Camila da Costa Brasil Brasileiro:** Assistente Social formada pela Universidade Estadual do Ceará, especialista em Saúde da Família pelo Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade do município de Fortaleza e Mestre em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará. Assistente social do Hospital Estadual Leonardo da Vinci. Experiência profissional na Política de Saúde, Educação e Assistência Social.

**Cristiane Maria Marinho** é professora Associada O, de Filosofia, na UECE. Professora Permanente do Mestrado Acadêmico em

Serviço Social – MASS/UECE. Doutora em Educação pela UFC. Doutora em Filosofia pela UFG. Estágio de Pós-Doutorado em Filosofia da Educação pela FE/UNICAMP. Mestra em Filosofia pela UFMG/UFPB.

**Cynthia Studart Albuquerque** é doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2006). Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (2003). Professora do quadro efetivo do Curso de Serviço Social do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE – campus Iguatu). Professora colaboradora do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social (MASS/UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Sociais e Serviço Social – NEPSSS.

**Daiane Daine Oliveira Gomes** é mestra em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Afrobrasilidades, Gênero e Família (NUAFRO/UECE). Assistente social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

**Dorgival Gonçalves Fernandes** é professor Associado IV, de Filosofia da Educação, na UFCG, campus de Cajazeiras. Doutor em Educação pela UFSCar. Estágio de Pós-Doutorado em Filosofia da Educação pela FE/USP. Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Sociais – GIEPE-LPS/UFCG.

**Epitácio Macário** é professor de Economia Política no curso de Serviço Social da UECE; integra o corpo docente do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social – MASS; líder do grupo de pesquisa “Trabalho, sociabilidade e lutas sociais”; membro fundador do laboratório acadêmico Centro de Estudos do Trabalho e Ontologia do Ser Social – CETROS.

**Estenio Ericson Botelho de Azevedo** é Assistente Social. Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará



(UECE). Professor permanente do Meu Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social (UECE) e do Programa de Pós-graduação em Filosofia (UECE). Membro do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Serviço Social (LAPESS).

**Francisca Rejane Bezerra Andrade** é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora do Curso de Graduação em Serviço Social e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará.

**Francisco Hélio Soares Albuquerque** é servidor técnico-administrativo. Assistente da Gestão em Educação Superior. Vinculado à Prefeitura da Universidade Estadual do Ceará. Graduado em Processo Gerencial e Especialista em Administração Financeira.

**Glauécia Mota Brasil** é doutora em Serviço Social (PUC-SP) com Pós-doutoramento em Sociologia (UFRGS) e Professora Emérita do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará/UECE. Coordenadora do Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética (LabVida), líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Direitos Humanos e Políticas de Segurança Pública, pesquisadora e membro do Grupo de Trabalho: *Violencias, Políticas de Seguridad y Resistencias* (2019-2022) – CLACSO – (Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais/CLACSO).

**Irma Martins Moroni da Silveira** é graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1973), graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1968), mestrado em General Professional Studies – State University of New York, S.U.N.Y.A, Albany (1977) e doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (2007). Atualmente é professora adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social (UECE). Coordenadora do Laboratório de Seguridade Social e Serviço Social – LASSOS (UECE).

**Kelly Maria Gomes Menezes** é doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Graduação em Serviço Social (UECE). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação (Faced/UFC); líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política, Gestão Educacional e Formação de Professores (Gepge) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família (Negif), ambos na UFC e vinculados ao CNPq.

**Lara Abreu Cruz** é doutoranda em Sociologia (PPGS/UECE). Mestre em Políticas Públicas e Sociedade (MAPPS/UECE). Assistente Social (UECE). Pesquisadora do Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética (LabVida/UECE) e do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos e Políticas de Segurança Pública do CNPq.

**Laura Hêmilly Campos Martins** é bacharela em Serviço Social, Mestre em Sociologia e Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará, UECE. Sua tese tem como título: *“Vão-se os anéis... ficam os filhos”*: práticas e dinâmicas paternas na guarda compartilhada.

**Laura Maria Cunha** é graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1989), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1997) e doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (2007). Ocupa o cargo de Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: Cidade, Direito, Moradia, Cidadania.

**Liniane de Cássia Santos** é Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará e Mestre em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela mesma Universidade.

**Lucia Conde Oliveira** é graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1981), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1996), Doutorado em Saúde Co-

letiva na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006). Pós-doutorado em Saúde Coletiva, no Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (2012). Professora associada da Universidade Estadual do Ceará do Curso de Serviço Social, do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e do Mestrado Acadêmico em Serviço Social. Tem experiência nas áreas de Saúde Coletiva e Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: política de seguridade social, políticas e práticas de saúde, participação, controle social e conselhos de saúde.

**Maria Cristina de Queiroz Nobre** é graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1988), Mestre (1999) e Doutora (2008) em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Realizou Estágio de Doutorado no Exterior (bolsista da Capes) na Universidade Autônoma do México (UNAM) em 2007 e Estágio de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação/Faculdade de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2015-2016. É Professora Associada N da Universidade Estadual do Ceará no Curso de Graduação em Serviço Social e no Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social, vinculada à linha de pesquisa Estado, Questão Social e Serviço Social.

**Maria da Conceição Pio** é Assistente Social. Mestre em Serviço Social (UFPE). Professora aposentada do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

**Maria do Socorro Ferreira Osterne** é bacharela em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Livre Docente em Serviço Social pela UECE e Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora do Mestrado Acadêmico em Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará.

**Maria Zelma de Araújo Madeira** é doutora em Sociologia pela UFC. Assessora Especial de Acolhimento aos Movimentos Sociais do Ceará – Asemov/Casa Civil (desde 2020). Professora do Curso

de Serviço Social e do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social – MASS da UECE. Coordenadora do NUA-FRO – Laboratório de Afro brasilidade, gênero e família da UECE.

**Mariana Marques da Hora** é Assistente Social. Mestre em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela UECE. Analista Judiciário/Assistente Social no Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE).

**Marina Monteiro de Castro e Castro** é professora associada da Faculdade de Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (ESS/UFRJ). Tutora do Serviço Social na Residência Multiprofissional em Saúde do Adulto do Hospital Universitário da UFJF. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão dos Fundamentos do Serviço Social (GEPEFSS) da UFJF.

**Maureni Freitas de Almeida Andrade** é graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1996). Atualmente é coordenadora da Proteção Social Especial da Secretaria de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Maracanaú e mestre em Serviço Social, Trabalho e Questão Social da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social.

**Mayara Cely Paulo da Silva Medeiros** é mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

**Mônica Duarte Cavaignac** é professora do Curso de Serviço Social e do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social do Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA) da UECE, onde ministra a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Graduada em Serviço Social e em Direito. Doutora em Sociologia. Mestre e pós-doutora em Educação. Pró-reitora de Políticas Estudantis.

**Paula Fabrícia Brandão Aguiar Mesquita** é Professora Doutora da Graduação e Mestrado Acadêmico em Serviço Social – MASS – Universidade Estadual do Ceará – UECE.

**Raí Vieira Soares** é bacharel em Serviço Social pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Mestre em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília (PPGPS/UnB) com período sanduíche na Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS/Buenos Aires/Argentina). Professor Assistente no curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT) campus de Miracema.

**Rogério Castro** é doutor em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professor vinculado ao Mestrado Acadêmico em Serviço Social – MASS-UECE pelo Programa Nacional de Pós-doutorado/PNPD-CAPES. É membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Serviço Social – LAPESS-UECE.

**Salyanna de Souza Silva** é Assistente Social. Professora do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Membro do Núcleo de Estudos sobre o Trabalho (NET).

**Soleane Mazza Nunes Bezerra** é Assistente Social. Mestre em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela (UECE). Professora Substituta do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

**Virzângela Paula Sandy Mendes** é pós-doutorando no Programa de Pós-graduação em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutorado em Sociologia (UFC), Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Graduação em Serviço Social (UECE). Atualmente é docente externa da UFC, professora colaboradora do Mestrado Acadêmico em Serviço Social e Sociedade (MASS/UECE) e professora substituta do curso de Serviço Social (UECE). É pesquisadora do

Laboratório das Artes e das Juventudes (Lajus), vinculado ao CNPq, e do Laboratório de Pesquisas e Estudos em Serviço Social (Lapess).

“A primeira publicação do MASS foi o livro *Expressões da Questão Social no Ceará* editado pela Editora da UECE em 2014. Este é o segundo livro do MASS, agora no formato e-book, em comemoração aos 10 anos de sua criação. Escrito em um período penoso da nossa história, tempos difíceis vividos no Brasil, quando a cultura e a educação foram tão depreciadas pelo governo federal, atingido pela Covid-19 que levou aproximadamente 700 mil vidas de brasileiros e brasileiras, inclusive muitos e muitas assistentes sociais. Este livro nos alerta a pensar, profundamente, a nossa profissão inserida nesta sociedade debilitada por tantas e profundas contradições que nos impõe a lutar para defender nosso projeto ético-político-profissional, a assumir o compromisso com uma sociedade equânime, com mais justiça e igualdade para todos, recusando os históricos privilégios do poder econômico que suga a vida de muitos brasileiros e brasileiras. É um livro de resistência de seus autores e autoras em busca de expressar o trabalho desenvolvido pelos profissionais nas diversas realidades de imersão dos profissionais do Serviço Social”.

**Irma Moroni**

