

ISSN ELETRÔNICO: 1982-5269
ISSN IMPRESSO (ATÉ 2018): 2236-479X

REVISTA DE CIÊNCIA POLÍTICA

<https://seer.ufrgs.br/debates>
revistadebates@ufrgs.br

REVISTA DEBATES

ISSN 1982-5229

Revista editada pelo Núcleo de Pesquisa Sobre a América Latina (NUPESAL) em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da UFRGS, como objetivo de constituir um espaço de debate e confronto sobre questões contemporâneas no âmbito das Ciências Humanas / Ciência Política, abordadas sob uma multiplicidade de perspectivas.

Ano 18, n2, maio/agosto 2024, Porto Alegre, NUPESAL/UFRGS.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: Carlos André Bulhões Mendes

Vice-Reitora: Patrícia Helena Lucas Pranke

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Diretor: Hélio Ricardo do Couto Alves

Vice-Diretor: Alex Niche Teixeira

Programa de Pós-Graduação em Ciência Política

Coordenador: Rodrigo Stumpf González

Coordenadora-Substituta: Silvana Karuse

NUPESAL

Coordenador: Marcello Baquero

Editor

Rodrigo Stumpf González, UFRGS

Editor Emérito

Marcello Baquero, UFRGS, Brasil

Editora Assistente

Jennifer Azambuja de Moraes, UFRGS, Brasil

Comissão Editorial Executiva

Rodrigo Stumpf González, UFRGS

Marcello Baquero, UFRGS, Brasil

Henrique Carlos de Oliveira de Castro, UFRGS

Conselho Editorial

Aaron Schneider, University of Denver, Estados Unidos da América

Adriana Chioleu, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Adriano Codato, UFPR, Brasil

Alfredo Ramos Jiménez, Universidad de Los Andes, Venezuela

Arnaud Sales, Université de Montréal, Canadá

Asimina Christoforou, Athens University of Economics and Business,

Grécia

Benjamin Goldfrank, Seton Hall University, Estados Unidos da América

Carlos Mello Moyano, IMUR, Uruguai

Eduardo Vizer, Universidad de Buenos Aires

Gabriel Eduardo Vitullo, UFRN, Brasil

José Álvaro Moisés, USP, Brasil

Julian Borba, UFSC, Brasil

Luca Andriani, Birkbeck University of London

Manuel Alcántara, Universidad de Salamanca, Espanha

Maria Tereza Sirvent, Universidade de Buenos Aires, Argentina

Mario Fuks, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Miguel Angel López Varas, Universidad de Chile, Chile

Patrício Valdivieso, Universidad de los Lagos, Chile

Rafael Antônio Duarte Villa, USP, Brasil

Rosana Katia Nazzari, UNIOESTE, Brasil

Vicente Palermo, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Secretaria executiva: Alexsander Dugno Chiodi e Felipe Silva Milanezi

Equipe Técnica: Talissa Barcelos Rosário, Esther Krüger Silveira, Gustavo Ribas Avancini e Gabriel Oliveria Bohm

Revista eletrônica, de acesso aberto, disponível em: www.seer.ufrgs.br/debates e em suas bases indexadoras.

NUPESAL | PPG Ciência Política | UFRGS

E-mail: revistadebates@ufrgs.br

Publicação quadrimestral / Triannual publication

© 2024, NUPESAL/UFRGS

Versão digital disponível em:

SEER UFRGS: <http://www.seer.ufrgs.br/debates>

Portal de Periódicos da UFRGS: <http://www.periodicos.ufrgs.br/>

Indexadores:

Latindex

Sumarios de Revistas Brasileiras

DOAJ - Directory of Open Access Journals

Worldwide Political Science Abstracts

Google Academic

Diadorim

LatinRev

Oasisbr

LA Referencia

RCAAP

Apoio:



DEBATES de NUPESAL | UFRGS está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.

Baseado no trabalho disponível em www.seer.ufrgs.br/debates.

Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em www.seer.ufrgs.br/debates.

2024, NUPESAL | UFRGS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

7

DOSSIÊ

Educação para cidadania global: possibilidades a partir do conceito de response-ability

Education for global citizenship: possibilities from the response-ability concept

Arthur Poziomyck & Fernanda Felix de Oliveira

11

A força do luto, o poder da memória: resistência do migrante ao extremismo e à violência

The strength of mourning, the power of memory: migrant resistance to extremism and violence

Cibele Cheron, Alexandre Guilherme, Pedro Nunes & Gabriela Dall'Agnol

24

Educação antirracista em perspectiva transnacional: a campanha Jovem Negro vivo e a mobilização da anistia internacional pelos direitos da juventude negra no Brasil

Anti-racist education in a transnational perspective: the alive Black Youth campaign and amnesty international's mobilization for the rights of black youth in Brazil

Clarice Beatriz da Costa Söhngen & Teresa Cristina Schneider Marques

38

Educação das relações étnico-raciais: diálogos necessários entre universidade e escola na construção de um currículo antirracista

Education of ethnic-racial relations: necessary dialogues between university and school in the construction of an anti-racist curriculum

Cristiane Silveira dos Santos & Carolina Chagas Schneider

56

Breve histórico das políticas voltadas à educação especial no Brasil: o panorama atual e a ambiência pedagógica como estratégia de atuação

Brief history of policies aimed at special education in Brazil: the current panorama and the pedagogical environment as an action strategy

Rafael Chaves Vasconcelos Barreto

70

“[...] A educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação”:

István Mészáros e os questionamentos de “a educação para além do capital”

“[...] Education must always be continuous, permanent, or it is not education”: István Mészáros and the questions of “education beyond capital”

Maurício Assumpção Moya

86

ARTIGOS LIVRES

Das palavras aos números: formação científica e metodológica da ciência política

no século XX

*From words to numbers: scientific and methodological formation of political science in
the 20th century*

Enzo Lenine

98

Os padrões da participação: a dimensão formativa e a multiplicidade da sociedade

civil brasileira

*The patterns of participation: the formative dimension and the multiplicity of brazilian
civil society*

Priscila Zanandrez

118

APRESENTAÇÃO

EXTREMISMO E RESISTÊNCIA: O POLÍTICO NA EDUCAÇÃO

Organizadores:

Cibele Cheron

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Alexandre Anselmo Guilherme

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Joris Vlieghe

Katholieke Universiteit Leuven

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorcem a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática de liberdade (hooks, 2013, p. 45).

Os primeiros decênios do século XXI têm reafirmado a urgência em se repensar a produção e difusão do conhecimento. O Brasil, mas não apenas ele, vem se mostrando cenário de desafios vultuosos para o desenvolvimento humano. Em tempos de *fake news*, memes da internet, sobrecarga global de informações e celebração da ignorância, os dilemas da educação e da construção do conhecimento tornaram-se ainda mais prementes. As instituições de ensino e pesquisa, em âmbito global, enfrentam dificuldades de múltiplas naturezas, restrições orçamentárias, ameaças à liberdade de pensamento e expressão, desvalorização profissional e, simultaneamente, demandas crescentes por conhecimento direto e imediatamente aplicável, em vez de uma reflexão crítica aberta. Tal como bell hooks (2013) instiga no trecho de *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade* que elegemos como epígrafe, olhar de forma honesta e crítica para as instituições de ensino nos forçará a admitir que, ao contrário das promessas de revolução, inclusão e respeito às diversidades, elas têm atuado como agentes de manutenção dos sistemas de poder e dominação vigentes.

Além disso, a emergência de movimentos e grupos ultraconservadores, alinhados à extrema direita, é inegável e representa “uma ameaça real à democracia” (LÖWY, 2015, p. 656), muito embora possa disfarçar o perigo que significa, travestindo-se de diferentes formas de moralismo, nacionalismo, religiosidade ou modernidade. Fantasiados ou desnudos, os discursos e as ações de tais movimentos e grupos impregnam as instituições e a agenda política, tendo na educação um dos alvos preferenciais. Sob alegações de imposições doutrinárias comunistas, da malfadada ideologia de gênero e de outros perigos aos quais crianças, adolescentes e jovens estariam expostos em escolas e universidades, grupos politicamente organizados, como o “Escola Sem Partido” (GUILHERME e PICOLI, 2018), disseminam discursos repletos de ódio e impõem arbitrariamente restrições às atividades no âmbito educacional. Na esteira desses grupos e movimentos,

estudantes e seus familiares passaram a ver nos professores, bem como na ciência, na arte e na cultura, de forma geral, um inimigo a ser combatido. Em um olhar enuviado e sob uma pseudolegitimidade do combate a ‘perigos maiores’ invariavelmente invocados e tão antigos quanto vagos, os estudantes são incitados a denunciarem seus professores, apontados como ‘doutrinadores’ socialistas, comunistas, globalistas, ateístas e integrantes de grupos sociais hostilizados, tais quais LGBTQI+, feministas, negros e povos tradicionais. (CHERON et al., 2020, p. 175).

A necessidade de, em meio a essas circunstâncias, pensar e repensar a produção de conhecimento, educação e os educadores em contexto político é, assim, um dos determinantes da presente proposta de Dossiê. Nesse marco, questiona-se o potencial papel das ciências humanas e sociais nos processos de produção, difusão e

(re)sistências do conhecimento e dos sujeitos. O isolamento dos ambientes da academia e da sala de aula é contraposto pela necessidade de transcender limites, articulando práticas cotidianas colaborativas, integrativas, horizontais e dinâmicas. Detecta-se a primordialidade de se desestabilizar as fronteiras entre teoria e prática, ensinando e aprendendo, universalidade e cotidiano, intelectualidade e ativismo. Questiona-se, igualmente, como transformar práticas de pesquisa, forjando sinergias criativas entre o conhecimento acadêmico e os saberes situados e subjetivos, com vistas à compreensão de diferentes formas de se existir e resistir no mundo.

É com esse fito que o primeiro artigo do Dossiê, *Educação para cidadania global: possibilidades a partir do conceito de response-ability*, assinado por Arthur Poziomyck e Fernanda Felix de Oliveira, se debruça sobre o tema da educação para cidadania global (ECG) a partir do conceito de *response-ability*, utilizado por Ilan Gur-ze'ev e posteriormente articulado por Donna Haraway. Os autores abordam criticamente políticas educacionais e curriculares, questionando a própria noção de *response-ability* e seu potencial na construção do “cidadão global”.

O segundo artigo, *A força do luto, o poder da memória: resistência do migrante ao extremismo e à violência*, analisa a vivência do luto como estratégia pedagógica de resistência do sujeito migrante às violências perpetradas pelo Estado e por grupos radicalizados de extrema-direita. Cibele Cheron, Alexandre Anselmo Guilherme, Pedro Llantada Nunes e Gabriela Fraporti Dall'Agnol discutem a reificação dos sujeitos considerados indesejados e a adoção de uma lógica cinegética a partir da qual o Estado se converte em predador, e os ditos indesejados, em presas, relacionando-as à ascensão da extrema-direita nos últimos decênios.

Educação antirracista em perspectiva transnacional: a campanha “Jovem Negro Vivo” e a mobilização da Anistia Internacional pelos direitos da juventude negra no Brasil é o terceiro artigo a compor o Dossiê, de autoria das pesquisadoras Clarice Beatriz da Costa Söhngen e Teresa Cristina Schneider Marques. O estudo estabelece a hipótese de que as campanhas efetivadas pelas organizações internacionais não-governamentais que atuam como *transnational advocacy network* podem ser campanhas educativas transnacionais e dedica-se especificamente à campanha “Jovem Negro Vivo”, efetivada pela seção brasileira da Anistia Internacional.

Cristiane Silveira dos Santos e Carolina Chagas Schneider, em *Educação das relações étnico-raciais: diálogos necessários entre universidade e escola na construção de um currículo antirracista*, quarto artigo do Dossiê, entabulam uma importante reflexão acerca da educação das relações étnico-raciais (ERER), tendo como ponto de partida a trajetória da formulação das diretrizes que, via instrumentos legais, orientam sua implementação no Brasil, examinando-as a fim de subsidiar um diálogo sobre tensionamentos, disputas de interesses e narrativas e consequentes pressões políticas num percurso ainda conturbado e em construção.

O quinto artigo, escrito por Rafael Chaves Vasconcelos Barreto, é *Breve histórico das políticas voltadas à educação especial no Brasil: discutindo o panorama atual e a ambiência pedagógica como estratégia de atuação*. O autor discute o histórico de políticas voltadas a pessoas com necessidades especiais no Brasil e apresenta a importância da

ambiência pedagógica no processo de ensino-aprendizado desse público, amparado na necessidade de instrumentalizar as redes e respectivos docentes no acolhimento a esse público, necessidade essa focada não somente na socialização dos estudantes desse perfil, mas também na garantia de seu efetivo aprendizado.

Mauricio Assumpção Moya é o autor do sexto artigo, “[...] *A educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação*”: István Mészáros e os questionamentos de “*A educação para além do capital*”. O artigo investiga os princípios subjacentes à educação na obra de Mészáros, buscando uma compreensão mais profunda desses princípios. A partir de uma revisão da literatura, com um foco específico na abordagem do materialismo histórico-dialético, o autor aponta que a alienação e a dominação, intrínsecas à lógica do capital, afetam a todos os trabalhadores e os mantêm presos a uma ideologia dominante.

O Dossiê também conta com a contribuição de dois artigos livres. Em *Das palavras aos números: formação científica e metodológica da ciência política no século XX*, Enzo Lenine busca recuperar a história da disciplina de ciência política sob a óptica dos seus desenvolvimentos teóricos e metodológicos, nomeadamente no que tange à formalização matemática e estatística. Em *Os padrões da participação: a dimensão formativa e a multiplicidade da sociedade civil brasileira*, Priscila Zanandrez visa a examinar como diferentes ativistas interpretam suas experiências de participação e o papel que a participação desempenha na formação e atuação desses indivíduos.

Agradecemos às autoras e aos autores que contribuíram para a elaboração deste Dossiê, bem como à equipe editorial da Revista Debates, e desejamos que a leitura seja proveitosa e oportunize a necessária crítica que nos levou à propô-lo. Boas reflexões!

Referencias

CHERON, Cibele et al. A precarização do trabalho docente na rede pública estadual do Rio Grande do Sul em meio à pandemia de covid-19. In: COLOMBY, Renato Koch; SALVAGNI, Julice; CHERON, Cibele (Orgs.). *A covid-19 em múltiplas perspectivas: educação, ciência e cultura*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020. p. 172-184.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antônio. Escola sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230042>

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. *Serviço Social & Sociedade*, n. 124, p. 652-664, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.044>

DOSSIÊ

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL: POSSIBILIDADES A PARTIR DO CONCEITO DE RESPONSE-ABILITY

*EDUCATION FOR GLOBAL
CITIZENSHIP: POSSIBILITIES FROM
THE RESPONSE-ABILITY CONCEPT*

Arthur Poziomyck * 

Fernanda Felix de Oliveira ** 

* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: arthur.pozioomyck@edu.pucrs.br

** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: fernandafelixdeoliveira94@gmail.com

RESUMO

Este trabalho propõe uma discussão sobre o tema da Educação para Cidadania Global (ECG) a partir do conceito de response-ability utilizado por Ilan Gur-ze'ev e posteriormente articulado por Donna Haraway. Neste trabalho, questionamos em que medida essa perspectiva de response-ability é uma fundamentação possível para responder criticamente à esfera da moralidade na constituição de uma cidadania global. O estudo explora tais conceitos desde uma perspectiva orientada pela ideia de “cidadão global”, que lastreia políticas educacionais e curriculares há alguns decênios, especialmente no Norte Global, embora abarque distintos sentidos e significados. Instrumentalizamos as possíveis respostas aos questionamentos e críticas emergentes cotejando o engajamento ao problema proposto por Haraway, de modo a promover, nos sujeitos, a capacidade de responder às múltiplas questões da contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação; Cidadania Global, Response-ability.

ABSTRACT

This work proposes a discussion on the topic of Education for Global Citizenship (ECG) based on the concept of response-ability used by Ilan Gur-ze'ev and later articulated by Donna Haraway. In this work, we question to what extent this response-ability perspective is a possible basis for responding critically to the sphere of morality in the constitution of global citizenship. The study explores such concepts from a perspective guided by the idea of “global citizen”, which has supported educational and curricular policies for some decades, especially in the Global North, although it encompasses different meanings. We instrumentalize possible responses to emerging questions and criticisms by comparing engagement with the problem proposed by Haraway, in order to promote, in the subjects, the ability to respond to multiple contemporary issues.

Keywords: Education; Global Citizenship; Response-ability.

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma discussão sobre o tema da Educação para Cidadania Global (ECG) a partir do conceito de *response-ability* utilizado por Ilan Gur-ze'ev e posteriormente articulado por Donna Haraway. A ECG tem sido trabalhada há pelo menos duas décadas como proposta curricular, especialmente no contexto do Norte Global. Sua proposta pedagógica, contudo, baseada na ideia de um cidadão global, varia grandemente nas políticas educacionais e nos currículos entre uma alfabetização crítica sobre o mundo e a capacitação de uma elite profissional internacional (DILL, 2012; GARDNER-MCTAGGART, 2016).

Para Ilan Gur-ze'ev (2010b), *response-ability* se refere à esfera ética e denota mais exatamente a constituição autêntica da moralidade. A *response-ability* é, portanto, um potencial inerente a cada ser humano. Neste trabalho, questionamos em que medida essa perspectiva de *response-ability* é uma fundamentação possível para responder criticamente à esfera da moralidade na constituição de uma cidadania global.

Dentre as múltiplas críticas dirigidas à ECG, uma delas é o risco de se aprofundar desigualdades sociais ao instrumentalizar ainda mais os grupos dominantes com uma espécie de capital cosmopolita (WEENINK, 2008) em vez de promover perspectivas progressistas e de visibilidade sobre o(s) outro(s). Para Donna Haraway (2016), permanecer com o problema pode ser uma forma de aumentar a nossa capacidade de resposta. Nesse ponto, Haraway apresenta uma nova maneira de conceber nossas possibilidades de envolvimento com os problemas contemporâneos, ou seja, em vez de querermos escapar daquilo que nos incomoda, sugere que deveríamos nos envolver, ficar com o problema.

O desdobramento da análise de Haraway abre a visão do estudo como um engajamento dos sujeitos para que se tornem "capazes de responder a", o que vai ao encontro das variadas questões globais da atualidade. Dessa forma, Gur-ze'ev e Haraway nos apresentam alguns elementos para compreender nosso tempo e talvez até pensar outros modelos de ECG, capazes de responder a uma sociedade em contexto de aceleração, como descreve Harmut Rosa (2013), recuperando a capacidade de resposta como resultado de um processo coletivo colocado na presença e no sentimento de pertencimento a uma humanidade comum.

CIDADANIA GLOBAL COMO PROPOSTA EDUCACIONAL

No discurso educacional, há algumas décadas se aborda a dimensão global da educação. Por dimensão global nos referimos ao emprego de termos e ideias relativas à internacionalização, globalização, mundialização, que aparecem no discurso educacional de várias formas. Como um campo em disputa, os termos empregados e seus respectivos significados são repetidos, transformados, fundidos, e compõem um mosaico de ideias que cabe aos pesquisadores decifrar.

A análise de documentos educacionais oficiais como políticas educacionais em nível nacional e supranacional, currículos escolares, projetos político-pedagógicos, entre

outros, revela um aumento na prevalência de uma dimensão global, especialmente no âmbito dos países de língua inglesa e do Norte Global. Isso significa que esse *cluster* geográfico tem sido responsável por carrear a produção e incorporação dessas ideias em educação, o que já tem sido estudado na academia.

Políticas educacionais de países europeus para a educação básica e também para a educação superior tem proposto a inclusão de cursos ou classes sobre mundialização, educação global, cidadania global, entre tantos outros termos mais ou menos convencionais a depender da esfera de ensino e da região. O termo que tem sido prevalente e hegemônico nesse contexto é a educação para cidadania global, seguindo um termo já empregado há muito mais tempo, só que de forma lata: cidadão global. A adoção do termo pela Unesco, agência da ONU para a educação, a ciência e a cultura, possivelmente é um dos fatores que explica esse fenômeno.

É, contudo, difícil apontar exatamente qual a fonte originária do termo e das noções a ele atribuídas. Alguns temas que tocam questões internacionais têm sido ensinados há mais tempo, como conflitos, paz internacional, mediação, meio ambiente internacional, por exemplo. Dessa forma, acredita-se que essas noções e projetos foram se complementando e transformando até que se construísse a noção de uma educação para a cidadania global.

No contexto atual, esta dita dimensão global é prevalente no Norte Global e em países de língua inglesa, mas também tem alcançado o Sul Global de forma direta, ainda que não por políticas públicas majoritariamente. O currículo das escolas da *International Baccalaureate* (IB), por exemplo, refere a formação dos estudantes para uma cidadania global. Como mostra Gardner McTaggart (2016), a rede IB tem um crescimento importante no segmento das escolas privadas e atende um nicho de classe média-alta que busca na escola o capital cultural disponível, a própria noção de cidadania global pode se mostrar contrastante com aquelas propostas pela Unesco, por exemplo.

Do ponto de vista da educação como dever estatal, é importante manter em perspectiva que a elaboração de políticas públicas é resultado de um intrincado jogo que Ball (1998) descreve como uma bricolagem, um copia e cola, um exercício de tentativa e erro, e também de negociação com diversos setores sociais. Nesse processo, há um risco associado para os países do Sul Global de que se faça um *policy borrowing*, ou seja, uma apropriação de modelos produzidos em outros contextos e que, mesmo que reputados bons, não se apliquem tal e qual no Brasil ou onde seja. Nesse sentido, nos interessa questionar de que noção de cidadania global estamos tratando que seja implementada nas escolas.

Pesquisas recentes têm investigado o significado das noções de educação para a cidadania global em diferentes contextos educacionais e apontado que algumas noções podem variar a tal ponto que apresentem ideias opostas entre si. Enquanto algumas fontes promovem a noção do cidadão global como alguém consciente das questões globais em termos sócio-políticos e econômicos, por exemplo, percebendo o impacto de suas decisões sobre a realidade, outras promovem o cidadão global como alguém capacitado a disputar o mercado de trabalho internacional, detentor do capital cultural e cosmopolita (WEENINK, 2008) requerido para tanto.

Por esta análise, não queremos dizer que as instituições não devam instrumentalizar seus alunos com ferramentas para qualificar o mercado de trabalho e produzir valor. Tampouco estamos dizendo qual deve ser o conceito de cidadania global adotado ou para o qual se deve evoluir. Nosso argumento é de que existe uma disputa importante sobre a noção de cidadão global e os projetos de educação para cidadania global, que deveriam ser discutidos em termos do que se espera desses projetos educacionais e do que de fato estamos – coletivamente – produzindo.

A ACELER(AÇÃO) DA EDUCAÇÃO E A BUSCA POR *RESPONSE-ABILITY*

Ao discorrer sobre educação, torna-se inelutável ponderar sobre a estrutura que tal sistema demanda para manter-se efetivo e relevante. Diante das inquietudes acerca da efetividade da educação, sobretudo no contexto permeado pela aceleração social, se faz premente a necessidade de reconfigurá-la à luz desses desafios contemporâneos. A aceleração social, fenômeno abrangente que engloba a interseção entre o desenvolvimento tecnológico e suas ramificações na esfera social e temporal, constitui um elemento central a ser considerado ao se indagar sobre a (re)construção imperativa para a educação de adolescentes diante dos desafios impostos por esse contexto acelerado.

No cerne dessa análise, é imprescindível averiguar a importância da consolidação ou eventual reconstrução da educação em uma sociedade marcada pela velocidade e mudança incessante. A educação, em toda a sua abrangência, não pode desvincular-se da realidade circundante, sob pena de perder sua essência. A compreensão da educação como “a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento” (ABBAGNANO, 2007, p. 305), ressalta a interligação intrínseca entre educação e cultura, sublinhando o papel fundamental de transmitir às novas gerações os conhecimentos e elementos que compõem o arcabouço cultural.

A relação entre educação e *paideia*, oriunda do termo grego clássico, evidencia a estreita conexão entre educação e cultura, destacando a relevância da transmissão geracional dos saberes e práticas culturais. Desde a Grécia Antiga, com sua concepção de *pólis*, é notório que a formação social de uma comunidade se fundamenta intrinsecamente na construção educacional de seus cidadãos. Nessa seara conceitual, o pensamento de Aristóteles (2007) sobre o homem como um “animal político” ressoa de forma interessante à luz do isolamento social instaurado durante a pandemia de covid-19, evidenciando a importância vital da interação social para o desenvolvimento humano, uma vez que tal interação é inerente à natureza humana.

No contexto educacional, permeado por diversas perspectivas e fundamentações teóricas, é vital compreender que a educação não se restringe a uma via unidirecional, mas, sim, é permeada por uma multidimensionalidade complexa. A educação transcende a mera interação entre educador e estudante, expandindo-se para abarcar o meio, o tempo, as relações interpessoais, as emoções e uma miríade de fatores intrínsecos que compõem a realidade educacional. Para efetivar a educação de qualidade, teóricos e educadores têm se empenhado em fundamentar

um conjunto diversificado de ações e relações que permeiam o ambiente educacional.

Conforme abordado por Siegel (2016), ao reconhecer a importância da centelha emocional, do engajamento social, da busca por novidades e da exploração criativa como componentes essenciais da identidade adolescente, surge a oportunidade de demonstrar a esses jovens seu potencial criativo e o valor intrínseco da abertura para o novo. Nessa ótica, é vital compreender a imperatividade de acolher novas perspectivas e horizontes no âmbito educacional. A educação demanda a incorporação do novo, e aqueles que resistem ao diferente e ao inovador se tornam obstáculos ao progresso. A abordagem de Masschelein (2010), ao desmistificar a ideia de sabedoria e pluralidade de perspectivas, ressalta a importância do educador em auxiliar os estudantes a ampliarem sua percepção sobre o mundo e a conscientizarem-se da subjetividade inerente ao próprio olhar.

Masschelein (2010), com a proposta metodológica "mudando o olhar", objetiva abrir caminho para uma recontextualização individual e coletiva, instigando uma reavaliação do olhar pessoal em relação ao mundo. Ao desviar-se de fórmulas pré-concebidas e abrir-se para uma compreensão mais ampla e crítica da realidade, os educadores podem desencadear um processo transformador nas mentes dos estudantes. Tal abordagem não se restringe à busca pela emancipação individual, crítica e autônoma proposta pela pedagogia crítica, mas visa a enfatizar a importância de uma educação que transcenda a busca pelo autoaperfeiçoamento.

Diante da voracidade e superficialidade inerentes à aceleração social, evidenciadas principalmente pela onipresença dos meios digitais e das redes sociais na comunicação contemporânea, os educadores deparam-se com novos desafios. É imperativo compreender que as tecnologias digitais são elementos integrantes da educação moderna, e, nesse sentido, é essencial criar espaços de reflexão que convidem os adolescentes a examinar de forma crítica os impactos dessas tecnologias em suas vidas. A adolescência, caracterizada pela abertura ao novo, oferece aos educadores a oportunidade única de fomentar reflexões e perspectivas inovadoras.

Em última análise, o questionamento acerca do papel da escola em meio a esse cenário multifacetado e acelerado desponta como uma indagação vital. Em um mundo em constante metamorfose, a educação não apenas deve acompanhar o ritmo dessas mudanças, mas também desempenhar um papel crucial na formação de indivíduos críticos, conscientes e empáticos, capazes de adaptar-se e contribuir ativamente para a sociedade em que estão inseridos.

Para qualificar a reflexão que propomos sobre uma educação para a cidadania global, parece-nos oportuno trazer a noção de *aceleração* trabalhada na sociologia do tempo pelo pensador Hartmut Rosa (2013) em sua obra *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade*. Para Rosa, a vida acelerada é um resultado do sistema em que vivemos, dos recursos que criamos para as produções e das relações que se modificam com essa lógica de vida, que faz parte da sociedade globalizada. Assim, o desenvolvimento tecnológico no transporte, na comunicação e na produção são os principais elementos desse fenômeno que se desdobra na ideia de "círculo da

aceleração", que consiste em uma inter-relação entre a aceleração técnica, a aceleração da mudança social e a aceleração do ritmo de vida (ROSA, 2013, p. 97).

Na prática, como observa Adilson Citelli (2017, p. 16), a aceleração social se traduz em

[...] dinamização dos ritmos de vida, com padrões de comportamento que se fazem alinhados com os dispositivos de comunicação [...] a fragilização do pertencimento estável, a sobreposição de atividades, a redução nas horas de sono, a corrida por uma alimentação sem perda de tempo.

Na perspectiva de Cittieli, as relações tornam-se cada vez mais pautadas na lógica dos dispositivos digitais e, sob esse viés, embora haja maior facilidade na circulação de informações, há também maior superficialidade nas relações. Nesse sentido, a lógica aceleratória que estaria a operar na forma como nos comportamos como sociedade tenderia à fragilização do estabelecimento e da manutenção das relações ao não lhes outorgar tempo.

Rosa (2013) observa ainda que há uma contradição na questão do tempo da aceleração, porque, se por um lado buscamos economizar o tempo utilizando estratégias que encurtam o período de realização de uma atividade – como o consumo do *fast-food*, por exemplo, ou a utilização do forno de micro-ondas –, por outro lado, há um aumento da demanda de tarefas, produzindo a sensação de que não temos tempo suficiente para tudo o que é preciso fazer. Dessa forma, o tempo parece passar ainda mais rápido, embora estejamos racionalizando tempo na execução dos processos, e, portanto, utilizamos esse tempo economizado para fazer mais coisas, para produzir ainda mais. Ao fim e ao cabo, o fenômeno da aceleração social não resulta em maior tempo disponível ou maior qualidade dos projetos empreendidos, mas em maior eficiência, tal qual a lógica da produção industrial, produzindo nos indivíduos repercussões que ainda estamos conhecendo.

Como contraposição a esse fenômeno, a ideia de *response-ability* apresenta uma interessante fundamentação. Para o autor Ilan Gur-Ze'ev (2010b), *response-ability* é um potencial de resposta que cada ser humano possui diante da sua realidade. Observamos que o termo é constituído por duas palavras distintas, em inglês *response*, que seria resposta, e *ability*, habilidade. Nessa articulação, surge uma concepção fundamental para o autor que, embora carregue consigo a ideia de uma capacidade de resposta, parece implicar uma compressão maior de responsabilidade (*responsibility*), que, em inglês, seria muito próxima da grafia do termo *response-ability*. Analisamos a responsabilidade de Gur-Ze'ev como a apresentação de outro nível de responsabilidade – neste sentido, como parte da constituição de cada sujeito. Posicionamos o termo como uma compreensão ontológica de responsabilidade, porque o conceito se desdobra como uma forma de ser no mundo. A capacidade de resposta de Gur-Ze'ev é um elemento importante em sua teoria chamada contraeducação. O autor escreve sobre o conceito:

[...] em um nível, ela está relacionada principalmente à capacidade de resposta. Em outro nível, está relacionado principalmente à

capacidade de resposta como pré-condição para uma abordagem digna da história e da presença da violência institucionalizada e da educação para a paz, que são duas faces de uma mesma moeda. (GUR-ZE'EV, 2010a, p. 113, tradução nossa).

Nesta perspectiva, Gur-Ze'ev apresenta a capacidade de resposta como um elemento individual e intrínseco a cada existência, mas que é capaz de se tornar um elemento de ação para o coletivo. Na perspectiva educacional de Gur-Ze'ev, a Educação precisa alicerçar a sua busca em uma postura crítica, reflexiva e contínua que não aceite um objetivo final como via de "emancipação", mas, sim, que busque por meio de uma crítica constante uma forma de ser que se responsabiliza pelo momento, pelo caminho que é preciso percorrer antes de estabelecer um *télos*¹ a ser alcançado. A dimensão construída em Gur-Ze'ev² parece se basear na moralidade do indivíduo, a qual deve dar uma resposta que considere a si mesmo e o mundo a sua volta.

Acreditamos que foi Donna Haraway (2016) que desenvolveu com clareza uma visão de responsabilidade necessária, sobretudo porque a autora apresenta a forma *response-able*. Para Haraway (2016, p. 01), "muitos de nós somos tentados a lidar com os problemas em termos de tornar seguro um futuro imaginado, de impedir que aconteça algo que se aproxima no futuro, de limpar o presente e o passado para criar futuros para as próximas gerações". A autora não faz uma menção explícita da aceleração, não obstante, fica claro que a forma como lidamos com os problemas também é moldada pelo ritmo acelerado. Na perspectiva de Haraway, essa forma de constantemente projetarmos o futuro nos impede de estar no agora, de experienciar aquele problema presente. Assim, entendemos que a expressão de se tornar *response-able* é exatamente essa capacidade de responder ao problema presente e permanecer com ele, porque somente vivendo a situação seria possível dar uma resposta a ele. Ser *response-able* está para além de solucionar algo, porque essa não é a perspectiva. É, sim, ser capaz de olhar, de compreender, de viver, de estudar e, então, de responder. Haraway entende que quando "ficamos com o problema", saindo da lógica de ficar livre dele ou responder rapidamente à questão, entramos em uma nova forma de relação com o objeto de estudo, que pode ser compreendido aqui como qualquer problemática a ser analisada.

O problema em si, quando não instrumentalizado pelas formas de relações aceleradas, é capaz de fazer cada sujeito buscar a resposta para o objeto de análise dentro de si e para além de si mesmo, o que significa, muitas vezes, que a constituição individual precisa ocorrer para então surgir uma responsabilidade maior. Não se trata de uma resposta genérica ao problema, mas uma forma de resposta que se direciona mais ao termo responsabilidade. Para isso é preciso entender o problema, qual seu papel nisto, quais elementos o constituem, por que

¹ Neste ponto há uma crítica de Gur-Ze'ev à pedagogia crítica, porque para o autor a pedagogia crítica perde o cerne de emancipação quando instrumentaliza o seu processo na busca pelo *télos*. O objetivo final limita uma visão crítica defendida pelo Gur-Ze'ev como uma utopia negativa que não estabelece uma finalidade única. Enquanto a pedagogia crítica oferece a visão baseada na utopia positiva, estabelecendo um objetivo final de emancipação.

² Gur-Ze'ev critica o neoliberalismo, a globalização e a mega velocidade da sociedade atual, mas não cita a ideia de aceleração em si. Sobre o tema, ver Ilan Gur-Ze'ev (2010b).

estamos lidando com isso, uma atitude profundamente crítica – o que Gur-Ze'ev chamaria de diáspora filosófica, a qual o autor entende, de forma geral, como um movimento contínuo de questionamento, análise e reflexão. A capacidade de resposta só é possível nessa concepção de diáspora filosófica, Gur-Ze'ev comenta: “Ela (*response*) está comprometida em não estar em ‘casa’ a todo custo; recusar-se a ser engolido pela autoconfiança, pelo autocontentamento e pela negação do ‘eu’, do Outro em ‘casa’ e do Outro ‘lá’ é essencial para a filosofia diaspórica” (GUR-ZE'EV, 2010b, p. 279, tradução nossa). Dessa forma, para o autor, o comodismo da falta de responsabilização é problemático. A educação precisa dar respostas, dessa forma, a perspectiva de Gur-Ze'ev não é oferecer uma solução rápida para a educação, um método pronto, mas estabelecer um processo de criticidade como parte fundante de uma sociedade em todas as suas instâncias, inclusive teóricas, porque teorias precisam ser revisitadas, analisadas e problematizadas. Por isso, a diáspora filosófica mencionada faz parte desta estrutura de análise.

Para retornar à compreensão de *response-ability*, Hans Schildermans (2019, p. 159), baseado na concepção de Haraway, complementa o termo analisado: “é uma resposta porque ocorre na presença do problema com o qual se envolve. Nunca é uma resposta informada por razões gerais, mas sempre por razões específicas”. A forma como o engajamento com o problema ocorre expressa uma nova relação e, talvez, uma postura que exige um sujeito que problematiza e que entende o seu papel como agente de mudança. Consoante Schildermans, o problema deve evocar o pensamento, sobretudo, por não ser capaz de “direcionar” os sujeitos; portanto, a forma como apresentamos o problema também deve ser considerada, e, mais ainda, a capacidade de resposta deve emergir dessa relação. Schildermans (2019, p. 154) comenta: “‘tornar-se capaz de’ é, portanto, um processo coletivo e, além disso, um processo que ocorre na presença de algo que não é o porta-voz ou representante que pode confirmar ou refutar, um juiz”. Acreditamos que Haraway complementaria, neste ponto, a necessidade de se fazer presente no problema, permanecendo com ele, para, então, ser capaz de respondê-lo. Adicionamos também que talvez a consciência de não ter uma resposta imediata para aquele problema é uma forma de *response-ability* – o que se difere de uma omissão, porque a capacidade de resposta é contínua, não é preciso estabelecer uma finalidade última.

Como uma via de análise prática de desenvolvimento do *response-ability*, Schildermans cita o potencial do mapeamento como forma pedagógica capaz de desenvolver essa potencialidade. O autor, influenciado por Jan Masschelein (2010)³, compreende que “Os mapas permitem que as pessoas entendam o mundo em que vivem” (SCHILDERMANS, 2019, p. 226). O exemplo referido incorpora uma prática

³ Jan Masschelein é professor emérito da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, membro do Laboratório de Educação e Sociedade em KU Leuven, autor de diversas obras, inclusive duas que foram traduzidas para a língua portuguesa, os livros em coautoria com Maarten Simons, são eles: *Em defesa da escola* e *A pedagogia, a democracia, a escola*. Sobre o tema de mapear como forma pedagógica, ver o artigo: *The university as pedagogical form: Public study, responsibility, mondialisation* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Masschelein fundou a disciplina *Mondial Education*, que utiliza o mapeamento como uma forma pedagógica.

em que os sujeitos são convidados a caminhar a partir de um protocolo pré-estabelecido em rotas com objetivos pedagógicos. Ao caminhar, a mudança de olhar ocasiona uma outra forma de ver a realidade, torna o sujeito mais atento. É quase como se os locais, a cidade, os problemas sociais falassem por si próprios quando se estabelece essa capacidade de olhar. Essa prática também abre a possibilidade de permanecer com o problema conforme a proposição apresentada.

Para além de questionar o problema, *response-able* também questiona a si e ao outro para, então, pensar em uma resposta de mudança. Mais ainda, solucionar ou terminar com o problema não é um objetivo final preestabelecido, mas, sim, uma construção do momento vivido dentro do problema e não fora dele. É interessante observar que, para reforçarmos a capacidade de resposta, é preciso enfatizar o problema, porque é nele que a resposta acontece, na capacidade de permanecer na situação problemática, por mais desconfortável que a seja essa condição. É na permanência que conseguimos perceber o que de fato importa no problema; emerge, assim, uma nova forma de responsabilidade.

CIDADANIA GLOBAL FRENTE AO DESENVOLVIMENTO DA RESPONSABILIDADE

No contexto dos discursos que envolvem as diferentes propostas de educação para a cidadania global que têm emergido nos últimos anos, pensar nos termos de uma sociedade acelerada e de possibilidades a partir da articulação sobre *response-ability* nos parece uma proposta ousada e importante. Isto porque o campo tem sido povoado principalmente por projetos, diretrizes, legislações, ou seja, expressões *top-down*, e menos frequentemente por questionamentos e reflexões. Contudo, a complexidade do tema talvez nos exija, também a nós pesquisadores, desacelerar e ficar com o problema.

A globalização enquanto fenômeno impactante nas esferas pública e privada engendra uma série de desafios relevantes para a compreensão dos modos de vida contemporâneos e das perspectivas educacionais vigentes. Consequentemente, urge uma profunda reflexão acerca das alternativas pedagógicas capazes de lidar eficazmente com os efeitos da globalização. Como apontado por Gur-Ze'ev e Roth (2017), a fragilidade percebida em algumas críticas e propostas educacionais atuais se deve, em parte, à metamorfose da condição humana em algo radicalmente novo e desconcertante.

No contexto de um mundo globalizado, no qual as relações interpessoais e os significados atribuídos às experiências se transformam em construções inéditas e destoantes do paradigma antigo, emergem novas perspectivas filosóficas e educacionais que demandam ser minuciosamente consideradas e ressignificadas pelos estudiosos. É preciso, portanto, reavaliar com profundidade os objetivos pedagógicos preexistentes, conforme salienta Gur-Ze'ev ao pontuar que a globalização confronta e desmantela uma série de pilares, como a estabilidade econômica, o equilíbrio ambiental e a autonomia do sujeito, que tradicionalmente eram venerados e sustentavam as bases da educação iluminista.

A intersecção entre o surgimento de novos modos de aprendizagem e ensino e a

crescente inovação nos espaços de interação educacional desafia a concepção tradicional da sala de aula como epicentro do processo de aprendizagem e da família como principal agente formador de valores. O impacto das mudanças históricas e culturais coloca os educadores, pensadores e filósofos diante da incerteza do desconhecido, ressaltando a importância crucial de uma consciência aguçada e de uma busca incansável por abordagens educacionais que fortaleçam os vínculos éticos e dialógicos essenciais para o progresso político, social e democrático.

A revisão crítica da educação crítica proposta por Gur-Ze'ev e Roth, em contraponto à globalização e suas complexidades, ressalta a imperatividade de desenvolver um modelo educacional enraizado no amor, na criatividade e na responsabilidade. Essa educação, orientada pelo entendimento da realidade multicultural e pela imersão nos ambientes virtuais de aprendizagem, deve abordar com firmeza a necessidade ética e existencial de responsabilidade e improvisação diante das múltiplas facetas da globalização. É, portanto, imprescindível repensar as práticas educativas atuais, alicerçando-as nos propósitos e contextos específicos do processo educacional em constante evolução.

Nesse ínterim, as reflexões propostas por Gur-Ze'ev sobre a contraeducação assumem relevância notável na atual conjuntura educacional. Ao desafiar os fundamentos da pedagogia crítica e apresentar uma abordagem negativa da educação, baseada na filosofia da diáspora e na recusa de utopias positivas, ele sinaliza para a emergência de um modelo pedagógico que não se fixa em pontos de partida ou objetivos predefinidos. A ênfase na *response-ability* e na promoção da criatividade como elementos essenciais da contraeducação evidenciam a importância de cultivar nos estudantes a capacidade de resposta ativa diante dos desafios contemporâneos e de explorar plenamente seu potencial criativo.

Em síntese, as discussões em torno da globalização e da contraeducação instigam uma reflexão profunda sobre a interação entre práticas dialógicas e monológicas na educação do século XXI. Com os desafios impostos pela globalização e a transformação nas dinâmicas interpessoais, a valorização do monólogo como um complemento enriquecedor ao diálogo educacional emerge como um ponto crucial a ser considerado. A reestruturação da hegemonia do diálogo, embasada nos discursos críticos da educação, pode representar um novo paradigma no fortalecimento das subjetividades e das relações intersubjetivas, moldando, assim, uma educação mais adaptada aos imperativos do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de uma educação para a cidadania global tem, na sua gênese, uma relação com o processo de globalização e a forma como ela transformou e ainda transforma a maneira como nos organizamos. Essa percepção de que vivemos em uma aldeia global, de que estamos muito mais conectados e interrelacionados, é uma espécie de mola propulsora dos projetos de ECG. Nesse ponto, o aspecto que não se costuma observar e relacionar é justamente o aspecto levantado por Rosa: a aceleração social. Pois a aceleração social é um processo resultante da própria globalização, que não apenas nos permite, mas também nos incentiva a viver em um ritmo muito

diferente, que modifica a nossa forma de viver, de nos relacionar e de gerenciar o tempo.

Olhar para a aceleração social como fenômeno que, pois, indissociável, também opera sobre a Educação, pode ser revelador no campo da ECG. Alguns projetos de ECG têm sido criticados por oferecer visões de mundo e perspectivas muito simplistas sobre a realidade, sendo reducionistas e, portanto, desfavorecendo uma compreensão crítica do mundo. Modelos atribuídos ao Norte Global têm sido criticados por oferecer perspectivas redentoras para o cidadão global, sob o risco de fortalecer nos países ricos a crença da ajuda aos países pobres, por exemplo.

Se temos de falar em termos de um cidadão global – porque presente no discurso e na prática educacional –, perceber o fenômeno de uma sociedade acelerada seria, por si só, uma expansão na forma de compreender o seu entorno e ponto de partida para compreender as diferentes realidades do mundo. No mesmo sentido, desenvolver a capacidade de rejeitar o mundo binário que cada vez mais nos tem sido apresentado, em que A ou B são as únicas explicações ou escolhas possíveis, torna-se outra grande capacidade. Dessa forma, e a partir de então, o indivíduo tem mais elementos para buscar respostas, ou ainda, criar perguntas e respostas. O próprio compromisso perante o mundo passa a ser uma possibilidade mais factível, na medida em que os desafios concretos passam a ser menos incapacitantes, embora não menos assustadores possivelmente.

O compromisso com o mundo exige compreender-se como agente de mudança, responsável pelos problemas que se acercam. Um exemplo de problema coletivo é a causa ambiental, na qual todos estamos envolvidos de uma forma ou outra, e que também é tema de algumas propostas de ECG. A natureza entrou na visão instrumental, porque a temos entendido como um instrumento, até mesmo como um objeto que, embora não controlemos, buscamos renunciá-lo. Por isso a necessidade de *response-ability*, de compreender a lógica acelerada e se afastar de uma capacidade de resposta instrumentalizada que carrega a crença de que as respostas rápidas podem solucionar questões complexas. Desta forma, *response-able* é a capacidade de responder de forma responsável pelo problema em si, o qual talvez não tenha uma solução imediata, ou mesmo visivelmente alcançável, mas que precisa ser vivenciado para ser respondido. Logo, é necessária uma nova postura perante o problema e o mundo.

A alternativa de ficar com o problema, de tolerar o desconhecido e ter a resiliência para buscar respostas, olhar para além do óbvio, emerge como uma ferramenta pedagógica muito potente. Para os projetos de ECG que visam outorgar aos estudantes uma visão crítica de mundo e o compromisso do agir, a articulação do *response-ability* faz todo o sentido. Talvez seja essa a perspectiva que possibilita resolver algumas das críticas que ainda pairam sobre os melhores projetos em ECG – aqueles que de fato têm espírito democrático, progressista e de justiça social.

Em conclusão, a nossa proposta não consiste em apresentar ECG como forma de desaceleração da sociedade atual ou de exaurir a discussão, mas, sim, de reforçar o compromisso educacional de formar sujeitos capazes de dar respostas, pautadas na criticidade da problematização e no pertencimento ao tempo presente. Ora, ficar

com o problema, na aceleração social, exige uma contraposição do fator do tempo presente e da forma de relacionamento com o eu e o outro, porque aquele que tem capacidade de responder precisa modificar a sua forma de relação com os problemas, a exemplo das questões sociais ou ambientais, aprimorando a sua criticidade em responder a eles e sua capacidade de ficar com eles. Por isso, a educação, embora não seja capaz de desacelerar o fenômeno referido, é capaz de resistir a ele, nutrindo a capacidade de resposta.

SOBRE OS AUTORES

Arthur Poziomyck: Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, mestre em Educação pela UFRGS e bacharel em Direito pela PUCRS.

Fernanda Felix: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS, mestre em Filosofia pela PUCRS e licenciada em Filosofia pela PUCRS.

REFERÊNCIAS

1. ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
2. ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Martin Claret, 2007.
3. BALL, Stephen John. Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
4. CITELLI, Adilson. Educomunicação: temporalidades e sujeitos. In: CITELLI, Adilson (Org.). *Educomunicação: comunicação e educação*. São Paulo: Paulinas, 2017.
5. DILL, Jeffrey S. The moral education of global citizens. *Society*, v. 49, n. 6, p. 541-546, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12115-012-9599-8>
6. GARDNER-MCTAGGART, Alexander. International elite, or global citizens? Equity, distinction and power: The International Baccalaureate and the rise of the South. *Globalisation, Societies and Education*, v. 14, n. 1, p. 1-29, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.959475>
7. GUR-ZE'EV, Ilan. *Diasporic philosophy and counter education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2010a.
8. GUR-ZE'EV, Ilan. The nomadic existence of the eternal improviser and diasporic co-poiesis in the era of mega-speed. *Policy Futures in Education*, v. 8, n. 3-4, p. 271-287, 2010b. DOI: <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.3.271>
9. GUR-ZE'EV, Ilan; ROTH, Klas. *Education in the era of globalization*. Netherlands: Springer, 2017.
10. HARAWAY, Donna. *Staying with the trouble*. Duke University Press, 2016.
11. MASSCHELEIN, Jan. E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, v. 5, n. 1, p. 43-53, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449641003590621>
12. MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. The university as pedagogical form: Public study, responsibility, mondialisation. In: RAMAEKERS, Stefan; HODGSON, Naomi (Ed.). *Past, present, and future possibilities for philosophy and history of education: Finding space and time for research*. Springer, 2018. p. 47-61
13. ROSA, Hartmut. *Social acceleration: a new theory of modernity*. New York: Columbia University Press, 2013.
14. SCHILDERMANS, Hans. *Making a university: Introductory notes on an ecology of studypractices*. 2019. Tese (Doutorado em Educational Sciences) – Faculty of Psychology and Educational Sciences, KU Leuven, 2019.
15. SIEGEL, Daniel J. *Cérebro adolescente: o grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos*. São Paulo: Versos, 2016.
16. WEENINK, Don. Cosmopolitanism as a form of capital: Parents preparing their children for a globalizing world. *Sociology*, v. 42, n. 6, p. 1.089-1.106, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038508096935>

Submissão em 09 de julho de 2024.

Aceito em 24 de julho de 2024.



DOSSIÊ

A FORÇA DO LUTO, O PODER DA MEMÓRIA: RESISTÊNCIA DO MIGRANTE AO EXTREMISMO E À VIOLÊNCIA

*THE STRENGTH OF MOURNING, THE
POWER OF MEMORY: MIGRANT
RESISTANCE TO EXTREMISM AND
VIOLENCE*

Cibele Cheron * 

Alexandre Anselmo Guilherme ** 

Pedro Llantada Nunes *** 

Gabriela Fraporti Dall'Agnol **** 

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Ciência Política, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: cibele.cheron@ufrgs.br

** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: fernandafelixdeoliveira94@gmail.com

*** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Ciências da Saúde e da Vida, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: pedrolno9@gmail.com

**** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: gabriela.fraporti2013@gmail.com

RESUMO

O presente estudo analisa a vivência do luto como estratégia pedagógica de resistência do sujeito migrante às violências perpetradas pelo Estado e por grupos radicalizados de extrema-direita. A reificação dos sujeitos considerados indesejados e a adoção de uma lógica cinegética a partir da qual o Estado se converte em predador e, os ditos indesejados, em presas, são relacionadas à ascensão da extrema-direita nos últimos decênios. Discutem-se as perspectivas críticas de Theodore Adorno e Paulo Freire para dar suporte à proposta da escrita como trabalho de luto com potencial para, através de uma educação voltada à emancipação, construir a memória, afirmar a identidade e reivindicar a condição humana inalienavelmente digna do sujeito migrante.

Palavras-chave: Migrante; Luto; Memória; Educação; Extrema-Direita.

ABSTRACT

This study analyzes the mourning experience as a pedagogical strategy of resistance for migrants subjected to violence perpetrated by the State and by radicalized far-right groups. The reification of individuals considered unwanted and the adoption of a hunting logic from which the State becomes predator and the so-called unwanted become prey, is related to the far-right rise in recent decades. The critic perspectives of Theodore Adorno and Paulo Freire are discussed to support the proposal of writing as a work of mourning with the potential to build memory, affirm identity and claim the human condition inalienably worthy of the migrant, through an education aimed at emancipation.

Keywords: Migrant; Mourning; Memory; Education; Far-Right.

INTRODUÇÃO

Voais comigo
sobre continentes e mares
e também rastejas comigo
pelos túneis das noites clandestinas
sob o céu constelado do país
entre fulgor e lepra
debaixo de lençóis de lama e de terror
vos esgueirais comigo, mesas velhas,
armários obsoletos gavetas perfumadas de passado,
dobrais comigo as esquinas do susto
e esperais esperais
que o dia venha
E depois de tanto
que importa um nome?
(FERREIRA GULLAR, 2021, p. 225).

Os mecanismos de controle e a violência do aparato estatal percorrem a história, mas não afetam a todos da mesma forma ou com a mesma intensidade. Desde a recente guinada à direita promovida pela ascensão de movimentos conservadores e radicalizados, tais mecanismos, somados a atos, ultrapassam o monopólio do Estado, se mostram mais frequentes e incisivos, recaindo de formas predatórias sobre grupos sociais tais quais, dentre outros, grande parte dos migrantes que buscam condições de vida no além-fronteiras.

À margem da proteção do Estado democrático de direito, esses migrantes podem ser chamados de apátridas contemporâneos, “aqueles que nunca serão cidadãos do país de refúgio” (ARENDT, 1989, p. 314), a quem é negado o direito a ter direitos. Mais do que isso, a normalização do recurso à violência e ao extermínio como política de controle sistemático do Estado denota a reificação da vida humana, objetificada e alienada.

A disposição de reduzir todas as relações a dualidades “como forte-fraco, dominante-submisso, líder-seguidor, ‘martelo-bigorna’” se faz presente no que Theodor Adorno (2019, p. 152) caracterizou como complexo de poder. Longe de ser um ponto fora da curva da história, a ascensão da extrema-direita na primeira metade do século XX é conexa a fatores intrínsecos do capitalismo, assim como sua emergência mais recente. Seguindo o entendimento de Adorno, Bordin e Dias (2024), concatenam-se a perda de privilégios das camadas sociais medianas e superiores e o desejo de eliminação daqueles que consideram culpados, ao crescimento de movimentos de extrema-direita, reacionários e autoritários.

A eliminação do Outro reificado se amplifica quando a lógica cinegética (a do predador que ataca uma presa que foge) passa a estruturar concomitantemente relações bélicas e políticas internas (CHAMAYOU, 2015). O extermínio se converte num método de controle legitimado numa ordem de aparência democrática, mas cujos institutos não superam a letra fria dos dispositivos *de jure*. No trecho de *Poema sujo*, na epígrafe desta reflexão, Ferreira Gullar (2021) não carrega nas tintas ao descrever a perda do lar, descrita nos objetos domésticos como tentativa de conjurar proteção contra o

terror, o sobressalto, o sofrimento, a iminência da morte, o medo, a dúvida, a angústia, a violência que confundem passado e presente.

No migrante objetificado, despedido da condição humana, o Estado se impõe como operador político cinegético, reinventando formas de colonialismo reguladas nos preceitos jurídicos de afirmação e garantia de direitos civis, políticos, sociais, coletivos, difusos e de gerações futuras. A morte, a perda e, conseqüentemente, o luto, fazem parte do cotidiano do sujeito migrante, por diversas razões. Gil Filho (2014) usa o termo “mortes cotidianas”, de modo a enfatizar a maior vulnerabilidade dos migrantes, condição que tem se agravado com o avanço dos grupos extremistas de direita sobre governos e lideranças nas sociedades.

A morte, nesse patamar, é banalizada. Ela é um desvelamento e uma representação do mundo, ao qual se atrela o conceito de luto porquanto, se significa uma perda, esta é sentida pelos que permanecem vivos. Para o migrante, a morte é uma ameaça concreta tanto quanto o sentimento da perda do que deixou quando saiu de sua pátria. Achille Mbembe (2017, p. 15) observa a regulação dos indesejados sob a aparência de convivência política harmoniosa das democracias:

[a] violência das democracias, até agora mais ou menos disfarçada, vem à superfície, desenhando um círculo mortífero que aprisiona a imaginação e do qual é cada vez mais difícil sair. Um pouco por todo o lado, a ordem política reconstituiu-se enquanto forma de organização para a morte.

Qual a relação entre a educação e a organização para a morte? Responder a esse questionamento suscita novamente Theodor Adorno (2003, p. 19): “[a] primeira exigência que pesa sobre toda a educação é que Auschwitz não volte a repetir-se”. Ou seja, que toda e qualquer forma de educar tenha como princípio e missão impedir que a reificação e o extermínio do Outro voltem a ocorrer. Para tal, a proposta do expoente da teoria crítica está na autonomia do indivíduo ético, reflexivo, autodeterminado e consciente da humanidade desse Outro tanto quanto da sua própria.

O LUTO COMO AFIRMAÇÃO DA HUMANIDADE DO SUJEITO MIGRANTE

Para Cibele Cheron et al. (2022), reconhecer o humano no Outro, quando se trata do migrante, implica, entre muitos fatores, compreender as múltiplas violências que o atravessam. Ao impor-se como predador cinegético, transformando-o em presa, o Estado o animaliza e aniquila. Ao recebê-lo unicamente como força de trabalho de baixíssimo custo, e restringir-se a dar-lhe apenas capacitação básica para atuar no mercado, o Estado descumpra a exigência básica da educação apontada pela teoria crítica. Ao negar-lhe sua humanidade, o Estado não reconhece que ele possa sequer experimentar o luto. Assim, para esse Estado violento de democracia contraditória, o migrante é coisa a ser treinada para o trabalho, e não educada para a autonomia, a cidadania e a transformação da sociedade.

Quando se trata do migrante, educar para a autonomia exige lidar com o luto. Della Pasqua e Dal Molin (2009) elencam sete categorias distintas relacionadas ao processo

de luto no contexto da migração: i) separação da família e dos entes queridos; ii) perda da língua materna; iii) distância da cultura de origem; iv) alijamento da terra natal; v) alteração do status social; vi) desconexão com o grupo ao qual pertenciam; vii) vulnerabilidades e ameaças à integridade física. A forma como o luto é elaborado durante a migração pode assumir diferentes complexidades, variando de simples a extremamente desafiador, tanto para o indivíduo quanto para a instituição de educação verdadeiramente comprometida com sua formação crítica e cidadã.

Por outro lado, o luto extremo representa uma situação na qual o processo de elaboração torna-se excessivamente difícil, ultrapassando os limites de adaptação do sujeito. Nesse contexto, emerge o que os autores denominam como a "síndrome do imigrante", na qual o indivíduo vivencia um estado de estresse crônico ou repetitivo. Um aspecto relevante a ser observado é a banalidade do luto experimentado pelos imigrantes, que está intrinsicamente ligada à vivência em um ambiente distante de referências afetivas próximas, acompanhada pelo sentimento de solidão, em conjunto com a pressão extrema para se adaptar e lidar com as perdas vivenciadas ao longo da jornada migratória.

A sensação de exílio e a percepção de ter perdido a ligação com a pátria ideal podem provocar impactos psicológicos significativos, assemelhando-se à desestruturação da própria identidade e, por conseguinte, contribuindo para o sofrimento mental do indivíduo. Reconquistar o senso de identidade e pertencimento é um processo marcado pela vivência de separação e luto, que exige do migrante a adaptação a mudanças que ultrapassam as referências que o sustentaram até o momento da partida para o novo contexto de imigração. Esse processo pode desencadear um intenso período de transformações e reconfigurações identitárias que demandam um profundo reajuste emocional e psicológico por parte do imigrante.

Em 1917, Sigmund Freud apresenta o conceito de luto incluindo a perda da pátria como exemplo, e diferencia esse processo não patológico da melancolia, da qual se distingue por não incluir a perda da autoestima como um de seus sintomas. Fora essa diferença, tanto o luto quanto a melancolia incluem “um abatimento doloroso, uma cessação do interesse pelo mundo exterior, perda da capacidade de amar [...]” e “[...] inibição de toda atividade” (FREUD, 2010). Mesmo quando um substituto para a pátria perdida se anuncia, aquele que a perdeu resiste em abandoná-la. Ocorre que, ao examinar a realidade e se deparar com a perda de um objeto, o sujeito precisa retirar dele as conexões libidinais que fazia. No entanto, não há quem goste de abandonar uma posição libidinal.

A oposição entre o exame da realidade que aponta para a perda e a luta pela permanência do investimento libidinal vigente, gera afastamento da realidade e importante apego ao objeto perdido. O luto pela pátria aparece como questão fundamental ao imigrante que, antes de chegar ao país de destino, precisa sair do país de origem (COSTA, 2014). Quando falamos em país, mencionamos não apenas o real da geografia, mas todo aparato simbólico e imaginário que envolve o território e a própria ideia de pátria como identidade reconhecida pelos pares. A saída do país de origem é a elaboração simbólica da perda real da pátria, que passa a existir noutro plano.

A realização dessa tarefa exige trabalho implicado daquele que viveu a perda, o chamado trabalho do luto. Pesquisando, em Freud, acerca desse trabalho, encontramos uma palavra-chave: memória. Trata-se de processar um pesar ligado à perda através da separação de memórias que temos daquilo que perdemos. Esses fragmentos da vida na pátria anterior devem ser revividos sob a ideia de que, nela, já não se vive. O que há de implicação necessária do enlutado nesse processo, diz respeito ao fato de o luto não ser algo natural. Ou seja, a batalha entre abandonar ou não uma posição libidinal é naturalmente, segundo a teoria freudiana, vencida pela vontade de permanecer conectado ao objeto que nos faz gozar de uma identidade.

A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA E A RESISTÊNCIA: EDUCAÇÃO, CRÍTICA E AUTONOMIA

Em *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*, Adorno (2015) aponta dois atributos característicos do radicalismo de direita: i) um impulso primevo e violento contra a noção de civilização; e ii) a idolatria irracional e cega a um líder. Ao explorar tais atributos, Adorno dialoga com a obra de Freud, especialmente com *Psicologia das massas e análise do eu* (1921). A violência acentua o traço arcaico de revolta e desejo de destruição da civilização, incitada por instigadores políticos em discursos inflamados com exaltação das virtudes morais de um líder, convertendo os impulsos libidinais dos seguidores em vínculos psicológicos, em adesão coesa, em massa amorfa que se aglutina à imagem do líder, projetada especialmente para gerar identificação. A projeção é cuidadosamente calculada para, simultaneamente, emular a figura de um semideus tanto quanto de um sujeito medíocre, ordinário, vulgar, incivil, de modo a canalizar os impulsos de revolta e manipular a força violenta dos seguidores. O líder passa a ser o Eu do coletivo, ao qual a adesão não se dá por motivos racionais, mas eróticos. Esse seria o motivo para a aceitação incontestada das ambiguidades e contradições drásticas: o descendente de migrantes odeia migrantes; o não-branco supremacista branco; o autor de violações à lei que clama por punições mais duras; a mulher contrária aos direitos das mulheres, entre tantos outros exemplos da reverberação do Eu-líder nos seguidores em busca de identificação (MARCUSE, 1973).

No polo antagônico ao Eu-líder, estão os indesejáveis, a quem os seguidores odeiam tanto mais desejam diferenciar-se. Em situações em que a sociedade atravessa crises profundas e reiteradas, como presentemente, os seguidores do Eu-líder são estimulados a culpabilizar e criminalizar os grupos sociais subalternizados (SPIVAK, 2010), tais quais migrantes, o que vem a convergir em processos sectários de estigmatização e desumanização. Desumanizar, nesse sentido, é impor diversas e sistemáticas formas de discriminação, que se interseccionam: pela raça/etnia, pela religião, pela região de origem, pelo gênero, pela identidade, pela orientação sexual. Também é negar acessos a direitos, desde os mais básicos, como ao trabalho decente, à saúde, à moradia, à justiça, ou obstar aspectos da subjetividade: a língua, o vestuário, o gestual, a comida, os hábitos, o luto (OPOTOW, 1990).

O luto não ocorre automaticamente. Não apenas as memórias do país de origem têm valor, mas o que fazemos com elas. É preciso encarar-las desde todos seus registros, acessar todas as variadas representações do objeto perdido. No caso do imigrante,

trata-se de rearranjar as diferentes representações que consistem em suas memórias da pátria perdida. O importante é que não se trata de simples repetição desses ângulos rearranjados, mas de que esse rearranjo seja a produção de algo novo. Afinal, tendemos a repetir algo quando permanecemos presos àquilo.

Ou seja, simplesmente repetir memórias de uma pátria perdida não é o mesmo que se reposicionar diante delas por meio da produção de uma nova relação com essas memórias (LEADER, 2011). Daí, também, a importância de a educação contemplar o luto do migrante como forma de construção de sua autonomia crítica, de sua capacidade de transformar a realidade. Trata-se de abraçar a condição singular do luto inerente ao processo migratório, na contramão da assimilação forçada ao novo país.

Para Adorno (2003, p. 129), “[p]essoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa.” A singularidade, como ocorre na vivência do luto pelo migrante, também é reiterada quando o autor denomina de “consciência coisificada” a submissão ao enquadramento em padrões coletivos, seja ela justificada pela sobrevivência ou por outro motivo: “[n]o começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (ADORNO, 2003, p. 130). Recorrendo a Horkheimer, Adorno vai além e afirma que “a tortura é a adaptação controlada e devidamente acelerada das pessoas aos coletivos”. Não seria inadequado, portanto, dizer que, ao negar o luto ao migrante, o Estado cinegético submete-o à tortura, assim como quando o caça e extermina.

Menciona-se o deslocamento da pátria perdida, pelo migrante, de uma existência real para uma existência simbólica. Essa mudança é resultado de um algo além da repetição de representações do país de origem no sentido da criação. Leader (2011, p. 109) refere-se ao trabalho inconsciente do luto como um fazer artificial, um lugar para “colocar o passado no passado, mas não o esquecer”. O país de origem é vivido não mais “como uma cena natural, mas como uma representação”. Esse espaço é um espaço simbólico.

O trabalho de luto do imigrante em relação à sua pátria apresenta, no entanto, suas particularidades. Ana Costa (2000) chama a atenção para o paradoxo do exilado: “não há referente sem exílio”. Ou seja, ao nos referirmos a algo, nos exilamos deste algo porque dele tomamos uma distância discursiva, ainda que não seja uma distância real. O migrante seria assim chamado por sair de seu país e chegar a seu destino, realizando um distanciamento real. Para que o mudemos de plano, do real ao simbólico, é preciso produzir um escrito. Nessa produção, a singularidade do luto encontra um locus profícuo de construção da emancipação do sujeito, de elaboração crítica e reflexiva, de práxis transformadora. É possível cotejar, desse prisma, uma provocativa interlocução entre Theodor Adorno (2003) e Paulo Freire (1997, 2005).

Quando postula que a educação promova a emancipação dos sujeitos, Adorno (2003) reconhece que a história é uma via de mão dupla, sujeita a avanços ou retrocessos, sempre vulnerável ao perigo iminente da barbárie. Esta última bem caracterizada

como uma ameaça real e concreta, da qual convém sentir medo. Inclusive, sobre o medo, assevera:

[...] a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido; quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido. (ADORNO, 2003, p. 129).

Do mesmo modo que o medo, o luto tende a ser evitado pela educação convencional, e ainda mais sob os ditames de um Estado autoritário regido pela extrema-direita, pois os dois são considerados demonstrações de fraqueza. Num universo em que todas as relações são polarizadas e diametralmente opostas, demonstrar uma possível fraqueza designa ao indivíduo o lugar do oprimido, submetido, subjugado. Recusar essa lógica, contrariamente, rompe com o sistema dual, maniqueísta e perverso que “parece ‘estar na ordem das coisas’ [...] a ponto de ser inevitável” (BOURDIEU, 2012, p. 17).

A Pedagogia Crítica, frequentemente alvo de ataques por parte da extrema-direita em razão de sua defesa da construção de uma sociedade mais equitativa, incorpora a teoria crítica advinda da Escola de Frankfurt. Joe Kincheloe (2008) argumenta que a origem da Pedagogia Crítica está profundamente ligada ao extenso esforço de conscientização empreendido por Paulo Freire (2005), tanto no Brasil quanto no exterior, por meio de suas práticas educacionais e escritos. Freire buscava promover uma práxis fundamentada na autonomia e na esperança, recusando-se a ignorar as realidades que impediam a manifestação da verdadeira voz de cada indivíduo, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social. Diz o autor:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade. (FREIRE, 1996, p. 17).

Trata-se, portanto, de uma abordagem que proclama de forma assertiva a importância, como salientado por Giroux (1992), de se conceber a educação como um empreendimento voltado para a democracia e para a formação de uma cidadania crítica.

O destino está sempre em relação ao ponto de partida e, em cada um, vive-se um território distinto e distante que precisa ser reconhecido. Paulo Freire (1997), tendo experimentado o exílio durante os nefastos anos da ditadura civil-militar brasileira,

assim descreve alguns dos sentimentos que o marcaram, aproximando sua subjetividade da construção do conhecimento:

Ninguém chega a parte alguma só, muito menos ao exílio. Nem mesmo os que chegam desacompanhados de sua família, de sua mulher, de seus filhos, de seus pais, de seus irmãos. Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido sentimento diante de nós, em nós [...]. Experimentamos, é certo, na travessia que fazemos, um alvoroço na alma, síntese de sentimentos contraditórios [...] a “culpa” de estar deixando seu mundo, seu chão, o cheiro de seu chão, sua gente. (FREIRE, 1997, p. 16-17).

A memória se constitui a partir de uma variedade de elementos e, na travessia a que Freire alude, torna-se um elemento essencial para a estabilidade do sujeito, atuando como um ponto de sustentação que evita a sua fragmentação. A elaboração da memória também é um processo político. A memória do sujeito tem diversas facetas que podem reconstituir ou fornecer subsídios para a compreensão das múltiplas variáveis componentes da dinâmica histórica. Esse vasto repertório de possibilidades inclui a reativação de ideais utópicos de épocas anteriores, a reconstituição dos contextos do passado, a representação de distintas correntes de pensamento, a ressurgência de afiliações políticas, individuais e coletivas, e a evocação de convivências e conflitos ocorridos nos movimentos da história, quaisquer que tenham sido as suas direções.

Paul Ricoeur (2007) adverte sobre o imenso poder da memória e da necessidade de proporcionar, aos sujeitos, condições para que desenvolvam consciência e responsabilidade suficientes para empregar tal poder. O luto é a conclamação a uma memória de perda, dor, trauma, sofrimento, tristeza. No mundo cindido entre fortes e fracos, o luto não poderia ser objeto da educação. Todavia, essa compreensão rasa é objeto de contestação contundente. O próprio Ricoeur a considera alienante e castradora. Antes, há no próprio esquecimento um dever de memória, que se deslinda sobre um princípio ético contributivo da reconstrução da identidade e do próprio sujeito. Paulo Endo (2013, p. 47) reitera o exercício consciente e responsável do poder do luto como ferramenta pedagógica para a emancipação do indivíduo: “[q]uando convocamos as experiências de luto e perda nas experiências de graves violações, não é o sublime que encontramos, porém é o sublime que procuramos. Um indício, um sinal de que o sujeito sobreviverá ao próprio sofrimento e não sucumbirá a ele.”

Compete à educação, desde a perspectiva crítica de resistência, desenvolver uma práxis pedagógica que possibilite ao migrante compor um conjunto de memórias que, em lugar de mutilá-lo, envergonhá-lo ou excluí-lo, o auxilie a compreender sua trajetória, de modo a integrá-lo ao país que o recebe sem ferir sua dignidade. “As histórias importam, muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (ADICHIE, 2019, p. 32.).

O Estado autoritário usa de diferentes formas de violência para apagar lembranças e adulterar histórias. Mentiras são ferramentas políticas que ganham força com a volatilidade da memória, especialmente no universo cibernético de hiperexposição a informações desregulamentadas. As instituições de ensino têm incontestável responsabilidade para com a construção da memória dos migrantes, sob o risco de, ao furtar-se à tarefa, deixar prevalecerem versões “oficiais” falaciosas, estereótipos, preconceitos e padrões discriminatórios que reforçam a violência e o autoritarismo. Hannah Arendt (2016) não usa de eufemismos para chamar as ditas versões oficiais de mentiras organizadas, que se sustentam sobre os pontos de vista convenientes àqueles que ocupam postos de poder.

A fabricação, mas não a ação ou a fala, sempre implica meios e fins: de fato, a categoria de meios e fins obtém sua legitimidade de esfera do fazer e do fabricar, em que um fim claramente reconhecível, o produto final determina e organiza tudo que desempenha um papel no processo – o material, as ferramentas e apropriada atividade e mesmo as pessoas que dele participam. Tudo se torna meros meios dirigidos para o fim e justificados como tais. Os fabricantes não podem deixar de considerar todas as coisas como meios de seus fins, ou conforme seja o caso, julgando todas as coisas por sua utilidade específica. (ARENDT, 2016, p. 269).

Por esse diapasão, as opiniões em consonância com as preconcepções arraigadas são mais críveis, reverberam o que o cidadão já tem estabelecido e evitam o desconforto da dissonância cognitiva. O objetivo da construção do pensamento é, então, persuadir, levado a cabo em expedientes que a extrema-direita autoritária mobiliza para conservar o status quo que a favorece e culpabilizar os inimigos, a quem atribui os problemas vivenciados pela nação – dentre os quais encontram-se grande parte dos migrantes, especialmente em intersecção com categorias como a raça/etnia, a orientação política e a religião professada. Cuida-se mais de engajar as massas do que difundir ideais, algo em que a direita radical é pobre (ADORNO, 2020).

O TRABALHO DE LUTO COMO POTENCIAL DE RESISTÊNCIA: A ESCRITA-LEITURA

A resistência do sujeito migrante se potencializa na construção da sua memória, que, tal qual ele próprio, também se movimenta, ambula, transita e atravessa. Sandra Pesavento (2006) assinala a escrita como recurso de articulação do discurso da memória do migrante, acarretando subjetividade ao processo de fazer e refazer a própria narrativa, construindo, desconstruindo e reconstruindo o lugar – político, social e cultural – desde onde se lê o mundo. Ricoeur (2007, p. 370) entende que “a perda do outro é, de certa forma, perda de si mesmo”. O migrante perde muitos Outros (sua pátria, sua língua, seus hábitos, seus entes queridos etc.) e, simultaneamente ao processo de reificação, perde a própria humanidade. Da ótica de Ricoeur, portanto, o migrante perde-se, se não totalmente, quase.

A escrita do luto, por esse viés, tem o condão de preservar o que potencial ou concretamente o migrante perde, as histórias individuais e coletivas que estão em causa na migração. Um escrito é sempre memorialístico e a condição para que ele

possa circular é que não seja nem totalmente individual, nem totalmente coletivo. Ou seja, é a memória escrita, registrada simbolicamente, que permite a passagem do imigrante ao articular os aspectos individuais e coletivos, indissociados no luto bem-sucedido. O coletivo, aqui, não condiz com o totalitário que Adorno (2003) conclama a educação a evitar deixar repetir. Diferentemente, concerne à capacidade de reconhecimento, compreensão, inteligibilidade. Dito de outra forma, o coletivo do escrito que circula é o apelo a ser compreendido.

A produção de um escrito, algo complexo e manifesto, caracterizado por um processo de deslocamentos, distorções e condensações, só pode se dar por meio de um trabalho. É da circulação pelos significantes da linguagem que o migrante está privado na nova pátria, na qual não pôde desembarcar simbolicamente antes de fazer luto pela pátria anterior. Encontra o novo território apenas como um campo de sentidos fechados, alienantes, que observa sem participar (LACAN, 1988).

Quando se fala de seu trabalho de luto, também se alude a uma certa reconstrução do próprio Eu do migrante, para a qual é exigido que este possa interagir com seu novo universo de modo a conseguir estabelecer algumas trocas com ele. A escrita do luto passa a ser um trabalho de resistência da educação contra o extremismo desumanizante, trazendo ao migrante a possibilidade de imprimir a memória de um Eu humano e, sobretudo, crítico. Com propriedade, indaga Achille Mbembe (2017, p. 210): “Dizer ‘Eu’ não será a primeira palavra de qualquer conversa, pela qual o ser humano procura ganhar existência enquanto tal?”.

O texto se converte no espelho do mundo vivido e, portanto, do próprio Eu. Da pura alienação do objeto que ocupa não-lugar, o migrante passa a ser autor de si, sujeito e protagonista da própria humanidade. Esse protagonista é autor-leitor, num trabalho que se soma a partir de um movimento ao qual Miller (1968) chama sutura. A sutura permite que o migrante viva o luto escrito como algo diferente da própria essência, sem que ela se dissolva. Pela sutura, ele deixa de se alienar no discurso e consegue afastar-se dele o que basta para lê-lo. Mbembe (2017, p. 7) destaca quão difícil é atingir essa condição como ator político:

Não basta termos um livro em mãos para sabermos fazer uso dele. De início, quisemos escrever um livro que não estivesse de todo envolto em mistério. Feitas as contas, deparamos com um pequeno ensaio composto por esboços, capítulos paralelos, traços mais ou menos descontínuos, jogos complexos, gestos impulsivos e apressados e, até, ligeiros movimentos de retirada seguidos por reversões abruptas.

A pátria da qual o migrante se separa precisa ser, em um primeiro tempo, vivida como algo diferente da própria essência, passível de emolduramento, de leitura, para que se possa viver na nova pátria sem que esse seja um texto do qual não se é protagonista. Pelo exercício pedagógico da crítica, de um mundo, o migrante atravessa a outro, sem que abandone sua identidade. O desvelamento do texto e da pátria ocorre como a sutura de um sonho, quando o sonhador, ao narrar o sonho, percebe-se diferente dele e, assim, é capaz de abrir os sentidos das representações que o compõem, rearranjá-las discursivamente a ponto de trabalhar sobre elas. O

conceito *trabalho do luto* é, de fato, oriundo do termo *trabalho do sonho*, utilizado por Freud (2001) para explicar os sonhos como um pictograma, uma escrita por meio de imagens. O trabalho do luto, por sua vez, é a leitura da memória como um pictograma.

São dois diferentes tipos de escrita: o sonho e a memória. Ao apresentar-se, afirmando sua condição inalienavelmente humana, o migrante torna-se a própria moldura do texto escrito como ferramenta pedagógica da crítica, numa abordagem educativa de resistência. Como moldura do passado simbolizado, ele vive o real do presente. Os lutos passam a dialogar e as palavras trocadas servem para “simbolizar uma separação ou morte” (LEADER, 2011, p. 88). Quando Lacan (2005) explora o conceito de angústia, revisita Freud (1996). O tema é o estranhamento. O lugar da angústia é o lugar no qual não nos reconhecemos no Outro, que pode ser um novo grupo, uma nova casa, uma nova língua ou uma nova pátria.

Esse lugar pode ser traumatizante na medida em que resguarda algo além da imagem especular na qual o migrante se reconhece como presença, corporificação do Eu. É também o lugar do laço social, uma vez que é o espaço vazio que denuncia a ausência do outro. Assim, quando o Estado aliena o migrante de sua humanidade, ela passa a estar com ele como um não-lugar, um vazio, o paradoxo da presença ausente. Assim, onde o extremismo mutila a existência, o sujeito resiste investindo em signos para existir e ter sentido, tarefa à qual contribui o laço social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O luto só é possível quando a circulação pela língua também é. Viver a travessia com dignidade implica poder transformar o que o migrante perdeu e agora aparece em ausência, em riqueza memorialística. Embora nem todos experimentem o *status* de migrante exclusivamente no real do corpo, podendo vivê-lo na dialética da linguagem como todos os que falam integrados à língua, uma vez que, se nem todos são forçados a deixar partes de si na travessia entre pátrias, ainda é possível experimentar a migração *entre Outros*. Somos migrantes da linguagem enlutados por um Outro que prometia a completude, mas se perdeu em nome da nossa falta. Não podemos ser falta ante o Estado cinegético que captura, preda, expropria e extermina.

É incontroverso o crescimento da extrema-direita, do mesmo modo que é incontroverso o direito de todo cidadão e cidadã a pensar, crer, construir opinião política e livremente desenvolver sua personalidade. Todavia, nenhum desses direitos é absoluto. Todos os direitos têm na dignidade, inerente à condição humana, seu sustentáculo, balizador e barreira. A opinião mimetizada do Eu-líder ao qual os seguidores aderem irracionalmente não é salvo-conduto nem chancela à coisificação de outro ser humano, menos ainda fundamento para estabelecer a fronteira entre quem é mais ou menos cidadão. Ao contrário, a dignidade do Outro ser humano, não importa o quão diferente seja (ou se deseje que seja), é a única fronteira intransponível.

Se as fronteiras da linguagem são simbólicas, as da guerra que deixou de ser evento histórico para se tornar política permanente de controle das populações nos mostra que o Estado estabelece com muita nitidez quem são os indesejáveis,

reificados, objetos da violência cometida nas sombras da ordem democrática vigente. Dois anos antes de falecer, Theodore Adorno lançou à toda educação o desafio de não permitir que Auschwitz se repetisse. Olhar para o mundo nos obriga a reconhecer que o horror nunca parou. Ao contrário, ele cresce.

Por sua práxis educativa crítica, dialógica, emancipatória e radicalmente libertadora, Paulo Freire foi preso, exilado e, embora sua obra seja reconhecida mundialmente, é alvo preferencial de vultos da extrema-direita em ascensão. A constatação da perenidade do horror, naturalizado e invisibilizado, poderia nos deixar insensíveis ao apelo de Freire, que fala pelo exemplo:

De fato, quanto mais os oprimidos vejam os opressores como imbatíveis, portadores de um poder insuperável, tanto menos acreditam em si mesmos. Foi sempre assim e continua sendo. Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move. (FREIRE, 1997, p. 64).

Mesmo do exílio, Ferreira Gullar (2021), no último verso de nossa epígrafe, nos convida a dobrar a esquina com esperança. Se falhamos com Adorno, que não falhamos com Freire.

SOBRE OS AUTORES

Cibele Cheron: Doutora em Ciência Política (UFRGS), professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS. Atua na linha de pesquisa Teoria Política, Democracia e Participação.

Alexandre Anselmo Guilherme: PhD em Filosofia (Durham University). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Filosofia, na Escola de Humanidades, e em Psicologia, na Escola de Ciências da Saúde e da Vida da PUCRS. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Violência (GruPEV).

Pedro Llantada Nunes: Psicólogo clínico (PUCRS). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicanálise (PUCRS).

Gabriela Fraporti Dall'Agnol: Graduanda do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais (UFRGS).

REFERÊNCIAS

1. ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
2. ADORNO, Theodor. *Aspectos do novo radicalismo de direita*. São Paulo: Unesp, 2020.
3. ADORNO, Theodor. *Estudos sobre a personalidade autoritária*. São Paulo: Unesp, 2019.
4. ADORNO, Theodor. *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. São Paulo: Unesp, 2015.
5. ADORNO, Theodor. Education after Auschwitz. In: TIEDEMANN, Rolf (Ed.). *Can one live after Auschwitz? A philosophical reader: Theodor W. Adorno*. Stanford: Stanford University Press, 2003. p. 19–33.

6. ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.
7. ARENDT, Hannah. *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
8. BORDIN, Reginaldo Aliçandro; DIAS, José Francisco de Assis. O radicalismo de direita e a personalidade autoritária em Theodor Adorno. *Trans/Form/Ação*, v. 47, n. 3, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2024.v47.n3.e02400195>
9. BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
10. CHAMAYOU, Grégoire. *Teoria do drone*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
11. CHERON, Cibele et al. O ser migrante, as violências que o afetam e o horizonte aberto pelas provocações de Umberto Eco em “Migração e intolerância”. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 12, n. 35, p. 28-43, 2022. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/759/518>. Acesso em: 27 set. 2023.
12. COSTA, Ana. Um luto impossível: efeitos de trauma em imigrações, 2014. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, n. 45-46, p. 32-36, jul. 2013/jun. 2014.
13. COSTA, Ana. *Exílio e memória*. Imigração e fundações. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.
14. DELLA PASQUA, Leonardo; DAL MOLIN, Fábio. Algumas considerações sobre as consequências sociais e psicológicas do processo migratório. *REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, v. 17, n. 32, 2009. Disponível em: <http://www.csem.org.br/remhu/index.php/remhu/article/viewFile/147/139>. Acesso em: 18 set. 2023.
15. ENDO, Paulo. Pensamento como margem, lacuna e falta: memória, trauma, luto e esquecimento. *Revista USP*, n. 98, p. 41-50, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/69224>. Acesso em: 20 set. 2023.
16. FERREIRA GULLAR. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
17. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
18. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
19. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
20. FREUD, Sigmund. *Luto e melancolia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
21. FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.
22. FREUD, Sigmund. *O inquietante Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
23. GIL FILHO, Sylvio Fausto. Conformação simbólica dos espaços da vida e da morte: uma aproximação teórica. *Revista Brasileira de História das Religiões*, v. 6, n. 18, jan. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/index>. Acesso em: 23 set. 2023.
24. GIROUX, Henry. *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge, 1992.
25. KINCHELOE, Joe L. La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. In: MCLAREN, Peter; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó, 2008. p. 25-69.
26. LACAN, Jacques. *O seminário*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. Livro 10: A angústia.
27. LACAN, Jacques. *O seminário*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.
28. LEADER, Darian. *Além da depressão: novas maneiras de entender o luto e a melancolia*. Rio de Janeiro: Bestseller, 2011.
29. MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: O homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
30. MBEMBE, Achille. *Políticas da inimizade*. Lisboa: Antígona, 2017.
31. MILLER, Jacques-Alain. A sutura: elementos da lógica significativa. In: COELHO, Eduardo Prado (Org.). *Estruturalismo*. Antologia de textos teóricos. Lisboa: Português, 1968. p. 211-224.
32. OPOTOW, Susan. Moral exclusion and injustice: an introduction. *Journal of Social Issues*, v. 46, n. 1, p. 1-20, 1990. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb00268.x>
33. PESAVENTO, Sandra. Palavras para crer. Imaginários de sentido que falam do passado. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, n. 6, p. 4, 2006. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/1499>. Acesso em: 20 set. 2023.
34. RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
35. SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Submissão em 24 de julho de 2024.

Aceito em 07 de agosto de 2024.



DOSSIÊ

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM PERSPECTIVA TRANSNACIONAL: A CAMPANHA JOVEM NEGRO VIVO E A MOBILIZAÇÃO DA ANISTIA INTERNACIONAL PELOS DIREITOS DA JUVENTUDE NEGRA NO BRASIL

*ANTI-RACIST EDUCATION IN A
TRANSNATIONAL PERSPECTIVE: THE ALIVE
BLACK YOUTH CAMPAIGN AND AMNESTY
INTERNATIONAL'S MOBILIZATION FOR
THE RIGHTS OF BLACK YOUTH IN BRAZIL*

Clarice Beatriz da Costa Söhnngen * 

Teresa Cristina Schneider Marques ** 

* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Direito, Porto Alegre.

E-mail: clarice.sohnngen@pucrs.br

** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: teresa.marques@pucrs.br

RESUMO

O presente artigo assume a hipótese de que as campanhas efetivadas pelas organizações internacionais não-governamentais que atuam como *transnational advocacy networks* podem ser campanhas educativas transnacionais. Com o objetivo de compreender as especificidades de tais campanhas, foi realizado um estudo focado em educação antirracista. Para tanto, partiu-se da análise qualitativa documental de relatórios, informes e outras fontes disponíveis sobre um caso específico: a campanha Jovem Negro Vivo efetivada pela seção brasileira da Anistia Internacional. Verificou-se que a campanha assumiu um caráter educativo e contou com a particularidade de propor uma conexão entre o local e o global. Dessa forma, a organização conectou o campo político e o campo educacional e evidenciou a potencialidade desse diálogo transnacional para a luta antirracista.

Palavras-chave: Organizações Internacionais; Antirracismo; Educação.

ABSTRACT

This article assumes the hypothesis that the campaigns carried out by international non-governmental organizations that act as transnational advocacy networks can be transnational educational campaigns. In order to understand the specificities of such campaigns, a case study focused on anti-racist education was carried out. To this end, this work began with a qualitative documentary analysis of reports, briefings and other available sources about a specific case: the Jovem Negro Vivo campaign, implemented by the Brazilian section of Amnesty International. It was found that the campaign took on an educational character and had the particularity of proposing a connection between the local and the global. Thus, the organization connected the political and the educational fields and highlighted the potential of this transnational dialogue for the anti-racist movement.

Keywords: International Organizations; Anti-Racism; Education.

INTRODUÇÃO

As chamadas organizações internacionais não-governamentais são entidades sem fins lucrativos que atuam além-fronteiras e que não tiveram origem em acordos entre Estados, segundo a Resolução 288 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, que trouxe o conceito à luz em 1950. Embora tais organizações tenham uma história até mesmo mais antiga de que a história das organizações intergovernamentais, foi após na metade do século XX que elas se multiplicaram (SKJELSBÆK, 1971). Efetivamente, no início dos anos 2000, registraram-se mais de 30.000 organizações internacionais não-governamentais (OINGs), de acordo com os dados levantados pela Comissão Europeia (SOMMIER, 2003).

De acordo com Maria da Glória Gohn, as OINGs fazem parte das múltiplas formas assumidas pelos associativismos, assim como os movimentos sociais e coletivos. Para a autora, tais entidades se relacionam com a educação a partir da interação com instituições de ensino, mas também na própria entidade, uma vez que suas ações assumem caráter educativo (GOHN, 2011). A relação dos movimentos sociais com os processos educativos já foi fartamente explorada em pesquisas no campo da sociologia e da educação (LUCENA, CAMELO e SILVA, 2019; FREITAS e NORONHA, 2023, GOHN, 2011, 2010).

Entretanto, ainda se observa uma carência de estudos que dialoguem com as relações internacionais na compreensão do caráter educativo das campanhas políticas efetivadas pelas OINGs. Estas possuem a particularidade de propor uma conexão entre o local e o global em suas campanhas, uma vez que atuam em redes de ativismo transnacional, conectando atores de diferentes níveis (KECK e SIKKINK, 1998). Conforme as contribuições teóricas dos estudos sobre organizações internacionais e ativismo transnacional, as OINGs são “empreendedoras normativas” que atuam como difusoras de ideias e “professores de normas” (FINNEMORE, 1993). Há, portanto, uma dimensão educativa inerente em suas campanhas, o que permite argumentar que suas campanhas transnacionais assumem um caráter educativo, isto é, parte-se da hipótese de que suas campanhas podem ser campanhas educativas transnacionais. O olhar multinível lançado pelas OINGs à educação parece pertinente para pensar a educação antirracista em países distintos que viveram processos violentos de colonização.

O presente trabalho visa a analisar a hipótese de pesquisa destacada anteriormente e, em caso de confirmação, verificar as particularidades das campanhas educacionais transnacionais a partir da análise do caso da Anistia Internacional (AI) no Brasil. Fundada em 1961, é considerada a maior organização internacional na atualidade (CLARK, 2003). A AI está entre as organizações que mobilizam a educação em direitos humanos (EDH) enquanto parte do repertório de ação. As pesquisas anteriores que pautaram o presente artigo indicam que, desde a ampliação do seu mandato em 2001, a organização assumiu a luta antirracista enquanto uma das suas pautas prioritárias (MARQUES, 2022a; MARQUES, 2022b; MARQUES, 2023).

No Brasil, a organização é ativa desde a década de 1970, mas foi em 2012 que ela instalou seu escritório atual. As ações voltadas para a luta contra o racismo merecem

relevância entre as ações desenvolvidas pela seção brasileira da AI. Entre elas, podemos citar as campanhas educativas desenvolvidas pela organização, dentre as quais merece destaque a campanha Jovem Negro Vivo, campanha cujo lançamento completou 10 anos em 2024.

A partir da análise da campanha em questão, procuramos compreender se a organização procurou transcender limites entre o campo político e o campo educacional por meio da campanha Jovem Negro Vivo. Além disso, buscou-se identificar as especificidades de uma campanha educacional que aborda o racismo a partir de uma perspectiva transnacional. Para tanto, recorreremos à análise documental de fontes escritas, entendendo que tais documentos permitem reconstruir processos, bem como analisar contextualmente os enquadramentos estabelecidos por um ator específico (CELLARD, 2008). O corpus documental selecionado é composto por materiais diversos disponibilizados pela própria organização, tais como relatórios, informes e peças de divulgação da campanha disponíveis nos arquivos on-line da própria organização e o instituto Geledés (©1997-2023), além de outras fontes escritas oriundas de veículos de comunicação. Tais materiais foram analisados à luz das contribuições teóricas propostas pelos estudos sobre organizações internacionais e ativismo transnacional (TARROW, 2005; DELLA PORTA e TARROW, 2005, SNOW et al., 1986) em diálogo com as contribuições das teorias pós-coloniais (FANON, 2008; CABRAL, 1978).

O artigo está apresentado em duas partes, além desta introdução e da conclusão. Na primeira, abordamos o conceito de educação antirracista a partir das contribuições das abordagens pós-coloniais, destacando sua vocação para uma abordagem transnacional. Na segunda parte, por sua vez, partimos para a análise da campanha educacional selecionada. Objetiva-se identificar a dimensão transnacional e educacional da campanha por meio da elucidação das seguintes dimensões: 1) os atores envolvidos; 2) caráter decolonial dos enquadramentos feitos pela AI na campanha em questão; e 3) os espaços sociais privilegiados pela campanha para as suas ações, bem como o seu alcance. Finalmente, o artigo é concluído com as reflexões finais.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A admissão de que existe uma relação entre política e educação é consenso em diversas áreas de conhecimento. Em larga medida, tal debate foi inaugurado por Paulo Freire, com um conceito diferenciador que é a assunção da politicidade na educação com base na diversidade. É possível verificar que tal conceito impacta a educação formal de diferentes maneiras, principalmente nos projetos pedagógicos dos cursos desde o ensino fundamental até a pós-graduação. Gadoti (1979, p. 14), ao prefaciá-la obra *Educação e mudança*, de Freire, corrobora esta constatação:

Depois de Paulo Freire ninguém pode ignorar que a educação é um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não ‘pode fazer política’, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo

contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. Este é um princípio de que parte Paulo Freire, princípio subjacente a cada página do que aqui escreveu.

Nesse mesmo sentido, Giovedi (2019, p. 99) sustenta que, “sendo a educação uma prática social, não é possível concebê-la senão como uma prática que emerge das condições concretas em que se torna sociedade”. Desse modo, conforme o autor, a sociedade capitalista se ordena a partir de relações conflituosas entre grupos sociais que lutam entre si para se manterem em uma determinada posição ou para chegarem em uma posição que possibilita melhores condições de vida a alguns indivíduos em detrimento de outros, ou, ainda, para que as próprias hierarquias sociais sejam eliminadas.

Essas realidades significam que os diversos espaços sociais permanecem sujeitos a influências que surgem no próprio seio da sociedade em que estão situados. Nesses espaços sociais, circulam ideias que representam a sociedade. Porém, é importante assumir que elas omitem conflitos reais que precisam ser desvelados através de uma leitura de mundo que ultrapasse a aparência imediata dos fenômenos sociais.

Nos últimos anos, um fenômeno étnico motivado por políticas públicas no ensino reproduz um importante cenário educacional evidenciado especialmente nos cursos de graduação e pós-graduação: a presença de estudantes negros nas salas de aula. A diversidade crescente observada em tempos recentes “implica na presença de pessoas com diferentes experiências sociais, com históricos de vida muito variados e com expectativas distintas em relação à vida universitária” (MOREIRA, ALMEIDA e CORBO, 2022, p. 167). Sendo assim, os espaços educativos assumem ainda mais a função de propor a transformação social, visto que a educação “conforma ou não consciências a aceitarem ou não aceitarem uma dada situação. Podemos deixar a realidade como está ou transformá-la” (GIOVEDI, 2019, p. 99).

Assim, sustenta o autor ser possível inferir a politicidade da educação como algo não circunstancial, mas como inerente à própria prática educativa. É possível afirmar que essa prática está comprometida com valores que representam ou não a manutenção de um padrão determinado de relações sociais ou indicia uma novo modelo de sociedade. Mas, de todo modo, é impossível despolitizar a educação; isso implicaria assumir a relação educador-educando fora da sociedade (GIOVEDI, 2019).

A conexão das instituições de ensino com movimentos sociais e organizações não-governamentais, na medida em que convida à reflexão sobre o papel das instituições políticas no acesso à direitos, torna essa politização mais visível e potente (GOHN, 2011). Ela contribui para a conexão entre a educação formal, que ocorre no âmbito das instituições educativas, com a educação não-formal que ocorre em espaços públicos (GOHN, 2010).

Na obra de Paulo Freire *Pedagogia do oprimido*, o autor apresenta a problematização sobre a possibilidade de estabelecer uma relação dialógica entre o opressor e o

oprimido (FREIRE, 1987). Assim, questiona-se: em que medida é possível pensar possíveis contribuições da obra freiriana para a concepção de uma educação antirracista? De que maneira a educação enquanto prática da liberdade pode contribuir para o enfrentamento da opressão relacionada à questão racial? (CUSTÓDIO, 2020).

Considerando a possibilidade dessa relação dialógica, o pensamento de Paulo Freire pode ser articulado junto aos pensadores engajados na luta anticolonial. Tais leituras visam a oferecer uma resistência crítica às leituras que promovem o alcance global das forças políticas opressoras. Assim, consideramos que é possível colocar em diálogo as conexões de Freire com as teorias pós-coloniais. Autores como Franz Fanon, Amílcar Cabral e Albert Memmi oferecem chaves de compreensão da noção de consciência colonizada e de educação comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Fanon é autor de uma das obras mais influentes sobre os movimentos antirracistas: *Pele negra, máscaras brancas* (1952). Ele desvela os mecanismos instaurados pela sociedade colonialista para firmar a inferioridade com base na cor da pele, defendendo o seguinte princípio: “uma sociedade é racista ou não o é. Enquanto não compreendermos essa evidência, deixaremos de lado muitos problemas” (FANON, 2008, p. 85).

Dentre múltiplas lutas, Amílcar Cabral, em 1957, também visava à libertação física e psicológica do homem negro-africano educado dentro do sistema colonial. Para o autor, a educação portuguesa depreciava a cultura e a civilização do africano, pois as línguas africanas estavam proibidas nas escolas. E, nesse sentido, o homem branco passou a ser representado como um ser superior, e o africano, como o inferior. O autor adensa esse entendimento observando que o resultado disso é que as crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Ou seja: “Aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesa” (CABRAL, 1978, p. 64).

Nesse mesmo sentido, Paulo Freire (1978, p. 15-16) argumenta que: “a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se ‘brancos’ ou ‘pretos de alma branca’”. Portanto, advém dessa ideologia o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de “nativos”. Para além do descaso, há negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. A história dos colonizados apresenta, assim, um marco temporal descompassado, isto é, a história apenas iniciava a partir da chegada dos colonizadores. De acordo com essa leitura do mundo, a cultura “válida” é somente a dos colonizadores:

A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. [...] Por tudo isto é que, para os colonizados que passaram pela alienante experiência da educação colonial, a

“positividade” desta educação ou de alguns de seus aspectos só existe quando, independentizando-se, a rejeitam e a superam. Quando, assumindo com seu povo, a sua história, se inserem no processo de “descolonização das mentes”, a que faz referência Aristides Pereira; processo que se alonga no que Amílcar Cabral chamava de “re-africanização das mentalidades” (FREIRE, 1978, p. 15-16).

Memmi, em 1957, endossa esse entendimento ao afirmar que o racismo aparece como elemento consubstancial do colonialismo e, portanto, se afirma como uma ferramenta de opressão em nível global. Representa a melhor expressão do fato colonial e um dos traços mais significativos do colonialista. Para além de estabelecer a discriminação entre colonizador e colonizado, funda sua imutabilidade:

Somente o racismo permite colocar na eternidade, substantivando-a, uma relação histórica que começou em certa data. Onde o extraordinário desenvolvimento do racismo na colônia; a coloração racista da menor atitude intelectual ou prática, do colonialista e mesmo de todo colonizador. (MEMMI, 1977, p. 71-72).

Sendo assim, consideradas as afirmações dos autores acima elencados, este texto promove o encontro com o dito de Memmi (1977, p. 71-72): “O racismo do colonizado não é, em suma, nem biológico nem metafísico, porém social e histórico”.

Importante observar que há uma profunda resistência por parte da sociedade brasileira em admitir que as desigualdades sociais não se reproduzem apenas por uma questão socioeconômica de classe, mas são estruturadas também a partir das categorias de raça e gênero. Munanga (2017, p. 35) defende que ainda para muitos o Brasil não é um país preconceituoso e racista, “sendo a discriminação sofrida por negros e não brancos, em geral, apenas uma questão econômica ou de classe social, sem ligação com os mitos de superioridade e inferioridade raciais”.

Conforme esse entendimento, negros e não-brancos sofreriam discriminação não por conta da sua cor de pele e dos significados negativos atribuídos culturalmente a ela, mas, sim, por serem pobres. Assim, negros e brancos pobres, negros e brancos da classe média ou negros e brancos ricos não se discriminam entre si, tendo em vista que pertencem a classes econômicas iguais (CUSTÓDIO, 2020).

O autor ainda aponta que, no Brasil, mesmo diante de uma flagrante situação de discriminação, os sujeitos tendem a justificá-la como um mal-entendido, de modo que a dificuldade está justamente nas peculiaridades do racismo à brasileira, que o diferenciam de outras formas de manifestações discriminatórias na história da humanidade (MUNANGA, 2003).

Outro ponto a se registrar é que a mestiçagem como marca identitária do povo brasileiro é um elemento importante na constituição e permanência do mito da democracia racial. Ainda vige a ideia de que a formação da nossa população mestiça ocorreu a partir de um encontro harmonioso entre brancos europeus, negros escravizados e indígenas nativos.

À evidência histórica da violência cometida pelos brancos europeus no processo colonial, contrapõe-se a mestiçagem como fato, que, no imaginário dos sujeitos e narrativa nacional, apontaria para o enlaçamento afetivo e harmonia entre os grupos raciais. Nesse sentido, “o mito manipula alguns fatos evidenciados na realidade da sociedade brasileira, como a mestiçagem, as personalidades míticas e os símbolos da resistência cultural negra no país” com o intuito de “afirmar que somos um povo mestiço – ou seja, nem branco, nem negro e nem índio –, uma nova ‘raça’ brasileira, uma raça mestiça. Quem vai discriminar quem, se somos todos mestiços?” (MUNANGA, 2017, p. 33-43).

Diante desse cenário, a transnacionalização do debate sobre racismo historicamente fortaleceu a educação antirracista tanto em espaços formais quanto em espaços não-formais. Tais espaços possuem o mérito construir solidariedades que atravessam fronteiras e que contribuem para a derrubada de mitos que buscam sustentar práticas racistas por meio da identificação de opressores e problemas comuns, bem como estratégias de ação. A título de exemplo, convém destacar o caráter transnacional da mobilização pela abolição da escravatura no Brasil. Ao conectar a classe artística e intelectual local com as organizações em favor da abolição de outros países, a mobilização logrou êxito, evidenciando o caráter desumano da escravidão em nível global e abrindo oportunidades de pressão sobre o império (ALONSO, 2015).

A possibilidade de quebrar mitos com a identificação de opressores que atuam em nível global e a transmissão da esperança no sucesso da luta a partir do aprendizado com as experiências de outros países, é central para compreender o papel educativo do ativismo transnacional. A seguir analisaremos o caso da campanha Jovem Negro Vivo.

ANÁLISE DA CAMPANHA JOVEM NEGRO VIVO

O conceito de educação transnacional é relativamente recente. Foi na década de 1990 que ele passou a ser adotado na Europa. Em princípio, ele foi mobilizado para a compreensão da oferta de serviços educacionais ou programas de estudos ofertados por uma empresa localizada em um determinado país e tendo como público-alvo estudantes localizados em outros países (VERA e FUCHS, 2021). Todavia, ele também é mobilizado para destacar a interculturalidade em processos educacionais diversos.

A noção de interculturalidade na educação foi em larga medida motivada pelas abordagens decoloniais. De acordo com Catherine Walsh (2009), a educação intercultural exige enfrentar a matriz de conhecimento colonial. Dessa forma, tais processos educacionais se tornam ferramentas que permitem identificar mecanismos de poder que agem globalmente (WALSH, 2009). A partir dessa relação de saberes, ao modificar percepções individuais sobre o próprio lugar na sociedade, podem forjar solidariedades que ultrapassam fronteiras.

É certo que as OINGs estão conectadas com a ideia de solidariedade transnacional, isto é, ações cooperativas efetivas por atores não-estatais que ultrapassam fronteiras

e antecedem a era da chamada globalização econômica (DEVIN, 2004). Em geral, baseadas em um determinado país – como a Anistia Internacional, cuja sede central é no Reino Unido – suas campanhas objetivam alcançar instituições internacionais e populações de diferentes países. Em outras palavras, são organizações que reúnem ativistas de diferentes países com o objetivo de influenciar o cenário político além das fronteiras territoriais de um único Estado (TARROW, 2005).

Tais organizações, não raro, atuam por meio da construção de campanhas, entendidas enquanto a construção de um esforço coletivo público, composto por diferentes ações efetivas e por atores distintos, reunidos em um dado período temporal (TARROW, 2011). Além disso, os atores distintos atuam em torno de um enquadramento considerado global, isto é, com alcance além-fronteiras por meio da mobilização de múltiplos temas (BRINGEL e ECHART, 2008, SNOW et al., 1986). Entendemos que é o fato de visarem a sensibilizar públicos e reunir atores não-estatais de diferentes países e partirem de enquadramentos globais, que garantem o caráter transnacional de campanhas promovidas ou apoiadas pelas OINGs.

Todavia, diversas pesquisas indicam que dicotomias internacionais ainda são perceptíveis no seio das organizações dessa natureza e mesmo na escolha dos temas que pautam tais campanhas. Não raro, as pautas escolhidas e as hierarquias internas são determinadas pelo chamado Norte Global, sem aparente compromisso com a interculturalidade (DAUVIN e SIMÈANT-GERMANOS, 2002). No caso da AI, a pautas consideradas prioritárias pela sede ainda são destaque no documento mais emblemático da organização.

Essa realidade também se reflete no engajamento das organizações dessa natureza em campanhas educacionais. Conforme já destacado, partimos do pressuposto de que, em virtude da dimensão educativa inerente a suas campanhas, elas podem ser campanhas educativas transnacionais. Isso fica mais evidente nas campanhas nas quais é perceptível a relação com instituições educacionais.

É certo que as OINGs se tornaram importantes promotoras da educação em direitos humanos por meio da chamada educação não-formal (FLOWERS, 2017). Assim, ações diversas além das conexões diretas com instituições de ensino, tais como a distribuição de material educativo e o uso de espaços públicos para a divulgação de uma determinada pauta, geralmente compõem as campanhas educativas em processos educacionais não formais. De acordo com Gohn (2010, p. 33), trata-se de “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade”.

Todavia, em tais processos, as OINGs tendem a valorizar determinados temas em detrimento de outros (FLOWERS, 2017). Preocupadas com garantir coerência e delimitar a sua atuação a um determinado tema, algumas temáticas ganharam a atenção das organizações internacionais não-governamentais apenas recentemente. É o caso da luta antirracista. A AI incorporou o debate sobre raça, liberdade religiosa e direitos culturais no estatuto da organização em 2001, na reunião do conselho internacional da organização em Dakar, com a incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais (ESCR) definidos pela conferência de Viena de 1991. De acordo com

Crémieu e Lefait (2011), tal incorporação é resultado de um processo pedagógico interno que teve início com a chegada de um africano ao cargo de secretário geral da organização, o economista senegalês Pierre Sané.

Para compreender a adoção da pauta pela Anistia Internacional Brasil, é válido partir da análise dos relatórios anuais da AI. Trata-se do documento mais emblemático e regular da organização, aguardado pelas organizações internacionais e governos e estatais todos os anos para contribuir para a compreensão dos estados dos direitos humanos no mundo (CRÉMIEU e LEFAIT, 2011).

Efetivamente, a leitura sistemática dos relatórios indica que eles refletem os enquadramentos entendidos como centrais pela sede, os direitos civis e políticos. Todavia, isso não significa que o tema do racismo não é abordado pela Anistia Internacional no Brasil. Em realidade, nos relatórios, o tema assume caráter transversal (MARQUES, 2023). Ele emerge como um tema conectado ao enquadramento de direito culturais e sociais, ao destacar violências tais como o preconceito contra as religiões de matriz africana ou as más condições de vida de habitantes de áreas onde a população é predominantemente negra¹.

Mas o tema da raça emerge, sobretudo, ao se abordar o tema mais recorrente: a violência policial nas favelas contra a juventude negra. Segundo Teresa Caldeira (1991), a questão da violência policial se tornou central para as organizações dessa natureza atuantes no Brasil no período da transição democrática. Ao abordar essa temática nos relatórios, a organização conseguiu se manter atualizada para o contexto pós-transição. Além disso, manteve a coerência com uma das pautas centrais da organização: o direito à vida e a denúncia da violência proveniente de atores estatais.

Mas foi por meio das campanhas que a associação entre a violência policial e o racismo ficou mais clara. A campanha Jovem Negro Vivo, lançada pela AI em 2014, foi um forte esforço coletivo da organização na tentativa de construção de consenso em torno de um determinado enquadramento. O manifesto lançado com a campanha se apoiava em dados para conscientizar a população quanto ao diagnóstico do assassinato de jovens negros enquanto um problema social:

O Brasil é o país onde mais se mata no mundo, superando muitos países em situação de guerra. Em 2012, 56.000 pessoas foram assassinadas. Destas, 30.000 são jovens entre 15 a 29 anos e, desse total, 77% são negros. A maioria dos homicídios é praticado por armas de fogo, e menos de 8% dos casos chegam a ser julgados.

Mais absurdo que estes números, só a indiferença.

A morte não pode ser o destino de tantos jovens, especialmente quando falamos de jovens negros. As consequências do preconceito e dos estereótipos negativos associados a estes jovens e aos

¹ A título de exemplo, convém destacar as denúncias de violências contra praticantes de religiões de matriz africana (AMNESTY INTERNATIONAL, 2018).

territórios das favelas e das periferias devem ser amplamente debatidas e repudiadas.

O destino de todos os jovens é viver.

Você se importa?

Eu me importo!

Quero que as autoridades brasileiras assegurem aos jovens negros seu direito a uma vida livre de preconceito e de violência. E priorizem políticas públicas integradas de segurança pública, educação, cultura, trabalho, mobilidade urbana, entre outras.

Eu quero ver os jovens vivos!

Chega de homicídios! (ANISTIA INTERNACIONAL, 2014a).

Três anos após o lançamento da campanha, o manifesto já reunia mais de 60 mil assinaturas (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017a). Além de buscar assinaturas para o manifesto a ser entregue às autoridades brasileiras, a campanha também merece atenção em relação a três dimensões que garantem o caráter de campanha educativa transnacional, destacados anteriormente na introdução do presente artigo.

A primeira dimensão se refere aos atores envolvidos. Para compreender tal dimensão, é fundamental partir do entendimento da Anistia Internacional, o ator responsável pela campanha, enquanto um ator global. A AI é uma organização presente em mais de 150 países. Ela conta com uma estrutura burocrática complexa e se transformou em uma organização com reconhecimento internacional pela sua atuação enquanto defensora dos direitos humanos enquanto causa global (CRÉMIEU e LEFAIT, 2011). Além de pressionar os chefes de Estado, a organização privilegia a atuação em arenas internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU), onde possui o papel consultivo. Ela pode ser considerada uma *transnational advocacy network* (KECK e SIKKINK, 1998).

Apesar de privilegiar arenas internacionais, a organização atua em diálogo com organizações locais. Segundo Sally Merry (2006), tal diálogo com as organizações locais se mostra fundamental para a “tradução” dos enquadramentos locais para a sua mobilização em nível nacional. Diversas organizações civis, como a Ordem dos Advogados do Brasil, seção do Rio Grande do Sul (OAB) (ROSA, 2014), a Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul (AJURIS..., 2014), e mesmo empresas como a Rede Globo (MISSÃO..., 2015) e partidos políticos por meio de deputados (BENITZ, 2016), declararam apoio à campanha publicamente. Além disso, a organização atuou em efetiva parceria com as comunidades negras atingidas pela violência policial e institutos e organizações diretamente conectados à essas comunidades, como o Instituto Geledés, Redes de Desenvolvimento da Maré, o Observatório de Favelas, entre inúmeras outras organizações com atuação local e nacional (DO BRASIL, 2015).

Todavia, para a presente pesquisa, é digna de nota a atuação em conjunto com organizações com origem no exterior. No caso da campanha Jovem Negro Vivo, algumas organizações com origem na Jamaica e nos Estados Unidos atuaram em

ações conjuntas na busca pela construção de uma rede de solidariedade transnacional. Segundo a responsável da AI pelas ações de mobilização da campanha junto à juventude, Marcelle Decothé:

A Anistia Internacional tem realizado uma série de ações para trazer mais pessoas para o debate e enfrentamento da questão do altíssimo número de homicídios de jovens no Brasil, atuando junto a grupos de juventude, movimento negro, da cultura, periferias, organizações de direitos humanos locais, universidades e até mesmo com seções da Anistia Internacional fora do Brasil. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017a).

Na sua fala, a ativista destaca a participação de seções da Anistia Internacional no exterior. Parece válido mencionar que o caráter global da organização foi fartamente mobilizado na campanha Jovem Negro Vivo. A título de exemplo, merecem destaque as conexões que a organizou buscou ativar com atores políticos que já foram escolhidos como focos de campanhas globais anteriores da organização em outros países. Entre elas, podemos destacar Jackelia Jackson (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017b) e Marion Gray-Hopkins, ativistas pela vida de jovens negros na Jamaica e nos Estados Unidos, respectivamente (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017c). Ambas perderam familiares para a violência policial e estiveram no Brasil para ações diversas da campanha Jovem Negro Vivo.

Por meio dessas conexões, a AI conseguiu se conectar com organizações civis de outros países – além das demais seções – para efetivar ações da campanha em estudo, tais como a Coalition of Concerned Mothers, uma organização contra a violência policial nos Estados Unidos, ou a Jamaicans for Justice, da Jamaica. Assim, diversos atos foram realizados em espaços públicos no Brasil, como debates e mesas redondas – tais como o debate no Cine Ódeon, que reuniu ativistas de diferentes países no Rio de Janeiro (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017c) – e mesmo no exterior, como, por exemplo, a Jornada por Justiça nas Américas, que ocorreu na Jamaica e que também contou com a presença de integrantes da seção brasileira da AI, bem como da ativista Ana Paula Oliveira, cujo filho Johnatan foi morto pela polícia brasileira em Mangueiras (ANISTIA INTERNACIONAL, 2018).

Logo, nota-se que a organização procurou promover e intensificar conexões entre organizações civis do Brasil e do exterior. Como bem destacou Jackson no debate no cinema Odeon no Rio de Janeiro: *“A nossa dor vai muito além da barreira dos idiomas. Àqueles que estão aqui, isso é um chamado para ação”* (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017c). Portanto, é perceptível a construção de conexões ativistas transnacionais por meio da campanha e a promoção de um enquadramento global por meio de tais conexões, o que permite refletir sobre a segunda dimensão proposta: o enquadramento.

De acordo com a abordagem proposta pela sociologia dos movimentos sociais, o enquadramento interpretativo tem três funções: diagnóstico, prognóstico e motivacional (SILVA, COTANDA e PEREIRA, 2017). Isto é, ele deve identificar o problema, propor uma solução e convidar para ação. A sociologia transnacional parte desse conceito para pensar os chamados enquadramentos globais. De acordo com a

literatura, a principal particularidade dos enquadramentos globais é o fato de eles identificarem que o problema a ser enfrentado é comum a distintos países (BRINGEL e ECHART, 2008; SNOW et al., 1986).

Foi esse o enquadramento feito pela AI na campanha Jovem Negro Vivo. Em informe sobre a campanha feita pela organização, a abordagem global é mobilizada: “O alto número de homicídios de jovens negros é uma questão do continente americano e o número de homicídios cometidos pela polícia tem parte significativa no problema” (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017a).

O recorte no continente africano também permite refletir sobre o caráter racista adquirido pelas forças policiais estatais como resultado do violento histórico colonial que relegou as populações negras à situação de extrema pobreza (CABRAL, 1978). Segundo a jamaicana Shackelia Jackson, *a questão de classe também importa*:

As chacinas policiais e a impunidade são um fenômeno trágico que cruza as fronteiras deste continente. Dos EUA ao Brasil, centenas de jovens – a maioria negros, a maioria pobres – são mortos pela polícia. Dificilmente os policiais são penalizados por suas ações e pelo sofrimento incomensurável que causam a famílias como a minha. Mas, não estamos sozinhos em nossa dor, nem na aparentemente interminável luta pela justiça. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017a).

A fala em destaque permite inferir que, para a ativista ativa na campanha Jovem Negro Vivo, a identificação desse problema em comum também pode ensejar uma luta coletiva potencializada pelo seu caráter transnacional. A dimensão da ação é também destacada pela abordagem decolonial (FANON, 2008; CABRAL, 1978). Efetivamente, múltiplas e diversas ações foram realizadas pela organização, nos levando a analisar a terceira dimensão: as ações e os espaços sociais privilegiados pela campanha, bem como o seu alcance.

Foram realizados atos culturais que envolveram artistas e intelectuais brasileiros – como o rapper Criolo, a filósofa Djamila Ribeiro, entre outros (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017a) –, bem como atos políticos com a presença de parentes de vítimas (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017b). As próprias comunidades e espaços de memória da luta antirracista, como a Igreja Candelária no Rio de Janeiro, foram os espaços privilegiados pela campanha.

A análise da campanha permite verificar uma dimensão educativa dos materiais que resultaram das ações. Grande parte desse material tinha como objetivo alcançar a juventude e visavam a potencializar o debate antirracista. Entre tais materiais, pode-se citar o Quilombo. Segundo a organização, trata-se de “Vários vídeos e materiais [que] foram produzidos compartilhando metodologias e estratégias para atuar nas temáticas de juventudes, racismo, violência e direitos humanos” (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017a).

Além disso, parece importante mencionar que os materiais se destacam pelo seu caráter empírico e sua base científica (ANISTIA INTERNACIONAL, 2014b). Eles se baseiam em dados levantados por institutos de pesquisa e pela própria organização, reconhecida por ter se tornado especialista na coleta de dados com base em

metodologia científica (VRECHE, 2017). Assim, tais materiais assumiram caráter educativo na perspectiva da educação antirracista.

Finalmente, é necessário destacar que eventos de cunho mais acadêmico foram organizados, tais como debates e lançamentos de documentos produzidos pela organização, como o próprio relatório anual. A pesquisa realizada identificou as universidades no Brasil e no exterior como espaços privilegiados para ações de campanhas dessa natureza. No Brasil, foram registradas ações da campanha em questão em diversas universidades, tais como a Universidade Estadual do Pará (UEPA), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), entre outras (CAMPANHA..., 2017; CLÍNICA..., ©2012-2015; ANISTIA INTERNACIONAL..., 2017; ANISTIA INTERNACIONAL, 2015). No exterior, os informes mencionaram a acolhida da “Jornada por Justiça nas Américas” pela Universidade das Índias Ocidentais na Jamaica (ANISTIA INTERNACIONAL, 2018).

As universidades atuaram como importantes parceiras da organização para tais atividades, cedendo espaço e permitindo conexões com o campo científico, conforme mencionado por Marcelle Decothé em fala anteriormente destacada no presente artigo. Dessa forma, percebe-se que a campanha Jovem Negro Vivo também procurou adotar uma linguagem acadêmica e mobilizar o ambiente universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada teve como foco a análise dos documentos produzidos pela Anistia Internacional, garantindo ênfase à análise documental qualitativa dos informes da organização sobre a campanha Jovem Negro Vivo. Buscou-se compreender como a campanha em estudo permitiu e/ou objetivou que a organização conectasse os campos político e educacional. Além disso, objetivou-se compreender as suas especificidades. Nos perguntamos: tratou-se de uma campanha educacional transnacional?

A análise do corpus documental à luz das teorias decoloniais, em diálogo com a sociologia dos movimentos transnacionais, partiu da observação de três dimensões da campanha, quais sejam: 1) os atores envolvidos; 2) o caráter decolonial dos enquadramentos feitos pela AI na campanha em questão; e 3) os espaços sociais mobilizados pela campanha para as suas ações, bem como o seu alcance.

Efetivamente, verificou-se que a organização procurou promover a conexão entre organizações civis de diferentes países, sobretudo três: Brasil, Estados Unidos e Jamaica. O foco em Estados do continente americano cuja história é marcada pelo passado colonial permitiu que a organização fortalecesse o enquadramento antirracista assumido pela campanha enquanto um enquadramento global. É digno de nota que o enquadramento se alinha com as abordagens decoloniais ao destacar a violência policial em países que compartilham um histórico marcado pela escravidão. Finalmente, a campanha apresentou ações muito diversas e em espaços distintos.

Ainda assim, é notável a escolha das universidades para ações de divulgação da campanha e, sobretudo, da linguagem científica adotada por parte dos materiais que resultaram desse esforço coletivo.

Concluimos que a campanha Jovem Negro Vivo assumiu um caráter educativo e contou com a particularidade de propor uma conexão entre o local e global. Dessa forma, a organização conectou o campo político e o campo educacional e evidenciou a potencialidade desse diálogo transnacional para a luta antirracista.

SOBRE AS AUTORAS

Clarice Beatriz da Costa Söhngen: Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003). Mestre em Letras pela PUCRS (1998). Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS (2003). Professora titular e permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais da PUCRS, professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS.

Teresa Cristina Schneider Marques: Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011), com estágio doutoral em Sociologia das Relações Internacionais pelo Institut d'Études Politiques de Paris (Sciences Po). Professora adjunta e permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política da PUCRS e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da mesma instituição.

REFERÊNCIAS

1. ALONSO, Angela. *Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
2. AJURIS apoia a campanha Jovem Negro Vivo da Anistia Internacional. 01 dez. 2014. Disponível em: <https://ajuris.org.br/ajuris-apoia-campanha-jovem-negro-vivo-da-anistia-internacional/>. Acesso em: 19 jul. 2024.
3. AMNESTY INTERNATIONAL. *Report 2016/2017: The state of the world's human rights*. London: Amnesty International publications, 2018. Disponível em: <https://www.amnesty.org/en/documents/pol10/4800/2017/en/>. Acesso em: 23 fev. 2024.
4. ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. *Uma jornada por justiça nas Américas: a luta pelo fim de impunidade pelos homicídios cometidos pela polícia*. 13 mar. 2018. Disponível em: <https://anistia.org.br/informe/uma-jornada-por-justica-nas-americas-luta-pelo-fim-da-impunidade-dos-homicidios-cometidos-pela-policia/>. Acesso em: 05 jul. 2024.
5. ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. *Campanha Jovem Negro Vivo comemora três anos de mobilização, resistência e luta*. 2017a. Disponível em: <https://anistia.org.br/informe/campanha-jovem-negro-vivo-comemora-tres-anos-de-mobilizacao-resistencia-e-luta/>. Acesso em: 05 jul. 2024.
6. ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. *Escreva por direitos 2017: Jackelia Jackson*. 2017b. Disponível em: <https://anistia.org.br/email/escreva-por-direitos-2017-shackelia-jackson/>. Acesso em: 02 jun. 2024.
7. ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. *Debate "Mulheres negras na resistência e mobilização por direitos humanos" lota o cine Ódeon, RJ*. 23 fev. 2017c. Disponível em: <https://anistia.org.br/informe/anistia-internacional-lanca-relatorio-com-debate-sobre-forca-e-resistencia-da-mulher-negra/>. Acesso em: 19 jul. 2024.
8. ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. *Agenda de atividades do mês de agosto*. 13 ago. 2015. Disponível em: <https://anistia.org.br/informe/agenda-de-atividades-mes-de-agosto/>. Acesso em: 02 jun. 2024.
9. ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. *Queremos os jovens negros vivos!* 2014a. Disponível em: <https://anistia.org.br/peticao/chegadehomicidios/>. Acesso em: 15 jul. 2024.
10. ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. *Anistia Internacional lança campanha sobre alto índice de homicídios de jovens*. 09 nov. 2014b. Disponível em: <https://anistia.org.br/informe/anistia-internacional-lanca-campanha-sobre-o-alto-indice-de-homicidios-de-jovens/>. Acesso em: 02 jun. 2024.
11. ANISTIA INTERNACIONAL promove roda de conversa "Jovem negro vivo" em Natal. *G1*, 29 ago. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/anistia->

- internacional-promove-roda-de-conversa-jovem-negro-vivo-em-natal.ghhtml. Acesso em: 19 jul. 2024.
12. BENITZ, Gizele. *Luiz Couto manifesta apoio à campanha da Anistia Internacional em prol dos jovens negros*. 01 ago. 2016. Disponível em: <https://ptnacamara.org.br/tag/jovem-negro-vivo/>. Acesso em: 15 jul. 2024.
 13. BRINGEL, Breno; ECHART, Enara. Movimentos sociais e democracia: os dois lados das fronteiras. *Caderno CRH*, v. 21, n. 54, p. 457-475, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792008000300004>. Acesso em: 18 jul. 2024.
 14. CABRAL, Amílcar. *Unidade e luta I: A arma da teoria*. Coord. Mário Pinto de Andrade. Lisboa: Seara Nova, 1978.
 15. CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Direitos humanos ou “Privilégios de Bandidos”? *Novos Estudos CEBRAP*, n. 30, p. 162-174, 1991. Disponível em: <https://politicaedireitoshumanos.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/10/teresa-caldeira-direitos-humanos-ou-privilegios-de-bandidos.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.
 16. CAMPANHA Jovem Negro Vivo da Anistia Internacional chega à Belém. *G1*, 23 maio 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/campanha-jovem-negro-vivo-da-anistia-internacional-chega-a-belem.ghhtml>. Acesso em: 02 jun. 2024.
 17. CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, Jean et al. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 1. p. 215-253.
 18. CLARK, John (Ed.). *Globalizing civic engagement: civil society and transnational action*. Earthscan, 2003.
 19. CLÍNICA de Direitos Humanos da Amazônia promove evento sobre a juventude negra. © 2012-2015. Disponível em: <http://ww2.ufpa.br/imprensa/evento.php?cod=1656>. Acesso em 19 jul. 2024.
 20. CRÉMIEU, Aurine; LEFAIT, Philippe. *Amnesty International a 50 ans*. Paris: Le Cherche-Midi, 2011.
 21. CUSTÓDIO, Cristei de Oliveira. Racismo à brasileira e possíveis contribuições de Paulo Freire para uma educação antirracista. *Educação & Linguagem*, v. 23, n. 2, p. 23-46, 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/10830>. 2020. Acesso em: 05 jul. 2024.
 22. DAUVIN, Pascal; SIMÉANT-GERMANOS, Johanna. *Le travail humanitaire: Les acteurs des ONG, du siège au terrain*. Paris: Presses de Sciences Po, 2002.
 23. DELLA PORTA, Donatella; TARROW, Sidney. *Transnational protest and global activism: people, passions and power*. Oxford, 2005.
 24. DEVIN, Guillaume. Introduction. In: DEVIN, Guillaume. *Les solidarités transnationales*. Paris: L'Harmattan, 2004.
 25. DO BRASIL, Cristina Índio. Anistia Internacional leva campanha 'Jovem Negro Vivo' ao Alemão. *Portal Geledés*, 11 maio 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/anistia-internacional-leva-campanha-jovem-negro-vivo-ao-alemao/>. Acesso em: 13 jun. 2024.
 26. FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
 27. FINNEMORE, Martha. International organizations as teachers of norms: the United Nations educational, scientific, and cultural organization and science policy. *International Organization*, v. 47, n. 4, p. 565-597, 1993. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/international-organization/article/abs/international-organizations-as-teachers-of-norms-the-united-nations-educational-scientific-and-cultural-organization-and-science-policy/2CFB24845FEF91DBB6DFBEFB18813342>. Acesso em: 16 ago. 2024.
 28. FLOWERS, Nancy. Afterword. In: BAJAJ, Monisha (Ed.). *Human rights education: Theory, research praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2017. p. 317-334.
 29. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, 1987.
 30. FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
 - 31.
 32. FREITAS, Marcel de Almeida; NORONHA, Inês de Oliveira. *Movimentos sociais e educação: Mútuas influências*. Belo horizonte: Editora UEMG, 2023.
 33. GADOTI, Moacir. Prefácio. FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
 34. GIOVEDI, Valter Martins. *A concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire: fundamentos teórico-filosóficos*. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

35. GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 333-513, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>
36. GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010. v. 1. (Coleção Questões da Nossa Época).
37. INSTITUTO GELEDÉS. [Arquivo da campanha “Jovem Negro Vivo”]. ©1997-2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/tag/jovem-negro-vivo/>. Acesso em: 02 jun. 2024.
38. KECK, Margaret; SIKKINK, Kathryn. *Activists beyon borders*. Cornell University Press, 1998.
39. LUCENA, Hadassa Monteiro de Albuquerque; CAMELO, João Carlos Pereira; SILVA, Severino Bezerra da. Educação popular e juventude: o movimento social como espaço educativo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 174, p. 290-315, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146754>
40. MARQUES, Teresa C. S. Amnesty International, Brazil and the incorporation of economic, social and cultural rights (ESHR) into the global human rights frame. *Brazilian Political Science Review*, v. 17, n. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-3821202300020008>
41. MARQUES, Teresa C. S. Educação e engajamento pelos direitos humanos: potencialidades e limites dos cursos livres online da Anistia Internacional. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, v. 10, p. 163-189, 2022a. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/25675>. Acesso em: 16 ago. 2024.
42. MARQUES, Teresa C. S. Transições políticas as organizações internacionais de defesa dos direitos humanos: a Anistia Internacional e o governo Figueiredo. In: AMARAL, Augusto J.; GUADAGNIN, Renata (Org.). *Conexões internacionais: temas atuais em direitos humanos*. Porto Alegre: Fênix, 2022b. v. 1, p. 235-254.
43. MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
44. MERRY, Sally. Transnational human rights and local activism: Mapping the middle.
45. *American Anthropologist*, v. 108, n. 1, p. 38-51, 2006. Disponível em: <https://www.law.berkeley.edu/files/MerryAATransnationalHumanRights2006.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.
46. MISSÃO Possível apoia campanha da Anistia Internacional contra a violência. *Como será?* 02 maio 2015. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/como-sera/noticia/2015/05/missao-possivel-apoia-campanha-da-anistia-internacional-contra-violencia.html>. Acesso em: 15 jul. 2024.
47. MOREIRA, Adilson; ALMEIDA, Philippe de Oliveira de; CORBO, Wallace. *Manual de educação antirracista*. São Paulo: Contracorrente, 2022.
48. MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da Silva; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-43.
49. MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003. Anais do III Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.
50. ROSA, Vitor. Ordem gaúcha apoia campanha “Jovem Negro Vivo”. *OAB RS*, 08 dez. 2014. Disponível em: <https://www2.oabrs.org.br/noticia/ordem-gaucha-apoia-campanha-jovem-negro-vivo/16962>. Acesso em: 19 jul. 2024.
51. SILVA, Marcelo K.; COTANDA, Fernando C.; PEREIRA, Matheus M. Interpretação e ação coletiva: o “enquadramento interpretativo” no estudo de movimentos sociais. *Revista de Sociologia e Política*, v. 25, n. 61, p. 143-164, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-987317256102>
52. SNOW, David A. et al. Frame alignment processes, micromobilization, and movement participation. *American Sociological Review*, v. 51, n. 4, p. 464-481, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2095581?seq=1>. Acesso em: 18 jul. 2024.
53. SOMMIER, Isabelle. *Le renouveau des mouvements contestataires à l’heure de la mondialisation*. Paris: Flammarion, 2003.
55. SKJELSBÆK, Kjell. The growth of international nongovernmental organization in the twentieth century. *International Organization*, v. 25, n. 3, p. 420-442, 1971. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0020818300026230>
56. TARROW, Sidney. *Power in movement: social movements and contentious politics*. Rev. and upd. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
57. TARROW, Sidney. *The new transnational activism*. New York: Cambridge University Press, 2005.
58. VERA, Eugenia; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. *Educação e Pesquisa*, v. 47, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100301trad>

59. VRECHE, Carla. *À luz de vela: o ativismo transnacional da Anistia Internacional durante o regime militar brasileiro (1964-1985)*. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) –Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.
60. WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (Orgs.). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

Submissão em 19 de julho de 2024.

Aceito em 15 de agosto de 2024.



DOSSIÊ

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA

*EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL
RELATIONS: NECESSARY DIALOGUES
BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL
IN THE CONSTRUCTION OF AN ANTI-
RACIST CURRICULUM*

Cristiane Silveira dos Santos* 

Carolina Chagas Schneider** 

* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades,
Departamento de Educação, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: chanessantos@gmail.com

** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades,
Departamento de Educação, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: carolina.pa2392@educar.poa.br

RESUMO

O presente estudo propõe refletir acerca da educação das relações étnico-raciais (ERER), tendo como ponto de partida a trajetória da formulação das diretrizes que, via instrumentos legais, orientam sua implementação no Brasil. Assim, os documentos que dão lastro a essa iniciativa política no âmbito da educação são examinados a fim de subsidiar um diálogo reflexivo sobre tensionamentos, disputas de interesses e narrativas e consequentes pressões políticas num percurso ainda conturbado. Atores relevantes envolvidos nessa política pública também são objeto de interesse, com atenção especial direcionada aos movimentos sociais negros e às comunidades escolares. Identificam-se resistências, lacunas e dificuldades para a efetiva implementação da ERER no cotidiano escolar. E movimentos para que a ERER possa ser efetivamente implementada na educação brasileira são complexos, no entanto, gostaríamos de destacar que duas frentes são vitais para o trabalho: (i) efetiva implementação na escola por professores, gestores e comunidade escolar, e (ii) a formação sólida de professores e gestores sobre o assunto para que consigam desenvolver ações efetivas em ERER. Sendo assim, neste trabalho nos propomos a analisar o campo do ensino superior e o da escolarização básica em relação à ERER e às interlocuções possíveis e necessárias entre eles.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; ERER; Educação Antirracista; Racismo; Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

This study proposes to reflect on the education of ethnic-racial relations (ERER), taking as a starting point the trajectory of formulating guidelines that, via legal instruments, guide its implementation in Brazil. Therefore, the documents that support this political initiative in the education field are examined in order to support a reflective dialogue on tensions, disputes of interests and narratives and consequent political pressures on a still troubled path. Relevant actors involved in this public policy are also objects of interest, with special emphasis on black social movements and school communities. Resistance, gaps and difficulties are identified for the effective implementation of ERER in everyday school life, as well as complex movements so that ERER can be effectively implemented in Brazilian education; however, we would like to highlight that two fronts are vital for the work: (i) effective implementation at school by teachers, managers and the school community, and (ii) solid training of teachers and managers on the topic to be able to develop effective ERER actions. Therefore, in this work we propose to analyze both higher and basic education fields in relation to ERER and the possible and necessary dialogues between them.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations; ERER; Anti-Racist Education; Racism; Education Policies.

INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2003, o então presidente do Brasil assinou a Lei nº 10.639/03 que alterou a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 26-A, incluindo o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica brasileira, e 79-B, inserindo o dia 20 de novembro nos calendários escolares como o dia da consciência negra.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2003).

No ano de 2008, a Lei nº 11.645/2008 atualizou a legislação existente, incluindo a temática indígena em seu texto. A partir da promulgação da lei, as escolas de educação básica teriam 10 anos para adequarem seus currículos e de fato implementarem seus preceitos.

No ano de 2004, a fim de regulamentar as mudanças efetuadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foram publicadas as *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais* (DCN-ERER) (BRASIL, 2004a). Nesse documento, segundo a Prof^a Dr^a. Gládis Kaercher, é que se trata pela primeira vez oficialmente de educação das relações étnico-raciais – ERER (SCHNEIDER, 2021). A partir da publicação dessas diretrizes, a ERER lentamente passa a fazer parte do vocabulário pedagógico e, observando o currículo para além da documentação pedagógica, mas como efetivação da ação pedagógica, ERER passou a ser o termo de referência à própria Lei nº 10.639/2003 e a um conjunto de estudos e práticas pedagógicas que se desdobram a partir das diretrizes para atingir os seus objetivos. Importante ressaltar que as diretrizes objetivam implementar uma ERER e indicam que se faça isso através da reeducação das relações raciais.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre

negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. (BRASIL, 2004, p. 14).

A promulgação de tais leis e diretrizes é resultado de uma longa luta de movimentos negros organizados em busca de políticas públicas que trabalhem no combate ao racismo e em busca de uma educação mais igualitária para todos.

Políticas públicas são um conjunto de programas e ações desenvolvidos pelo Estado a partir de uma demanda da sociedade. Apesar de que, por ser uma implementação pública, a sociedade possa ter a falsa ideia de que estas políticas nascem da vontade dos governos, unicamente baseadas em ideias momentâneas e impulsivas, ou até de uma certa boa vontade política, a verdade é que muitas delas são pensadas a partir de estudos sérios e implementadas a partir de movimentos de pressão popular e política. (SANTOS, 2019, p. 49).

Nesse sentido, Gomes (2017) dá um caráter específico aos movimentos que, entre outras importantes ações, alcançaram as legislações de EREER: o Movimento Negro Educador é

[...] uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável. Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas, ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeações de conflitos, mudanças no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações. (GOMES, 2017, p. 47).

Tais pressões políticas, de um movimento que conhecia suas próprias necessidades e tinha objetivos claros, levaram à promulgação das leis e diretrizes e seguem atuando no combate ao racismo e buscando reeducar as relações entre negros e brancos.

Para que haja uma mudança efetiva na educação do país, é necessário ressignificar saberes e fazeres, ouvindo os envolvidos, buscando caminhos, aproveitando oportunidades e buscando aprender com professores e pesquisadores do assunto. Petronilha Silva (2011), relatora das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, declara que:

[...] para promover, incentivar, relações étnico-raciais que valorizem igualmente a todos, é preciso desmontar hierarquias, mitos, histórias que cultiva em sentimentos de superioridade, de inferioridade. Assim, no que diz respeito aos projetos de vida, de sociedade, de nação, dos brasileiros negros, descendentes dos africanos escravizados, há que antes de mais nada, reconhecer particularidades da condição humana revelada por seus corpos negros, admitir a exigência de respeito à sua identidade vinculada ao

munho africano, ao orgulho do seu pertencimento étnico racial enraizado no continente de origem. (SILVA, 2011, p. 161).

No entanto, em 2023 a Lei nº 10.639/03 celebra 20 anos de existência, e sua implementação ainda não é efetiva. Nas formações é comum encontrarmos professores e professoras que, além de não realizarem EREER, acreditam não ser necessária tal ação, justificando então a necessidade de órgão que fiscalize a implementação da lei. No estado do Rio Grande do Sul, essa fiscalização vem sendo realizada pelo Tribunal de Contas do Estado através do Grupo 26-A, do qual fazem parte diferentes segmentos representando a sociedade civil.

Os movimentos para que a EREER possa ser efetivamente implementada na educação brasileira são complexos; no entanto, gostaríamos de destacar que duas frentes são vitais para o trabalho: (i) efetiva implementação na escola por professores, gestores e comunidade escolar, e (ii) a formação sólida de professores e gestores sobre o assunto para que consigam desenvolver ações efetivas em EREER. Sendo assim, neste trabalho nos propomos a analisar o campo do ensino superior e o da escolarização básica em relação à EREER e às interlocuções possíveis e necessárias entre eles.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – EREER

As DCN-ERER definem a EREER como a reeducação das relações entre negros e brancos (BRASIL, 2004a). Nesse sentido, a EREER é uma política de ação afirmativa que busca estruturar as relações entre negros, brancos e indígenas de forma mais igualitária.

Quando, em 2004, foram formuladas pelo Conselho Nacional de Educação as diretrizes curriculares nacionais para EREER, as estudiosas e estudiosos que compunham tal conselho e foram designados para a construção dessas diretrizes basearam-se, conforme o documento, em práticas pedagógicas já desenvolvidas, mas, sobretudo, indicavam que, a partir de tal documentação, seria preciso criar “pedagogias de combate ao racismo”, tais como: educação antirracista, educação afrocentrada, letramento racial entre outras. Dessa maneira, podemos compreender que EREER pode ser desenvolvida com diferentes pedagogias. Então, desde 2004, com essa nomenclatura, foram produzidas pedagogias que tinham e tem o objetivo de combater o racismo.

Sobre tais pedagogias, o Parecer nº 03/04 observa que:

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação

na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004b, p. 20).

A necessidade da criação e implementação dessas pedagogias de combate ao racismo, nos leva diretamente à discussão sobre qual a relação do campo da EREER com as instituições de ensino superior (IES), uma vez que estão diretamente envolvidas com a formação de professores.

PANORAMA DA EREER NA UNIVERSIDADE – FORMAÇÃO E PESQUISA

Em pesquisa para a produção de tese de doutoramento (SCHNEIDER, 2021) realizada entre 2017 e 2021, observamos a reiterada alegação de professores e professoras do ensino fundamental de sua impossibilidade de efetivação de uma EREER em suas salas de aula em razão da falta de formação inicial para que pudessem realizar tal atividade; entre os que desenvolvem EREER, muitos e muitas declararam que a formação continuada é imprescindível para viabilizar a implementação da Lei nº 10.639/2003. Além disso, somos professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre e membras do Grupo Canjerê. Nosso grupo atua levando formações a professores e professoras em educação antirracista, discutindo os preceitos da lei e publicizando práticas realizadas por nós em sala de aula que efetivam a EREER de forma exitosa.

Tanto na pesquisa quanto nas formações realizadas com o Grupo Canjerê, a queixa da falta de formação para o trabalho em EREER é permanente e, nos parece, justificada, uma vez que são poucas e recentes as graduações que têm disciplinas voltadas ao trabalho com EREER.

Considerando que a rede de ensino em que constatamos essa queixa é a rede municipal de Porto Alegre, optamos por limitar as buscas no âmbito dessa cidade; da mesma forma, considerando que profissionais dos anos iniciais e educação infantil são as que detêm a maioria dos profissionais no quadro geral do município, optou-se por investigar a EREER nos cursos superiores de formação desses profissionais. Assim sendo, delimitamo-nos às IES que oferecem o curso de Pedagogia presencialmente na cidade de Porto Alegre.

Consultando dados oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), encontramos 11 IES que oferecem o curso de Pedagogia em Porto Alegre. Dessas, apenas três instituições têm, em seus currículos publicizados, disciplinas que tratam de EREER direta ou indiretamente, como veremos a seguir. Desta forma, a alegação de falta de formação inicial por parte de professores e professoras é corroborada pelos dados encontrados.

As três universidades que possuem, no curso de Pedagogia, disciplinas que trabalham com as relações étnico-raciais são: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Cada uma das universidades

estudadas tem apenas uma disciplina voltada para a educação das relações étnico-raciais, cujas ementas trouxemos abaixo para uma breve análise das propostas:

Tabela 1. Universidades, disciplinas e respectivas ementas

PUCRS	UFRGS	UERGS
EDUCAÇÃO, CULTURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS CARGA HORÁRIA: 30 horas	EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS CARGA HORÁRIA: 30 horas	EDUCAÇÃO INDÍGENA, DO CAMPO E QUILOMBOLA CARGA HORÁRIA: 90 horas
“Estudo das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e indígena. Reflexão sobre as políticas públicas na educação brasileira voltadas para as relações étnico-raciais. Discute ações educativas de combate ao racismo e promoção da igualdade social, fortalecendo a cidadania e a equidade de direitos”. (PUCRS, 2020).	“Os processos educativos são instituídos e instituem-se em práticas socioculturais e, no caso brasileiro, as relações étnico-raciais demarcam um modo específico de expressão de preconceitos e discriminações, cotidianamente experimentados nos contextos escolares. Com caráter teórico-prático, compreender a história das relações étnico-raciais no Brasil em suas aproximações com a história da educação e as práticas escolares é o objetivo central dessa disciplina. A interculturalidade como chave de leitura e possibilidade de compreensão da experiência educativa e os povos indígenas e afro-brasileiros como tema central de estudo e reflexão. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores”. (UFRGS, 2024).	“Desafios e perspectivas da Educação Intercultural na sociedade brasileira; produção, reconhecimento da multiplicidade de práticas, artefatos culturais que interpelam o campo educacional; elementos étnicos identitários fundantes da diversidade cultural brasileira e implicações pedagógicas; a formação de professores e a constituição interétnica da cultura brasileira. Análise das diretrizes, normativas e resoluções para educação no contexto da diversidade dos povos originários: indígenas, afrodescendentes e povos do campo. Prevê atividades práticas”. (UERGS, 2021).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observamos que as ementas das disciplinas têm diferenças conceituais, mas têm também ao menos três eixos em comum: o reconhecimento e a compreensão das histórias das relações étnico-raciais, a análise das normativas sobre o assunto e atividades práticas em EREER.

Buscamos, então, investigar o universo da pesquisa nos programas de pós-graduação dessas IES procurando conhecer, pelo menos parcialmente, de que forma está se dando a produção de conhecimento científico em relação à EREER nesses espaços.

Silva (2011) fala da importância do campo da pesquisa na construção de paradigmas para a educação e observa que seu estágio docente de doutorado e as teorias e práticas vividas seguiram dando frutos, inclusive após a conclusão da pesquisa:

Investigar juntamente com os implicados em minhas curiosidades epistemológicas como diria Paulo Freire (nota de rodapé da autora: trata-se de curiosidade epistemológica, nos termos de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*), implica atitude ética e política. Em outras palavras, não somente eu, pesquisadora, colho frutos também aqueles que se dispõem a juntos trabalhar na busca de compreensão a respeito da educação, da identidade, do pertencimento étnico-racial em sociedades multiculturais. (SILVA, 2011, p. 80).

Para mapear essas pesquisas, realizamos buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ligada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e nos repositórios das próprias universidades.

Optamos por usar as expressões/marcadores “relações étnico-raciais”, “antirracista” e “10639/03”, acreditando ser possível, por meio dessas palavras-chave, abarcar um maior universo de produções. Encontramos 44 dissertações e 10 teses na UFRGS, quatro dissertações e quatro teses na PUCRS e apenas uma dissertação na UERGS.

Tabela 2. Número de teses e dissertações localizadas por IES

Étnico-raciais/Antirracismo/10639_03	Coluna1	Coluna2	Coluna3
IES	UFRGS	PUC	UERGS
TESES	10	4	0
DISSERTAÇÕES	44	4	1

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de pesquisa nas bases BDTD, Lume, OMNIS e UERGS em 2023.

Considerando que buscamos produções ligadas à área de educação, escolhemos uma tese ou dissertação de cada IES para uma breve análise. Na PUCRS temos a dissertação de mestrado intitulada *Currículo e identidades étnico-raciais: desafios na implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino médio da EJA em Alvorada/RS* (ROSA, 2017), que discute a educação das relações étnico-raciais dentro da escola em uma importante interlocução entre o campo da pesquisa acadêmica e o chamado “chão da escola”, ou universo escolar. Em sua pesquisa, Rosa (2017) pergunta: por que educar para as relações étnico-raciais? Ao que busca responder nas considerações finais:

Com base nos argumentos apresentados, assevera-se a importância do estudo dos temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais não apenas no universo da EJA como em todos os

níveis do campo educacional, inclusive – e principalmente – na formação de educadores, em nível de graduação e Pós-graduação. A inclusão da Lei 10.639/03 no currículo escolar não deve ser compreendida como um simples acréscimo de conteúdo para educandos e educadores, mas como uma mudança estrutural em relação à concepção tradicional da educação. Uma consciência político-social pautada por uma orientação descolonizadora, que propicie uma dimensão ampliada sobre a riqueza étnica e cultural brasileira e possibilite abertura às múltiplas diversidades que se encontram nas salas de aula e no dia a dia de cada cidadão. (ROSA, 2017, p. 164).

Na UFRGS, escolhemos a dissertação de mestrado *História que a história não conta: Art. 26-A LDBEN no caminho do trem!* (ROSA, 2022), cuja pesquisa “reflete um estudo sobre a implementação do Artigo 26-A da LDBEN no contexto escolar dos municípios de Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo, Novo Hamburgo e Porto Alegre (RS), municípios que compõe o caminho do trem” (ROSA, 2022, p. 10). A autora pontua a importância de se trabalhar a educação das relações étnico-raciais na escola e observa que a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 já deveria ter sido totalmente realizada até o ano de 2013, mas que ainda percebemos grandes dificuldades para a efetivação desse trabalho. Nesse sentido, a pesquisa traz a presença de dois órgãos importantes para a luta antirracista: o Tribunal de Contas do Estado (TCE), que tem como missão auditar e acompanhar de que forma estão sendo feitos os investimentos nas políticas públicas, e o Grupo de Trabalho (GT) 26-A, que é composto pela Defensoria Pública da União/RS, Centro de Apoio Operacional em Direitos Humanos do Ministério Público Estadual/RS, Departamento de Educação e Desenvolvimento Social/UFRGS, Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, Ministério Público de Contas, Associação dos Procuradores do Estado do Rio Grande do Sul, Rede Afro-Gaúcha de Profissionais do Direito, Professores e Técnicos Convidados da UFRGS e Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil/RS. A autora pontua que a presença dos dois órgãos “só contribui para que a educação antirracista seja construída na base e, com isso, toda a sociedade ganha” (ROSA, 2022, p. 132).

Ao concluir esse trabalho, realizo apontamentos e indicações acerca de tudo que é possível transformar em presença. Que ferramentas podem contribuir para descolonizar o imaginário coletivo que perpetua o racismo estrutural? Como acordar desse sono profundo? Segue um pequeno manual, construído pela autora, que contém sugestões concretas de como podemos contribuir para que o artigo 26-A seja presença nos currículos escolares. Tais “dicas” se inspiraram nas leis, nas diretrizes e no plano, como vontade de contribuir com os gestores, com os conselhos de educação e com os professores. (ROSA, 2022, p. 132).

Já na UERGS encontramos apenas um trabalho dentro dos critérios por nós estabelecidos, intitulado *Educação para as relações étnico-raciais e literatura infantil: trilhando possibilidades para o currículo antirracista* (SILVA, 2021). Essa dissertação de mestrado profissional fala sobre “formação inicial e continuada de professoras para

a Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER e o cumprimento da Lei nº 10.639/03 nas escolas” (SILVA, 2021, p. 7) e afirma que: “A Lei 10.639/03 surge como uma ruptura ao currículo eurocêntrico, mas colocá-la em prática não é tão simples, pois o que se encontra, muitas vezes, nas escolas é o currículo que não dá espaço à EREER, reduzindo a Lei a uma mera proposta que acaba sendo esquecida” (SILVA, 2021, p. 46).

Diante desta pequena pesquisa, gostaríamos de refletir sobre a produção de conhecimento em educação das relações étnico-raciais, que, mesmo em programas de pós-graduação de IES que possuem disciplinas voltadas para ela, se mostra insuficiente se levarmos em consideração a imensa desigualdade racial que vivemos em nosso país.

Assim, concordamos com as DCN-ERER, que afirmam que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens. (BRASIL, 2004, p. 13).

Acreditamos que o campo do ensino superior carece de um trabalho efetivo de formação de professores e de formação de pesquisadores em EREER. Observamos que o trabalho em educação antirracista se dá também no cotidiano das relações, no universo das aprendizagens e na discussão intencional de saberes e fazeres, ou seja, na construção de uma instituição antirracista. Nesse sentido, inferimos que as IES carecem de um ambiente favorável a tais aprendizagens, as quais, apesar dos 20 anos de promulgação da sua lei de referência, ainda são deficitárias.

A EREER NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ribeiro (2019) afirma que a escola é o primeiro lugar onde grande parte das crianças negras têm contato com o racismo.

O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais – que é um lugar de privilégio – acabam acreditando que esse é o único mundo possível. (RIBEIRO, 2019, p. 12).

Percebendo essa realidade, nos perguntamos: de que maneira a escola, como ambiente de escolarização, local em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, mas, muito mais do que isso, lugar de vida, de convivência, de encontros e desencontros, pode contribuir eficazmente para o combate ao racismo?

Acreditamos fortemente que é papel da escola, como instituição social, como refúgio de sonhos, como máquina de criar e de socializar, servir a esse propósito. Pontuamos, ainda, que todos os atores da comunidade escolar, negros, brancos e indígenas, têm direito a uma educação para a igualdade e a aprender a perceber os sinais de uma sociedade que hierarquiza as diferenças, assim como têm o direito de receber ferramentas simbólicas para lutar contra essa hierarquização.

Quando, em pesquisa de doutorado, Schneider (2021) questionou se as professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre acreditavam ser importante realizar uma educação antirracista em sala de aula, 97% afirmaram que sim. No entanto, segundo declarações das próprias entrevistadas, somente 58% o faziam de forma efetiva. “Os números nos apontam que a maioria acredita na necessidade de se realizar uma educação antirracista, porém apenas 58% declaram fazê-lo cotidianamente” (SCHNEIDER, 2021, p. 108).

Para além de quantificar a execução de atividades pedagógicas para a EREER em sala de aula, Schneider (2021) buscou analisar em que tipo de currículo essas práticas se encaixavam. A pesquisa não buscava julgar práticas melhores ou piores, e isso foi explicitado aos e às participantes, buscava sim refletir sobre a intencionalidade de cada uma e a necessidade de se corrigir a rota em alguns sentidos.

Para tanto, o currículo em EREER foi analisado e classificado de acordo com três categorias:

1. **Currículo antirracista:** atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo buscando integrá-las ao cotidiano escolar, intencionalidade pedagógica ligada ao combate ao racismo e planejamento anterior evidenciado.
2. **Currículo festivo:** atividades pontuais, comumente ligadas a datas comemorativas ou festivas, intencionalidade pedagógica ligada à representação do negro e planejamento anterior nem sempre evidenciado;
3. **Currículo ocasional:** atividades desenvolvidas como reflexo de uma ação, dependentes de uma ocasião para acontecerem, intencionalidade pedagógica ligada à educação das relações raciais e planejamento anterior inexistente. (SCHNEIDER, 2021, p. 121-122).

Nesse mesmo sentido, observa-se que:

[...] não podemos reduzir a prática pedagógica a questões relativas aos conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos em sala de aula, mas sim compreendê-la como uma prática situada historicamente e socialmente, na qual está imbricado tudo o que é vivido em sala de aula. Toda escolha feita, todo modo de agir, todo modo de fazer, todo modo de estar em sala de aula é parte da relação entre educador/a e educandos/as e, portanto, da relação entre ensino e aprendizagem também. (SCHNEIDER, 2021, p. 121-122).

Sendo assim, compreendemos o currículo antirracista como esse existir da escola, que perpassa absolutamente todas as relações, concretas e simbólicas, que busca uma educação igualitária, antirracista, e que leva em consideração os referenciais teóricos em EREER e as *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (BRASIL, 2004a), pois coloca dentro da escola, em todos os dias do ano, e em todos os espaços/tempos, o respeito à diversidade e as mais diversas formas de combate ao racismo.

No entanto, de acordo com a descrição que cada entrevistada fez de atividades realizadas em sala de aula, apenas 42,5% demonstraram trabalhar na perspectiva do currículo antirracista. Muito além da intenção de julgar saberes e fazeres, buscamos aqui apontar que a maior parte das entrevistadas na pesquisa demonstram interesse em realizar algum trabalho em EREER, no entanto, menos da metade dessas professoras demonstraram saber fazê-lo de forma efetiva ou, ainda, não consideraram importante, ou não souberam, realizar o trabalho ao longo do ano no âmbito de todo o currículo. Acreditamos fortemente que essa defasagem de saberes e fazeres em educação antirracista se dá pela falta de formação, inicial e continuada, das professoras, professores, gestoras e gestores de escolas de educação básica, pelo menos das escolas pesquisadas.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004b, p. 15).

Pontuamos que a EREER não pode estar centrada apenas no professor e professora. É responsabilidade de todos os espaços, tempos e sujeitos da escola trabalhar numa perspectiva antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, em nossas pesquisas, que a universidade, numa perspectiva geral, possui um trabalho de formação inicial em educação das relações étnico-raciais, ainda que incipiente e não em disciplinas formais na maioria das IES. Inferimos também que o campo da pesquisa se movimenta nesse sentido, trazendo pesquisas em EREER, conforme demonstramos, e, segundo a tese de doutorado de Schneider (2021), o trabalho em EREER nas escolas de educação básica está sendo realizado. No entanto, é fácil perceber que, tanto no âmbito acadêmico quanto no “chão da escola”, o trabalho tem sido insuficiente.

Segundo Tardif (2011), o saber dos professores do ensino básico e médio está mais relacionado com as pessoas e identidades desses docentes, com a sua experiência de vida e história profissional, como também suas relações com os alunos em sala de

aula, do que com a formação inicial recebida. Essas afirmações poderiam ser antagônicas ao que estamos afirmando aqui: que a formação inicial e continuada é importante. No entanto, precisamos lembrar que estamos falando de racismo, discriminação racial e desigualdade racial, algo que também é vivido e experienciado no dia a dia da vida do professor, em sua convivência em sociedade e em suas relações com os alunos, em seu existir como humano.

Sendo assim, muito mais do que uma base teórica no que diz respeito às aprendizagens humanas, é necessário que esse professor aprenda e reflita sobre onde mora o racismo dentro dele mesmo, para que possa desenvolver pensamentos, atitudes e práticas em educação das relações étnico-raciais de forma exitosa. O professor, para desenvolver uma base de trabalho para a EREER, necessita de uma formação que envolva os saberes e os conhecimentos do trabalho docente na perspectiva de um letramento racial emancipatório. Aquele que compreende os contextos do racismo em nosso país e as formas pedagógicas de ajudar seus alunos e a comunidade escolar no combate a ele, se sente seguro em atuar nos mais diversos contextos, inclusive os de conflito racial.

Nesse aspecto, acreditamos na importância das aprendizagens, discussões e reflexões acadêmicas, na graduação inicial do professor e na educação continuada como importantes ferramentas de transformação. Como muito bem observa Paulo Freire (1991, p. 32): “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

E salientamos que o sucesso da implementação das pedagogias de combate ao racismo que citamos neste trabalho, depende da desconstrução de vários conceitos e estereótipos proporcionados por uma sociedade que hierarquiza as diferenças.

SOBRE AS AUTORAS

Cristiane Silveira dos Santos: Doutoranda e mestre em Educação (PUCRS), especialista em Políticas Públicas na Perspectiva de Gênero e Promoção da Igualdade Racial (PUCRS). Integrante do Grupo CANJERÊ, de Formação de Professores em Educação Antirracista.

Carolina Chagas Schneider: Doutora e mestra em Educação (PUCRS) e especialista em Alfabetização (PUCRS). Integrante do Grupo CANJERÊ de Formação de Professores em Educação Antirracista..

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm?msclid=ocod30. Acesso em: 12 ago. 2024.

2. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.
3. BRASIL. *Parecer nº 003, de 10 de março de 2004*. Brasília, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.
4. BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 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. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.
5. FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
6. GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
7. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). Escola de Humanidades. *Ementas Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Currículo 9113. Nível I (a partir de 2020/1). Porto Alegre: PUCRS, 2020. Disponível em: <https://www.pucrs.br/humanidades/wp-content/uploads/sites/30/2022/02/Ementas-Pedagogia-9113.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.
8. RIBEIRO, Djamil. *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras, 2019.
9. ROSA, Alan Barcellos da. *Currículo e identidades étnico-raciais: desafios na implementação da Lei 10.639/03 no Ensino Médio da EJA em Alvorada/RS*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
10. ROSA, Graziela Oliveira Neto da. *História que a história não conta*: Art. 26 – a LDBEN. Porto Alegre: Cirkula, 2022.
11. SANTOS, Cristiane Silveira dos. *Genocídio da juventude negra: de Fanon à lei 10639/03 estratégias de construção das identidades negras como ferramenta de resistência* (Bairro Restinga – Porto Alegre – RS, 2010–2018). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
12. SCHNEIDER, Carolina Chagas. *Cotas raciais no cotidiano da rede municipal de ensino de Porto Alegre: implicações para a educação das relações étnico-raciais*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
13. SILVA, LÍlian Carine Madureira Vieira da. *Educação para as relações étnico-raciais e literatura infantil: trilhando possibilidades para o currículo antirracista*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Curso de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021.
14. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Ações afirmativas na UFSCar – em busca da qualidade acadêmica com compromisso social. *Políticas Educativas*, v. 2, n. 1, p. 41–53, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18350>. Acesso em: 20 ago. 2024.
15. TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
16. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL (UERGS). *Projeto pedagógico de curso: Pedagogia Licenciatura*. Porto Alegre: UERGS, 2021. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/202201/19150530-ppc-pedagogia-2021-final-formatado-biblioteca.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.
17. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Faculdade de Educação. *Projeto pedagógico de curso. Licenciatura em Pedagogia*. Porto Alegre: UFRGS, 2024. Disponível em: https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2024/03/PPCPedagogia-versao_12_marco_2024.docx.docx.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

Submissão em 09 de julho de 2024.

Aceito em 29 de julho de 2024.



DOSSIÊ

BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: O PANORAMA ATUAL E A AMBIÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE ATUAÇÃO

*BRIEF HISTORY OF POLICIES AIMED
AT SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL:
THE CURRENT PANORAMA AND THE
PEDAGOGICAL ENVIRONMENT AS AN
ACTION STRATEGY*

Rafael Chaves Vasconcelos Barreto * 

* Escola Nacional de Ciências Estatísticas – ENCE/IBGE, Programa de Pós-Graduação em População, Território e Estatísticas Públicas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
E-mail: rcvbarreto84@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho, de cunho qualitativo, tem como objetivo discutir o histórico de políticas voltadas a pessoas com necessidades especiais no Brasil e apresentar a importância da ambiência pedagógica no processo de ensino-aprendizado desse público. A justificativa se dá pela necessidade de instrumentalizar as redes e respectivos docentes no acolhimento a esse público, focada não somente na socialização dos estudantes desse perfil, mas também na garantia de seu efetivo aprendizado. A metodologia se baseia em revisão da literatura, tendo sido utilizados como indexadores para pesquisa os seguintes termos: ambiência pedagógica, deficiência e inclusão. Ressaltamos que a escassez de produção bibliográfica acerca do assunto reforça a relevância deste estudo e a necessidade de se pensar e produzir conhecimento acerca do tema, esperando-se, por meio deste, inspirar educadores e pesquisadores no aprofundamento desta temática bem como em sua aplicação.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Especial; Ambiência Pedagógica; Deficiência; Inclusão.

ABSTRACT

The present work, of a qualitative nature, aims to discuss the history of policies aimed at people with special needs in Brazil and present the importance of the pedagogical environment in the teaching-learning process for this public. The justification for this work is the need to equip teaching institutions and respective teachers to welcome this audience, focused not only on the socialization of students of this profile, but also on guaranteeing their effective learning. The methodology is based on a literature review, using the following terms as indexers for research: pedagogical environment, disability and inclusion. We emphasize that the scarcity of bibliographical production on the subject reinforces the relevance of this study and the need to think and produce knowledge on the topic, hoping to inspire educators and researchers in delving deeper into this topic as well as its application.

Keywords: Public Policy; Special Education; Pedagogical Environment; Deficiency; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A importância da educação na vida dos sujeitos é algo tido como fundamental e direito universal de todos, conforme consta no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a saber: “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito” (ONU, 1948):.

Na tentativa de garantir isso, inúmeros são os marcos legais que visam à efetiva implementação desse direito, como a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, dentre outras deliberações, ressalta que o direito à educação deve ser algo constante, independentemente da idade. Isso nos leva a refletir não somente acerca da obrigatoriedade do acesso à escola para crianças e jovens, como também da disponibilização de meios para que adultos que assim desejarem possam ingressar e concluir seus estudos.

Tendo em vista a determinação do acesso à educação como direito universal e o dever do Estado de promovê-lo, cabe uma reflexão: todos os sujeitos em idade escolar têm obtido pleno acesso à educação pública, gratuita e de qualidade?

A partir dessa pergunta, traremos para o debate o público composto pelas pessoas com necessidades educacionais especiais, que, ao longo de décadas, vem sendo excluído das carteiras das escolas regulares e, quando muito, relegado a instituições especializadas, o que não garante a sua inclusão na sociedade, além de essas instituições não terem meios de absorver toda a demanda existente.

Sabendo que a absorção desse público pelos sistemas de ensino, sua inclusão junto aos demais alunos e a promoção de um ensino de qualidade para esses indivíduos é algo desafiador e que demanda estudo, tempo, investimento e vontade política para sua efetiva realização, o presente artigo visa a apresentar como estratégia de ensino a adaptação da ambiência pedagógica no processo de ensino-aprendizado de alunos com necessidades especiais matriculados em turmas de ensino regular.

Ressaltamos que a ambiência pedagógica se apresenta nesse contexto enquanto um produto educacional composto a partir de uma série de objetos e que tem o objetivo de promover uma melhor aprendizagem e inclusão de todos por meio da vivência e das interações dos alunos em um espaço preparado de modo a perceber as diferenças e trazer elementos relacionados à inclusão.

Esse texto traz um ensaio teórico de natureza qualitativa e, para sua realização, foi feita uma revisão bibliográfica que objetivou a construção de um arcabouço teórico que auxiliasse na elaboração de um estado da arte do tema proposto. A partir disso, esperamos levar futuros/as leitores/as, docentes e pesquisadores/as a refletirem sobre formas possíveis de implementação da proposta que aqui será apresentada.

Para efetivação dessa revisão bibliográfica, além do levantamento de textos elaborados por autores de reconhecimento comprovado no campo dos estudos relacionados à educação especial no Brasil, foi realizado levantamento a partir da

base de pesquisa acadêmica *SciELO Brasil*, utilizando os seguintes indexadores: ambiência pedagógica, deficiência e inclusão. De antemão, é importante ressaltar a escassez de produção bibliográfica acerca do assunto disponível na base supracitada, o que por si só se apresenta como um indicador de relevância quanto à necessidade de se pensar e produzir conhecimento acerca do tema.

Espera-se, portanto, a partir do levantamento realizado, articular o que existe enquanto produção bibliográfica no campo da educação especial, à proposta de adequação da ambiência pedagógica como instrumento de maior estímulo ao aprendizado de alunos com necessidades especiais.

BREVE PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ESPECIALIZADAS À INCLUSÃO NAS CLASSES REGULARES

A história da educação especial no Brasil é marcada por avanços significativos, mas também por desafios e lutas por inclusão e igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

Como marcos históricos importantes a serem considerados, Mendes (2010, p. 94) nos traz a criação do “Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857”. Sobre a criação desses institutos, existe a hipótese elencada por alguns historiadores de que a surdez do genro do então imperador do Brasil, Dom Pedro II, teria motivado o seu interesse por essa criação, haja vista que a educação da população em geral não era uma preocupação dos governantes na época.

Embora os institutos datem do período imperial, poucos foram os avanços relacionados ao ensino de pessoas com deficiência no Brasil nas décadas que se sucederam. Mendes (2010) nos esclarece que, nas primeiras décadas do século XX, os esforços relacionados ao trato de pessoas com necessidades especiais se concentravam nas áreas relacionadas à medicina, ao passo que a educação pública no Brasil pouco avançava, inclusive no atendimento da população em geral, que possuía um índice de analfabetismo em torno de 80%.

Somente na década de 1930 surge uma nova experiência de relevância no campo da educação especial no Brasil, por meio da atuação de “Helena Antipoff [que] foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932 [Helena Antipoff] criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir no país” (MENDES, 2010, p. 96).

Mendes (2010, p. 98) ressalta ainda que, na década de 1950, houve maior “expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual”, podendo-se destacar a criação da “primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro” (MENDES, 2010, p. 99). Destacamos que a APAE é uma instituição reconhecida nacionalmente

que se dedica ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual e múltipla, buscando promover sua inclusão e desenvolvimento educacional, social e pessoal.

Em paralelo a isso, se considerarmos a evolução dos marcos legais e seu papel enquanto instrumentos capazes de impulsionar ou estagnar ações, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1961, que traz a expressão “educação de excepcionais”. Sua promulgação pode ser percebida como o “marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional” (MENDES, 2010, p. 99).

Sobre a importância das leis na garantia de direitos, nos alinhamos a Freires et al. (2021), que as entendem enquanto variável institucional e fator de proteção social para grupos minoritários, percebendo que a sua ausência com relação às pessoas com deficiência favorece a cristalização das desigualdades sociais e exclusão desses indivíduos. No Brasil, por exemplo, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada em 2007, teve um papel importante na formulação e implementação de leis nacionais que buscam garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

Ao longo da ditadura militar brasileira, conforme expõe Mendes (2010), houve um crescente processo de privatização do ensino no Brasil, impulsionando o quantitativo de estabelecimentos voltados à assistência, podendo ser verificados, conforme mostra a autora, “registros de mais de 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual, o que representava praticamente quatro vezes mais do que a quantidade encontrada no início da década de sessenta” (MENDES, 2010, p. 100). Vale destacar que, nessa época, a perspectiva predominante ainda era de segregação e de tratamento das pessoas com deficiência como “excepcionais” ou “incapazes”. Somente a partir das décadas seguintes é que surgiram movimentos e políticas voltadas para a inclusão e igualdade de oportunidades para todas as pessoas com deficiência.

Nesse período, houve a implementação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que em seu Artigo 9º “definiu a clientela de educação especial como os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados” (MENDES, 2010, p. 100). Com isso, percebe-se uma visão de cunho capacitista por parte do governo, tendo em vista que se faz uma associação direta da deficiência com o atraso escolar desse indivíduo. Percebemos, portanto, que se institucionaliza por força de lei a percepção de que esse público seria um problema. No entanto, pouco avanço se percebe no campo da proposição de formas de mitigação desse “problema”.

Sobre o uso do termo capacitismo, supramencionado, concordamos com a visão de Mello (2016), a saber:

Minha proposta é que, a exemplo de Portugal, passemos a adotar no Brasil a tradução de *ableism* para *capacitismo* na língua portuguesa, por duas razões principais: a primeira é a demanda de urgência para visibilizar uma forma peculiar de opressão contra as pessoas com

deficiência e, por consequência, dar maior visibilidade social e política a este segmento; a segunda deriva do próprio postulado da teoria *crip*, ou seja, para desconstruir as fronteiras entre deficientes e não deficientes é necessário explorar os meandros da corponormatividade de nossa estrutura social ao dar nome a um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer. (MELLO, 2016, p. 3267).

Com a redemocratização, se inicia no Brasil um novo momento, caracterizado por mudanças no modo de se pensar e fazer políticas públicas, tendo como carta magna a Constituição de 1988. No campo educacional também houve alterações no sentido de se buscar, dentre outras questões, a universalização do ensino, estipulando, ainda, conforme relata Mendes (2010), que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo ainda o direito ao atendimento educacional especializado. Entretanto, é importante ressaltar, conforme apontam Rocha e Pletsch (2018, p. 102), que “apesar dos avanços em termos legais, a política de educação inclusiva ainda não provocou mudanças na vida escolar destes sujeitos”.

Com isso, as redes de ensino públicas se deparam com um grande desafio: como promover a educação desse público? Usamos aqui de forma proposital o termo educação, entendendo este como um passo além da inclusão, tendo em vista que, embora muitos entendam que os alunos devam ser incluídos nas classes regulares, há uma percepção de que eles teriam limitações no seu aprendizado incapazes de serem superadas; logo, não há uma preocupação em se oferecer estratégias para contornar tais dificuldades.

Sobre isso, Rocha e Pletsch (2018, p. 100) ressaltam que a funcionalidade das pessoas com múltipla deficiência, por exemplo, “depende de aspectos individuais, como as limitações impostas pelas deficiências, mas, sobretudo, das oportunidades oferecidas a estes sujeitos”. Com isso, as autoras nos fazem perceber que, sendo oferecidos recursos e adaptações capazes de reparar as limitações impostas pela deficiência, esses estudantes terão plena capacidade de aprendizado e atuação em sociedade. Associado a isso, temos o conceito de compensação desenvolvido por Vigotski, que percebe a deficiência como sendo ocasionada pela relação entre a lesão orgânica e a cultura (VIGOTSKI, 1997 *apud* ROCHA e PLETSCHE, 2018). Para o autor, o ambiente – mediado pelos aspectos culturais – pode oferecer mecanismos de compensação, mesmo que para tal precise de recursos que tornem possível o desenvolvimento do indivíduo, revertendo uma possível exclusão.

Já nos anos 2000, com a intensificação das políticas de inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vem ocorrendo contínuo aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência múltipla. Rocha e Pletsch (2018, p. 100) mostram que o quantitativo dessas matrículas passou de “62.283 em 2003 para 70.471 em 2015, representando crescimento de 13%. Especificamente, nas classes comuns do ensino regular, os dados mostram crescimento de 449%, passando de 7.640 estudantes em 2003 para 41.948 em 2015”.

É importante destacar que a inclusão vai além da atuação da escola e de seus atores, sendo importante uma articulação intersetorial, já que a efetiva inclusão desse estudante perpassa inúmeras esferas devido à necessidade de superação de problemas como os elencados abaixo:

[...] problemas relacionados ao transporte adaptado público e/ou escolar para que os alunos cheguem à escola; além da falta de articulação do sistema educacional com o sistema de saúde, uma vez que muitos alunos com essas deficiências sofrem com convulsões e apneias sem terem o acompanhamento clínico necessário. (ROCHA e PLETSCHE, 2018, p. 101).

Levando essas questões em consideração, temos que pensar a articulação da escola com outros aparelhos públicos, como os relacionados à assistência social (Centro de Referência de Assistência Social, Centro de Atenção Psicossocial, Centro de Atenção Psicossocial Infância-Juvenil e afins), à saúde (postos de saúde e clínicas da família), além daqueles relacionados ao controle e garantia de direitos (Conselho Tutelar, Varas da Infância e Adolescência), à cultura, entre outros.

Entretanto essa articulação só ocorrerá se houver um elo entre essas instituições formando uma rede multisetorial em prol do desenvolvimento desse estudante. Para isso, entendemos a família como tendo papel chave enquanto elo dessa rede. Sobre isso, Sá et al. (2019, p. 03) nos trazem a experiência do projeto JUNTOS, que visa a “apoiar as famílias para que possam tecer redes de apoio em suas comunidades, além de dar suporte para o desenvolvimento físico e nutricional de suas crianças”.

Sob essa perspectiva, temos a família não somente como responsável por procurar atendimento e transportar a criança, mas, dentro de suas possibilidades, participando ativamente da intervenção de cada órgão intersetorial na criança, tendo ciência do que está sendo feito, aprendendo sobre o papel de cada um e se instrumentalizando para atuar também, na ausência de um profissional, como mediador contínuo, seja no espaço do lar ou em outros em que somente a família estará com a criança. Em face do exposto, o projeto JUNTOS, conforme relatam Sá et al. (2019, p. 07), surpreende por:

[...] representar o lugar assumido pelas mães como possuidoras de um conhecimento, tornando-se especialistas da experiência. Nesse caso, elas desenvolvem esse conhecimento não só em função da necessidade de cuidar de seus filhos, mas porque promovem entre si redes de apoio.

Esse tipo de abordagem, além de colocar a família como protagonista no processo de desenvolvimento da criança, propicia, por meio da troca de experiências, que os profissionais possam conhecer detalhes da rotina familiar, aprendizados que essas famílias desenvolveram por meio da vivência no cotidiano, e pensar sua prática em conjunto com a família e não de modo hierárquico, impositivo.

Vale destacar que as famílias, independentemente de a criança possuir necessidade especial ou não, por vezes atuam sozinhas, mas em alguns casos podem contar com uma rede de apoio que torna a experiência da maternidade/paternidade mais leve.

Para responsáveis de crianças com alguma necessidade especial, essa rede, que também pode ser representada pela escola, ganha um contorno ainda mais importante, podendo tornar o desenvolvimento dessa criança mais eficiente. Podemos ressaltar que a própria família pode se constituir enquanto rede de apoio, mas existem outras possibilidades, como o exemplo mostrado por Sá et al. (2019, p. 07)

das mães de crianças com a síndrome congênita do vírus Zika no Rio de Janeiro [que] formaram uma associação chamada Lótus, que tem se destacado pela presença constante nos campos do debate público, seja com o executivo ou judiciário, mas também com o universo acadêmico.

Desse modo, a vivência da maternidade, nos casos de mães de crianças com necessidade especial, por vezes a leva a abdicar de suas experiências individuais para se dedicar ao cuidado da criança. Com isso, a escola, em conjunto com outras instituições, pode atuar também no sentido de, por meio de tratamentos e implementação de tecnologias assistivas, auxiliar no desenvolvimento cognitivo desse aluno, tornando essa criança mais autônoma e capaz de se inserir na sociedade.

Em face do exposto, apresentaremos a seguir uma proposta de como a escola pode atuar de forma inclusiva em prol da garantia do aprendizado de alunos com deficiência.

A AMBIÊNCIA PEDAGÓGICA ENQUANTO OBJETO/PRODUTO EDUCACIONAL

Após esse breve histórico que foi apresentado, focaremos no entendimento do processo de implementação da ambiência pedagógica associada à inclusão de estudantes com deficiência. Para esse entendimento, é preciso compreender o espaço escolar como o nosso recorte espacial, tendo em vista ser o local de circulação desses estudantes. Sua circulação, no entanto, não se restringe somente à sua sala de aula, bem como sua interação com outros atores e vivências se dá para além desse local, ocorrendo em todos os espaços da escola.

Desse modo, entendemos que é fundamental o aproveitamento desses espaços como potenciais lócus de aprendizado, já que este se dá não somente em âmbito formal, por meio das aulas, mas também pelas demais experiências, (res)significações e memórias construídas.

Tomando como base os estudantes com deficiência, anteriormente à ambiência pedagógica deve ser garantida a acessibilidade de todos, o que demanda um cuidado particular relacionado à arquitetura do prédio, principalmente na garantia de acesso daqueles estudantes que tem deficiências que afetam a sua mobilidade ou visão, por exemplo. É necessário garantir a eliminação de barreiras físicas que possam dificultar ou impedir a locomoção de pessoas com deficiência.

Nesses casos, para que seja possível a permanência e acesso, a escola deve possuir elementos como rampas de acessibilidade e/ou elevadores, banheiros com cabines

adaptáveis a cadeirantes, marcação no piso para estudantes cegos ou com baixa visão, além de placas de identificação dos espaços com escrita em fonte aumentada e em braile. A promoção da acessibilidade contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, na qual todas as pessoas possam desfrutar de seus direitos e participar plenamente da vida escolar e social.

Garantida a acessibilidade, o passo seguinte é pensar no suporte básico necessário para atendimento desse público. Sobre isso entendemos que:

[...] os apoios ou suportes podem consistir em: a) tecnologias simples ou de ponta que auxiliem em tarefas cotidianas ou em sistemas de comunicação; b) em recursos humanos, como uma pessoa do convívio familiar que possa orientar um sujeito em tarefas do dia a dia por este não ter autonomia para realizar sozinho, ou alguém especializado que trabalhe individualmente com uma pessoa em uma atividade determinada. Em outras palavras, propiciar instrumentos que deem suporte aos processos compensatórios é o primeiro passo para que este processo possa ser desencadeado. (ROCHA e PLETSCHE, 2018, p. 104).

Com base nisso, a escola deverá fazer um levantamento dos principais instrumentos necessários, e a decisão do que deve ser adquirido ou mesmo confeccionado para uso desses alunos deve ser tomada de forma coletiva, preferencialmente com envolvimento de órgãos de gestão democrática como conselhos escolares, associações de apoio à escola e grêmios estudantis, quando houver. Esse momento de tomada de decisões deve ser precedido por uma conversa com os atores que participam da comunidade escolar.

A comunidade deve ser instruída sobre aspectos básicos referentes à educação especial, e sugerimos que o coordenador pedagógico, junto à direção, fique responsável por pensar e liderar esse momento formativo. Esse momento é fundamental para uma melhor compreensão e sensibilização de todos visando a um melhor acolhimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais. A reestruturação da escola enquanto espaço de inclusão deve envolver toda a comunidade, tendo em vista que o atendimento dos estudantes com deficiência não deve se restringir à sala de recursos multifuncionais (SRM), pois:

[...] para ensinar o aluno com deficiência ou autismo, principalmente, é necessária uma dinâmica pedagógica, que ultrapasse o trabalho realizado no contraturno na SRM, com investimento em estratégias que contemplem ações docentes que permitam conhecer sobre o processo de aprendizagem do aluno, para favorecê-lo com um ensino adequado às suas necessidades. (BRAUN e MARIN, 2016, p. 200).

Com base no exposto, é fundamental a presença, entre os componentes da comunidade escolar, de pessoas que tenham formação e/ou experiência no atendimento educacional especializado, para que possam compartilhar essa experiência com os demais. Esse profissional deverá ser peça chave na efetivação da ambiência pedagógica e no melhor uso dos espaços, sob a perspectiva do ensino colaborativo, tendo em vista que o:

[...] ensino colaborativo, fundamentalmente, tem por finalidade a colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas. (BRAUN e MARIN, 2016, p. 201).

Ressaltamos ainda a importância de se inserir toda proposta debatida no projeto político pedagógico (PPP) da escola, fazendo com que este possa ser acompanhado e desenvolvido em consonância aos demais projetos da escola e que reflita a preocupação com a diversidade e inclusão.

Com isso, após a sensibilização de todos, definição dos materiais e recursos financeiros necessários e suas fontes, dentre outros elementos que deverão constar para a efetiva implementação da ambiência pedagógica em prol do desenvolvimento de alunos com deficiência, na próxima seção deste texto conversaremos sobre como cada espaço da escola poderá ser adaptado a partir desta proposta.

ELABORANDO A AMBIÊNCIA EM PROL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste momento detalharemos como é possível organizar os espaços da escola de modo a proporcionar uma ambiência pedagógica que propicie maior acessibilidade e inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais e auxilie na promoção de seu efetivo aprendizado.

Para a melhor organização do pensamento, apresentaremos as informações a partir dos espaços que comumente estão presentes nas escolas.

Pátio e corredores de acesso

O pátio e os corredores de acesso da escola são espaços de suma importância, pois neles há interação entre todos os estudantes da escola independentemente da turma em que estão. Tendo em vista que, para algumas síndromes, a interação com pessoas fora de seu convívio pode gerar incômodos, esses espaços devem ser pensados de modo a torná-los o mais acolhedor possível a todos.

Como parte da proposta de ambiência, sugerimos especial atenção a paredes e murais, devendo estes ser locais de difusão de informação e de interação. Os murais devem conter imagens e mensagens que provoquem nos estudantes o sentido de respeito ao outro e cooperação mútua.

Formar um senso de coletividade e de pertencimento entre os estudantes da escola pode auxiliar no maior acolhimento dos colegas que possuam necessidades especiais. Nessa linha, sugerimos que a escola incentive a construção da identidade coletiva da escola, através de símbolos e siglas pelos quais os alunos se reconheçam enquanto membros de uma comunidade.

Dentro do possível, esses espaços coletivos devem ser organizados de forma a proporcionar cantinhos que possuam pufes ou almofadas para que grupos possam se reunir. Espaços voltados à arte também podem ser organizados, como locais no pátio que sejam destinados a apresentações musicais, como um “palco aberto”. Muitos estudantes gostam de dedicar o momento do recreio ao canto, dança ou uso de violão, entre outros instrumentos, e essas habilidades, quando desenvolvidas, podem integrar diversos sujeitos.

Alguns murais podem ser de uso coletivo dos estudantes, espaços em que possam trocar mensagens que os estimulem a ler para aqueles que não podem fazê-lo. Lembre-se: as paredes “falam”, e todos devem ser capazes de receber as mensagens que nelas estão!

Refeitórios

O momento da refeição é muito importante para a integração dos estudantes, e a participação e acolhimento de todos nesse local é fundamental. Em escolas onde há estudantes de origem popular, muitos destes em situação de insegurança alimentar, a garantia da refeição na escola propiciará que esses estudantes tenham saciadas suas necessidades básicas, o que, por sua vez, lhes permitirá um melhor aprendizado.

Estudantes com necessidades especiais podem ter seu acesso a esse espaço dificultado seja por problemas relacionados à locomoção, seja pela dificuldade de manuseio de instrumentos como garfo/faca. Em face disso, alguns constrangimentos podem ocorrer, por exemplo, conforme já mencionado, em decorrência de síndromes que fazem com que a pessoa não consiga utilizar talheres, ou que a fazem salivar em excesso ou ter dificuldades de deglutição. Em casos de pessoas com cegueira, por exemplo, o uso das mãos pode ser necessário para reconhecimento e manuseio da comida.

Pensando em questões como essas, o espaço do refeitório deve ter instrumentos como talheres adaptados, lenços e guardanapos para a garantia da higiene, e canecas que facilitem o manuseio. As paredes devem conter mensagens de inclusão, mostrar desenhos de crianças se alimentando juntas e ter, dentre as retratadas, crianças cadeirantes, deficientes visuais, dentre outras.

Banheiros

Banheiros são espaços fundamentais e, em alguns casos, não são acessíveis a todos. Pensando na ambiência pedagógica, sugerimos que os banheiros tenham imagens e mensagens relacionadas à saúde/higiene, como referência à lavagem das mãos, escovação dos dentes e uso do papel higiênico.

Os funcionários devem ser treinados e ter especial atenção à garantia de acesso de estudantes com necessidades especiais a esses espaços, visto que isso pode afetar

inclusive a saúde desses estudantes. Os banheiros devem estar bem-sinalizados, com alternativas de leitura em braile, além de ter adaptação para cadeirantes.

Sala de aula

Esse é o espaço onde os alunos passam a maior parte do tempo no período em que estão na escola. Por conta disso, sua ambiência deve receber atenção especial. É importante que a sala reflita a identidade da turma, fazendo com que os alunos se sintam acolhidos e pertencentes àquele local. A sala deve se enquadrar no que Yi Fu Tuan (1983) define enquanto lugar, tendo em vista que para o autor os lugares são construídos a partir das trocas íntimas que acontecem em um espaço.

Segundo Tuan (1983) os lugares são espaços de segurança, sendo saciadas nele as necessidades – materiais ou não. O autor enfoca as necessidades biológicas, mas podemos incluir ainda necessidades sociais, como o estar junto de seu semelhante, necessidades afetivas e mesmo a necessidade de expor sua personalidade, sua identidade.

Desse modo, para saciar as necessidades de todos os estudantes, dentre os quais aqueles que possuem necessidades especiais, no início de cada ano letivo, deve ser feita a anamnese da turma, sendo verificadas possíveis necessidades específicas, como aquelas relacionadas ao manuseio de instrumentos, baixa visão, entre outras, devendo também ser disponibilizado um armário que contenha material de apoio específico para essas necessidades.

A escola deve conter, de antemão, material em consonância com o desenho universal para aprendizagem – DUA, de modo a auxiliar a comunicação com estudantes que não sejam oralizados, por exemplo. Murais com mensagens básicas, como desejo de ir ao banheiro, podem auxiliar a comunicação de estudantes com dificuldades nesse campo.

Os estudantes não só podem como devem ser incentivados a participar da organização e construção desse espaço, bem como da confecção de instrumentos que percebam como necessários para a acessibilidade de colegas que possuam deficiência e/ou alguma necessidade específica percebida após a anamnese.

Espaços virtuais

O processo de ensino-aprendizado não se encerra no momento em que o estudante volta para casa. Sua interação e aprendizado continuam após as aulas, por meio de seus trabalhos de casa, pesquisas, interação com colegas ou mesmo com a escola através das redes sociais.

Desse modo, ressaltamos aqui a importância de se manter as redes sociais, sites da escola, entre outros meios, acessíveis a todos. Mensagens em grupos de WhatsApp

em que houver responsáveis ou estudantes com baixa visão, por exemplo, devem ser enviadas em forma de áudio, para que eles possam ter acesso ao conteúdo.

Muitos sites, atualmente, possuem diversos recursos de acessibilidade para deficientes auditivos e visuais, e a escola deve disponibilizá-los em seus espaços virtuais. Do mesmo modo, vídeos compartilhados pela escola devem conter legenda ou, quando possível, tradução em libras, além do uso do recurso *#pratodosverem*, com descrição das imagens.

Por fim, é importante que as imagens da escola nas redes sociais ressaltem o compromisso dessa comunidade com o acolhimento e respeito ao diferente.

O QUE SE ESPERA DA AMBIÊNCIA PEDAGÓGICA?

Esta proposta de adaptação da ambiência pedagógica sob a perspectiva do ensino e inclusão de pessoas com deficiência visa a apresentar resultados que atendam ao proposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, principalmente se considerarmos o objetivo dessa política de integrar os estudantes com deficiência nas classes de ensino regular. Conforme formulou Dainez, Smolka e Souza (2022, p. 03), a PNEEPEI “tinha o objetivo de assegurar um sistema educacional inclusivo, garantindo o direito à matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas de ensino regular”.

Conforme percebemos por meio da revisão da literatura, por conta dessa política, houve, ao longo dos anos de sua vigência, aumento expressivo de matrículas de estudantes com deficiência em classes regulares, e, esperamos, como resultado da implementação da ambiência pedagógica, que os espaços da escola reflitam a diversidade de atores por hora existentes, promovendo o acolhimento dos estudantes com necessidades especiais e conscientização dos demais estudantes com relação ao respeito às diferenças.

Acreditamos, ainda, dentro do que prevê a PNEEPEI, que a ambiência pedagógica, na forma em que foi exposta ao longo deste artigo, atende aos eixos em que as ações relacionadas à política estavam organizadas, a saber: “1) formação de professores; 2) acessibilidade; e 3) organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (DAINEZ, SMOLKA e SOUZA, 2022, p. 03).

Desse modo, complementarmente, dentre os resultados esperados, podemos elencar os seguintes:

- a) impulsionar um movimento de busca por formação continuada pelos docentes da escola, liderados pelo coordenador pedagógico e sob a perspectiva do ensino colaborativo. A melhor formação profissional tenderá a proporcionar maior solidez às atividades pedagógicas desenvolvidas, bem como maior segurança dos profissionais da escola no trato de estudantes com deficiência, além de atender com maior efetividade ao proposto a partir da inclusão do tema no PPP da escola;

- b) mobilização de recursos, por meio de um esforço conjunto de avaliação dos espaços, a fim de promover efetiva acessibilidade de estudantes com deficiência aos espaços físicos da escola, caso esta ainda não os tenha garantido;
- c) mapeamento dos aparelhos públicos existentes no território que cerca a escola e maior integração intersetorial desta com demais instituições do entorno. Espera-se, ainda, que a escola, a partir desse projeto, seja reconhecida por seu trabalho de excelência no atendimento a estudantes com deficiência e possa ter apoio efetivo dessas instituições, culminando em melhores resultados desses estudantes no campo pedagógico;
- d) efetiva integração dos estudantes com deficiência matriculados na escola com os demais atores, bem como melhor aproveitamento destes de todos os espaços, projetos e atividades que a escola oferece. Espera-se, ainda, que a vivência e participação efetiva dos estudantes com deficiência na escola resulte em seu melhor aprendizado e autonomia.

Com base nos resultados esperados mencionados, acreditamos que a proposta, no que tange à escola, tenha impactos não somente nos estudantes com deficiência, mas em toda a comunidade escolar, dado o potencial mobilizador que a proposta traz.

Considerando o papel extramuros da escola enquanto instituição capaz de promover intervenções sociais, esperamos que haja mudanças diretas na realidade da sociedade como um todo na promoção de uma cultura de apoio e respeito à diferença.

Esperamos, ainda, como resultados dessa mobilização e intervenção nos ambientes da escola, que as famílias dos envolvidos sejam positivamente impactadas, e que a escola, ao cumprir seu papel de acolhimento e desenvolvimento psicopedagógico dos estudantes, possa atuar também enquanto rede de apoio para as famílias de estudantes com deficiência.

Acredita-se que o trabalho desenvolvido não só pela escola como por outras instituições que atuem articuladas a ela, possa ser mais efetivo no desenvolvimento dos estudantes com deficiência, resultando em sua maior autonomia e, conseqüentemente, menor dependência com relação à família, quebrando o histórico capacitista que vem impedindo esses sujeitos de galgarem espaço na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo inicial refletir sobre a inclusão e efetivo aprendizado de estudantes com deficiência, um desafio que vem sendo debatido durante décadas no Brasil, conforme retrata a literatura selecionada.

Percebemos que ainda há muito que se avançar tanto em termos de legislação que garanta atendimento pleno e de qualidade a esse público como em seu efetivo cumprimento.

Sobre isso, é importante ressaltar o retrocesso representado pelo Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020), que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, revogado em 2023. Esse decreto explicita que há alunos com deficiência que não se beneficiam das escolas regulares. Assim, para Dainez, Smolka e Souza (2022, p. 13), essa legislação “coloca as pessoas com deficiência à margem do processo de escolarização regular, restringindo as possibilidades de vivência nas relações sociais”. O decreto, portanto, contraria inúmeros estudos e avanços até então conquistados a partir da implementação da PNEEPEI e acendeu um alerta acerca do risco de retrocessos nessa área.

Na contramão do decreto, defendemos ser fundamental a implementação de projetos que mobilizem a comunidade escolar no acolhimento a todo tipo de diferença, levando a uma maior compreensão de todos os sujeitos acerca do tema da inclusão para o melhor atendimento aos estudantes com deficiência.

Desse modo, acreditamos que a proposta de uso da ambiência pedagógica voltada ao atendimento e inclusão de estudantes com deficiência pode ser um potente instrumento de integração, mobilização e sensibilização da comunidade escolar em prol dessa causa e promover efetiva inclusão e aprendizado dos estudantes da escola.

SOBRE O AUTOR

Rafael Chaves Vasconcelos Barreto: Doutor em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, mestre em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais pela Escola Nacional de Ciências Estatísticas e bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense. No momento realiza estágio pós-doutoral na Escola Nacional de Ciências Estatísticas na área de População, Território e Estatísticas Públicas. É professor na SME-RIO, atuando também como professor formador na SEEDUC-RJ e como pesquisador do grupo GENERIS – Gênero, Sexualidades, Reprodução e suas Interseccionalidades.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.
2. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.
3. BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. *Revista Linhas*, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em: 15 ago. 2024.
4. DAIENEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza B.; SOUZA, Flávia Faissal de. A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial. *Educação & Sociedade*, v. 43, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.256418>

5. FREIRES, Leogildo Alves et al. Contrastando opiniões acerca da adoção de crianças por casais hétero e homossexuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 41, n. spe 3, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003216273>
6. MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>
7. MENDES, Enicéia G. Breve historia de la educación especial en Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9842>. Acesso em: 15 ago. 2024.
8. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 28 maio 2023.
9. ROCHA, Maira Gomes de S. da; PLETSCHE, Márcia Denise. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. *Horizontes*, v. 36, n. 3, p. 99-110, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.700>.
10. SÁ, Miriam Ribeiro C. de et al. De toda maneira tem que andar junto: ações intersetoriais entre saúde e educação para crianças vivendo com a síndrome congênita do vírus Zika. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, n. 12, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00233718>
11. TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

Submissão em 20 de julho de 2024.

Aceito em 24 de julho de 2024.



DOSSIÊ

**"[...] A EDUCAÇÃO DEVE
SER SEMPRE
CONTINUADA,
PERMANENTE, OU NÃO É
EDUCAÇÃO": ISTVÁN
MÉSZÁROS E OS
QUESTIONAMENTOS DE "A
EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO
CAPITAL"**

*"[...] EDUCATION MUST ALWAYS BE
CONTINUOUS, PERMANENT, OR IT IS NOT
EDUCATION": ISTVÁN MÉSZÁROS AND THE
QUESTIONS OF "EDUCATION BEYOND
CAPITAL"*

Maurício Assumpção Moya *



* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,
Departamento de Ciência Política, Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: mauricio.moya@ufrgs.br

RESUMO

O tema central do artigo aborda a educação e concentra-se na análise da obra de István Mészáros, particularmente em seu livro intitulado "A educação para além do capital". O artigo investiga os princípios subjacentes à educação na obra de Mészáros, buscando uma compreensão mais profunda desses princípios a partir de uma revisão da literatura, com um foco específico na abordagem do materialismo histórico-dialético. Os resultados da pesquisa revelam que a alienação e a dominação, que afetam todos os trabalhadores, são intrínsecas à lógica do capital, mantendo-os presos a uma ideologia dominante. A conclusão alcançada sugere que a transformação dos fundamentos da educação está intrinsecamente ligada à ruptura com a lógica do capital. Isso requer a iniciativa daqueles que estão dispostos a aceitar e promover essa transformação, começando por uma mudança em sua própria consciência, a fim de desafiar efetivamente a lógica do capital. Para compreender o conceito de educação conforme abordado por Mészáros, é fundamental adotar uma perspectiva abrangente que a associa diretamente à própria existência. Isso implica uma expansão conceitual que conecta a educação aos complexos processos sociais envolvidos na produção e reprodução da vida. Quando analisada à luz da influência do capital, a educação se caracteriza pela internalização dos padrões de reprodução estabelecidos pelo sistema, muitas vezes limitando-se a uma interpretação restrita no contexto das instituições formais de ensino. É importante notar, portanto, que mesmo uma educação institucionalizada temporária na trajetória de vida e formação de um indivíduo pode deixar marcas de dominação ideológica que reverberam ao longo de toda a sua existência. Em seu livro "A educação para além do capital", Mészáros destaca a estreita relação entre os processos educacionais e os amplos processos sociais. Sua análise enfatiza que, se a educação desempenha o papel de sistema para internalizar valores, conhecimento e cultura, moldando assim uma determinada visão de mundo, as soluções necessárias devem ser fundamentais. Nesse contexto, abordagens educacionais reformistas se mostram inadequadas. É imperativo rejeitar a maneira pela qual aqueles que ocupam posições hierárquicas na sociedade interpretam o mundo, uma vez que a educação é intrínseca à própria vida do indivíduo e deve capacitá-lo de acordo com essa realidade.

Palavras-chave: Materialismo Histórico-Dialético; Complexidade dos Processos Sociais; Processos Educacionais; István Mészáros.

ABSTRACT

The article central theme addresses education and focuses on the analysis of István Mészáros' work, particularly his book "Education beyond capital". The article investigates the principles underlying education in Mészáros' work, seeking a deeper understanding of these principles, based on a literature review with a specific focus on the historical-dialectical materialism approach. Results reveal that alienation and domination, which affect all workers, are intrinsic to the logic of capital, keeping them tied to a dominant ideology. The conclusion reached suggests that the transformation of the education foundations is intrinsically linked to the rupture with the logic of capital. This requires the initiative of those who are willing to accept and promote this transformation, starting with a change in their own consciousness, in order to effectively challenge the logic of capital. To understand the education concept as addressed by Mészáros, it is essential that we adopt a comprehensive perspective that directly associates it with existence itself. This implies a conceptual expansion that connects education to the complex social processes involved in the production and reproduction of life. When analyzed in light of the capital influence, education is characterized by the reproduction of internalized patterns established by the system, often limited to a restricted interpretation in the context of formal educational institutions. It is important to note, therefore, that even a temporarily institutionalized education in the trajectory of an individual's life and training can leave marks of ideological domination that reverberate throughout their entire existence. In his book "Education beyond capital", Mészáros highlights the close relationship between educational processes and broad social processes. His analysis emphasizes that if education plays the role of a system for internalizing values, knowledge and culture, thus shaping a particular worldview, the necessary solutions must be fundamental. In this context, reformist educational approaches prove to be inadequate. It is imperative that we reject the way in which those who occupy hierarchical positions in society interpret the world, since education is intrinsic to the individual's own life and must train him in accordance with this reality.

Keywords: Historical-Dialectical Materialism; Social Processes Complexity; Educational Processes; István Mészáros.

INTRODUÇÃO

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...]. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Este estudo inicia-se explorando reflexões derivadas da obra de István Mészáros, concentrando-se especificamente em seu livro intitulado *A educação para além do capital*. Em Mészáros (2005, p. 12), é postulado que "[...] a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação". A partir dessa afirmação, emerge a reflexão sobre as propostas educacionais presentes na obra de Mészáros. No coração das ideias exploradas por Mészáros, encontra-se a postulação de que a educação, para cumprir plenamente seu propósito, deve ser um processo contínuo e constante, jamais sujeito a interrupções ou limitações temporais. Esse paradigma educacional, que demanda perenidade e incessante evolução, instiga uma profunda reflexão sobre as bases e preceitos da educação conforme propostos por Mészáros. O objetivo primordial deste estudo consiste em identificar, analisar e relacionar esses pilares fundamentais apresentados pelo autor, empregando como ferramenta interpretativa a poderosa epistemologia materialista histórico-dialética, que se mostra como um recurso essencial para a análise crítica e abrangente da realidade investigada.

O diálogo com as proposições e conceitos de Mészáros sobre a educação, em particular sua visão da educação como um processo contínuo e ininterrupto, estabelece um terreno fértil para a investigação profunda sobre as implicações e aplicações práticas desse modelo educacional. A reflexão resultante desse estudo não só promove uma compreensão aprofundada das teorias educacionais do autor, mas também lança luz sobre questões mais amplas relacionadas à dinâmica educacional em um contexto pós-capitalista. Ao traçar paralelos entre as ideias de Mészáros e a epistemologia materialista histórico-dialética, busca-se não apenas captar a essência das propostas educacionais do autor, mas também enraizá-las em uma base teórica sólida que permita uma análise crítica e abrangente do papel da educação na transformação social. Essa abordagem holística e interdisciplinar oferece uma perspectiva multifacetada e aprofundada sobre a temática educacional, visando a contribuir para um entendimento mais amplo e significativo das dinâmicas educacionais em um contexto social complexo e imerso em constantes transformações.

A conexão intrínseca entre educação e trabalho fundamenta a análise entrelaçada desses dois domínios, pois a omissão de um compromete o alcance dos objetivos delineados neste artigo. O presente documento empreende uma reflexão a respeito da inter-relação entre educação e trabalho e examina suas implicações na consecução da dignidade humana. A consideração da dignidade dos sujeitos é imperativa, pois a qualidade de vida está inextricavelmente ligada à determinação de se um indivíduo encarna ou não os atributos humanos. Esse exame é conduzido por meio de uma

investigação bibliográfica, fundamentada nas ideias do filósofo István Mészáros, cujas concepções serão contextualizadas paralelamente às perspectivas de outros pensadores.

O PENSAMENTO DE MÉSZÁROS SOBRE A EDUCAÇÃO E O CENÁRIO CAPITALISTA

Desde a ocupação soviética da Hungria, em 1956, Mészáros dedicou-se a formular uma crítica contemporânea à sociedade regida pelo capital, fundamentada nas concepções de Marx e no que denominou de projeto socialista revolucionário. Escreveu diversas obras, sendo agraciado com o Prêmio Memorial Isaac Deutscher por *A teoria da alienação em Marx*, de 1970.

Nascido na Hungria em 1930, antes de ingressar na universidade em 1949, trabalhou como operário em uma fábrica de aviões, em uma tipografia e em uma indústria têxtil. Inicialmente, enfrentou a possibilidade de expulsão da universidade por estudar com Gyorgy Lukács, tornando-se posteriormente amigo e assistente deste em 1951. Em 1956, deixou a Hungria devido à invasão soviética, fixando residência na Itália. Em 1959, transferiu-se para a Inglaterra, onde permaneceu até falecer, aos 87 anos, em 2017 (JINKINGS, 2008).

Uma das ideias centrais defendidas por Mészáros em sua obra seminal *Para além do capital* (2002) reside na premissa de que a solução primordial para a salvaguarda abrangente da humanidade e a preservação da condição humana em sua totalidade depende da superação radical do sistema capitalista, transcendendo a mera abolição do capitalismo. Segundo esse pensamento, não há margem para concessões a estratégias políticas que considerem o Estado como um agente viável para a efetivação da emancipação humana, seja de forma direta ou indireta (JOVINO, 2012). No âmbito educacional, o filósofo húngaro enfatiza um argumento de crucial importância: a noção de "educação socialista" se concretiza plenamente em meio a um processo revolucionário cujo desiderato final consiste na completa erradicação do sistema capitalista, rumo a uma sociedade livre de exploração do trabalho, desprovida de estruturas estatais e deformações de classes sociais. Essa abordagem se ergue como uma postura fundamentalmente crítica (KASPER, 2008).

Dentro desse arcabouço teórico, a concepção mészariana da educação socialista evoca não apenas a transformação do sistema educacional, mas a reconfiguração integral da ordem social, econômica e política vigente. A educação se insere como uma ferramenta essencial na consecução dos objetivos revolucionários de Mészáros, sendo entendida não apenas como transmissão de conhecimentos, mas como um processo de conscientização e engajamento social em prol da construção de uma sociedade verdadeiramente emancipada. Portanto, a proposta de educação socialista engloba não apenas a reformulação dos métodos pedagógicos tradicionais, mas também a revitalização dos valores humanistas e a promoção de um *ethos* coletivo de solidariedade e igualdade, elementos essenciais para a concretização de uma sociedade pós-capitalista idealizada pelo autor.

No viés crítico de Mészáros, a educação desempenha um papel fundamental na desconstrução das estruturas opressivas e alienantes do capitalismo, apontando caminhos para uma nova forma de organização social e econômica fundamentada na justiça, na equidade e na liberdade verdadeira. Sua abordagem, embasada em uma análise profunda das contradições inerentes ao sistema capitalista, destaca a educação como um instrumento de transformação radical, capaz de conduzir a humanidade para um futuro coletivo onde a autonomia, a solidariedade e a realização plena de cada indivíduo sejam os pilares que sustentam a sociedade pós-capitalista almejada pelo autor.

Mészáros (2005) analisa a crise contemporânea, destacando sua distinção em relação às crises passadas, notadamente quanto à inexistência de períodos cíclicos nítidos entre fases de expansão e recessão. Nesse novo contexto, observa-se uma valorização do capital que incide diretamente sobre o sistema sociometabólico, delineando um sistema de mediações de natureza variada. Assevera o autor (2005, p. 71-72):

[...] as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito.

Nesse contexto, é imperativo que a instrução desempenhe o papel de elucidar aos trabalhadores as ramificações vinculadas às suas circunstâncias dentro do sistema capitalista, visando dissipar qualquer incerteza acerca da inviabilidade de humanização desse sistema. O conjunto de valores é reproduzido de maneira institucional por meios de comunicação, instituições educacionais e religiosas. O processo de disseminação de valores por meio de instituições é identificado por Mészáros como educação formal, cujo propósito é estabelecer uma consciência alinhada com a realidade coletiva (ANTUNES, 2010).

Diante disso, questiona-se a legitimidade desses valores para verificar se a sociedade realmente valoriza a dignidade humana ou se é instrumentalizada para satisfazer os interesses de uma minoria. No que tange ao trabalho, Mészáros argumenta que a transformação da natureza pela atividade laboral é intrínseca à própria essência do trabalho humano. À medida que o ser humano modifica a natureza para atender às suas necessidades, ele se desenvolve como um ser social e humano, moldando sua própria realidade. Assim, a história é moldada pelo trabalho das pessoas em sua época específica, e a educação desempenha um papel crucial na orientação do modo de produção (ANTUNES, 2008, 2011).

No contexto do sistema capitalista, constata-se que a relação entre o trabalhador e o produto de seu labor é substancialmente distorcida, visto que a propriedade dos frutos do trabalho não pertence ao próprio trabalhador, mas sim àquele que detém os meios de produção, acarretando uma alienação do trabalhador de sua própria essência humana. Nesse contexto, a atividade laboral deixa de ser orientada para a

satisfação das necessidades individuais do trabalhador, transformando-se em um meio de enriquecimento alheio. Observa-se, portanto, um desvio de propósito na produção, em que sua finalidade genuína é desvirtuada, configurando, assim, o que se convencionou chamar de alienação do trabalho. Por meio desse processo, no qual o trabalho é um reflexo do ser social, a alienação laboral acarreta não só a alienação do indivíduo em seu contexto social, mas também a corrosão da própria dignidade humana.

É notório que a transformação dessa realidade alienante não pode se restringir unicamente à esfera da educação formal, uma vez que essa instituição se encontra limitada pelas imposições e condicionamentos da classe dominante. O desafio que se coloca, portanto, consiste em transcender a superfície desse problema, buscando abordar e superar as raízes profundas que sustentam a alienação do trabalho e, por conseguinte, a subtração da dignidade intrínseca do ser humano (TORRES, 2010).

Nesse sentido, a superação efetiva da alienação no trabalho demanda uma abordagem holística e multifacetada que abarque não somente as questões educacionais, mas também os aspectos estruturais, políticos e sistêmicos que perpetuam essa relação distorcida entre o trabalho e o trabalhador. É necessário um movimento de desvelamento e questionamento dos valores e das relações de poder que instrumentalizam a alienação laboral no capitalismo, a fim de promover uma reconexão efetiva entre o trabalho, a expressão da humanidade e a preservação da dignidade inerente a cada indivíduo na sociedade contemporânea.

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CAPITAL

Beck (1996) propõe uma reflexão profunda acerca da própria natureza da educação ao levantar a questão central de que o ato de conceituar a educação marca o início do percurso rumo à formação de educadores, fornecendo assim os fundamentos basilares para a estruturação de uma ciência da educação robusta e substancial. A definição precisa e abrangente do que constitui a educação é, portanto, o ponto de partida essencial para a fundamentação teórica e prática da práxis educativa, delineando os contornos de um campo de conhecimento que permeia e orienta a ação pedagógica e a formação de professores.

Em consonância, Roble (2008) contextualiza historicamente a relação intrínseca entre o pensamento social e a instituição escolar ao longo dos diferentes períodos da história. Ele destaca a escola como uma instituição de extrema relevância no tecido social, desempenhando múltiplos papéis que abarcam desde funções políticas, organizacionais e até formativas. Reconhece-se, assim, a escola como um pilar central na estruturação da sociedade, incumbida da nobre tarefa de não somente prover conhecimento e habilidades, mas também de forjar cidadãos críticos, participativos e conscientes do seu papel na comunidade e na construção de um mundo mais justo e igualitário.

Desse modo, a intersecção entre a busca por uma compreensão mais profunda da educação como fenômeno complexo e multifacetado, conforme proposto por Beck, e o reconhecimento da escola como um espaço denso de significados e funções sociais, conforme pontuado por Roble, delimita um terreno fértil para investigações acadêmicas e práticas educativas voltadas para o aprimoramento constante do sistema de ensino e para a promoção de uma educação que verdadeiramente empodere e transforme indivíduos e comunidades. Esse diálogo entre teoria e prática, entre concepções educacionais e ações concretas na esfera escolar, revela a importância da reflexão crítica e do engajamento contínuo de educadores e pesquisadores na busca por um sistema educacional mais inclusivo, equitativo e eficaz.

Verifica-se que a disparidade no acesso à educação permanece arraigada de forma invariável, atuando em conformidade com sua natureza essencial e estrutural. Mesmo diante da existência de uma de suas facetas, notadamente a mais formal e estruturada, dotada de um acervo científico e cultural prestigioso e frequentemente restrito a segmentos sociais específicos, isso não diminui, de maneira alguma, a importância crucial que a educação desempenha na reprodução e configuração do tecido social. Considerando a transmissão do conhecimento por intermédio da educação formal, especificamente conduzida pelo sistema escolar, essa abordagem tornou-se predominante, revestida de um status de superioridade em relação às formas não-formais de educação. O saber escolar emergiu como o principal veículo de conhecimento, atendendo às demandas da dinâmica social e suplantando o conhecimento transmitido de maneira mais informal e não sistemática nas brechas existentes na sociedade (MACENO, 2011).

Essa discrepância marcante na disponibilidade e no acesso ao conhecimento nas esferas formais e não-formais de educação ressalta não apenas a dimensão estrutural da desigualdade presente no sistema educacional, mas também a influência profunda que a educação exerce na estratificação social e nos processos de reprodução de valores e normas culturais. O predomínio do conhecimento escolar, moldado por currículos e práticas educativas específicas, adquire uma posição de privilégio que afeta diretamente a construção de identidades e oportunidades educacionais dos indivíduos. A centralidade da educação formal como guardião do saber sistematizado e legitimada como a principal via de ascensão social impõe desafios significativos de democratização e igualdade de acesso ao conhecimento e à educação para todos os estratos sociais, evidenciando a necessidade premente de análises e intervenções críticas para promover uma educação mais inclusiva, diversificada e equitativa em nossa sociedade contemporânea.

A disseminação dos princípios ideológicos assume importância significativa na esfera da sociedade civil, uma vez que contribui para a difusão dos interesses da classe dominante. Tal função é desempenhada de maneira difusa, sendo exercida predominantemente por instituições como a igreja, entidades educacionais e meios de comunicação. Assim, recorrendo a uma perspectiva gramsciana,

[...] [a] organização escolar, seja sob o controle do Estado ou de organismos privados, e até as universidades populares formam o segundo conjunto cultural da sociedade civil, onde novamente aparece a gradação da ideologia sob o controle da Universidade e da Academia (na medida em que ela exerce uma função nacional de alta cultura, principalmente como guardião da língua nacional e, assim, de uma concepção de mundo). (PORTELLI, 1978, p. 27).

As instituições educacionais de um Estado desempenham o papel de difundir os ideais, isto é, a visão de mundo da classe social que exerce o poder, constituindo-se como um mecanismo de contenção contra concepções discordantes que possam ameaçar sua hegemonia. Nesse contexto, a presente pesquisa concentra-se na análise dos objetivos reais da educação em relação à sociedade liberal. Para a perspectiva gramsciana, a sociedade civil não se limita a ser apenas uma esfera de necessidades individuais, mas é composta por organizações capazes de autorregulação racional e liberdade. A noção de liberdade está intrinsecamente ligada ao trabalho humano, pois conceitos como realização, plenitude e liberdade encontram seu ponto de partida e conclusão no trabalho, sendo a atividade laboral o referencial central. Dado que a atuação da sociedade civil incorpora organizações educacionais, entre outras, e estas influenciam diretamente a concepção de liberdade, torna-se imperativo realizar uma análise da inter-relação entre trabalho e contexto educacional. O ser humano encontra na atividade transformadora da natureza a base de sua existência, sendo o trabalho sua própria condição. É por meio do trabalho que o organismo humano obtém os recursos naturais necessários para a vida, realizando a adaptação para seu uso. Nesse sentido, Mészáros (2005, p. 73, grifos no original) argumenta que

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada *destruição produtiva*, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da *produção destrutiva*.

A estreita conexão entre a educação e os processos abrangentes de reprodução é incontestável, e é impossível realizar uma reformulação substantiva da educação sem previamente transformar o contexto social no qual ocorrem as práticas educacionais da sociedade. O máximo que pode ser alcançado é a correção de alguma imperfeição específica na ordem estabelecida, preservando intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, de acordo com as exigências do sistema reprodutivo em sua totalidade lógica (MÉSZÁROS, 2005).

Na concepção dialética materialista de Marx (2008), desenvolvida por Pires (1997), o exercício profissional na área educacional impõe a necessidade de compreender os diversos elementos que permeiam a prática educativa, demandando uma compreensão abrangente de si própria.

Desdobrando tal entendimento, Espinoza (2009) ressalta que uma política educacional deve incorporar três elementos fundamentais: uma justificação para abordar o problema em questão; um propósito para o sistema educacional; e uma

teoria de educação, que consiste em um conjunto de hipóteses explicativas para atingir o efeito desejado.

Esse propósito pode estar alinhado aos objetivos da educação ou incorporar as concepções de uma teoria econômica, os ideais de um grupo ou os valores de uma sociedade específica, especialmente quando se busca preservar a estabilidade da ordem social (MASSON, 2012). Cabe às instituições educacionais, incluindo as escolas e outras entidades que oferecem programas educacionais, a responsabilidade de preparar os alunos para compreender, enfrentar os desafios do mundo do trabalho, aceitar seu papel na sociedade e/ou questionar a estrutura social vigente. Nesse sentido, as instituições educacionais devem operar de maneira eficaz, promovendo a igualdade de tratamento, garantindo o acesso a todos os grupos sociais e preservando a ordem existente (ESPINOZA, 2009).

Isso se coaduna ao que postula Mészáros (2005, p. 25) ao afirmar que:

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança [...] As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução.

Compreender o conceito de educação segundo Mészáros implica reconhecer sua abordagem abrangente, concebendo-a como a própria vida, ampliando o entendimento e vinculando a educação à totalidade dos processos sociais de produção e reprodução da vida.

Na obra *A educação para além do capital*, Mészáros destaca a interligação entre os processos educacionais e os processos sociais mais amplos, argumentando que, se a educação atua como um sistema de internalização de valores, conhecimento e cultura, moldando uma determinada concepção de mundo, as soluções devem ser fundamentais, rejeitando, assim, abordagens reformistas no discurso educacional. É crucial questionar a forma como os agentes nas hierarquias sociais interpretam o mundo, pois, se a educação é a própria essência da vida do indivíduo, ela deve capacitá-lo para tal (CATANI, 2011).

Assim como em outros eventos fundamentais das sociedades contemporâneas, a natureza da educação está intrinsecamente relacionada ao destino do trabalho. No contexto do capital, a educação assume a forma de mercadoria, saindo do âmbito do sistema público de ensino e sendo absorvida pelo neoliberalismo, que a mercantiliza. A transição para esse cenário implica que uma sociedade que impede a emancipação dos sujeitos transforma os espaços educacionais em centros de consumo, alinhados à lógica do lucro (SÁDER, 2008).

Mészáros (2002), ao discutir essa migração da educação do setor público para o privado, observa que os cortes e as medidas de austeridade impostos a setores cruciais da reprodução social, incluindo educação, saúde e seguridade social, evidenciam a intenção dos Estados capitalistas, caracterizando uma contradição real em relação à proposta de Marx. A proposição de Marx de que o capital é uma contradição viva ressalta que cada tendência principal desse sistema de produção e distribuição só se torna compreensível quando consideramos plenamente a contratendência específica à qual está objetivamente ligada.

Diante do entendimento de que os antagonismos constituem obstáculos à realização de mudanças cruciais para a sobrevivência da humanidade e não oferecem condições para a improvisação das circunstâncias existenciais, torna-se imperativo revisitar as reflexões de Marx sobre a interconexão entre educação e sociedade. Considerando que as sociedades não foram uma constante ao longo da história humana, ou, pelo menos, não apresentavam a mesma estrutura das sociedades contemporâneas, é factível identificar pelo menos duas transformações que elevaram a humanidade a um estágio diferenciado em relação às demais espécies: a primeira diz respeito à postura bípede e ereta, enquanto a segunda está relacionada à propensão do homem para viver em coletividade. Diz Marx (1987, p. 159):

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. Deve por isso separar a sociedade em duas partes uma das quais é colocada acima da outra. A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como praxis revolucionária.

Arendt (2003) delinea a sociedade como uma relação peculiar entre a ação e a vida. Postula, assim, a natureza política e social inerente ao ser humano, inicialmente associada a alianças políticas entre indivíduos com objetivos específicos, à noção de “*societas generis humani*” (sociedade da espécie humana), termo ao qual atribui uma acepção mais abrangente relacionada à condição humana fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade, constituída por diversos elementos, assume características distintas. Quando impregnada de caráter mercantil, ela se reveste de elementos de alienação e intolerância, contra os quais os defensores da emancipação humana travam uma luta constante. Nesse embate, a educação surge como uma esperança, conforme destacado por Sader (2008), como uma alavanca para a mudança. No entanto, ela se transforma em um instrumento da sociedade capitalista, com objetivos diversos, incluindo a provisão de conhecimentos e pessoal necessário para a expansão da maquinaria produtiva do sistema capitalista, bem como a geração e transmissão de um conjunto de valores que legitima os interesses dominantes.

Em consonância, Mészáros (2005) sugere que a educação se tornou uma condição última, como se não houvesse mais nenhuma alternativa à gestão da sociedade ou à

sua forma internacionalizada, cabendo aos indivíduos aceitar essa condição, uma vez que foram educados condicionalmente para tal, inseridos em um ambiente de dominação estrutural hierárquica, permeado pela constante presença da subordinação reforçada. Em contraponto à perversidade da globalização capitalista, torna-se imperativo estabelecer uma ordem reprodutiva internacional que não apenas ostente uma igualdade formal, mas, mais crucialmente, objetiva entre seus componentes. Nesse contexto, o internacionalismo positivo se apresenta como uma estratégia para transcender o domínio do capital, buscando transferir de maneira positiva as funções vitais de controle da reprodução social para os membros dos microcosmos.

Logo, enquanto a atividade não for compartilhada de maneira voluntária, persistirão estruturas sociais que imporão uma divisão estrutural-hierárquica aos indivíduos. O internacionalismo socialista, por sua vez, deve adotar o princípio de coordenação horizontal, permitindo que a autogestão positiva dos produtores associados se oponha à subordinação vertical do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2012).

A realização do potencial positivo do internacionalismo socialista está condicionada à conscientização dos interesses comuns dos trabalhadores, orientados por uma ordem social radicalmente distinta. Portanto, esse êxito está intrinsecamente ligado à maturação dos elementos que transformam uma necessidade vital em uma possibilidade objetiva. De acordo com Mézáros, a diferença entre as possibilidades abstratas e as possibilidades objetivas de desenvolvimento real, em direção à estratégia socialista, determinará a questão. O autor critica, por exemplo, a abordagem dos defensores do capital que explicam o desemprego estrutural como solucionável por meio de instrumentos técnico-econômicos adequados, sem compreenderem que tal desemprego é uma manifestação destrutiva da crise capitalista, exigindo, assim, a superação do capital.

Para enfrentar os desafios políticos e ideológicos futuros, Mézáros ressalta a necessidade de um reexame crítico do passado e do presente por duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, é essencial analisar as tendências paralisantes do passado e romper de maneira radical com as estratégias políticas da socialdemocracia. Em segundo lugar, é imperativo controlar as alavancas passíveis de serem utilizadas, considerando a dialética da continuidade e descontinuidade como mediação com uma ordem qualitativamente diferente e alternativa. Tal abordagem é necessária, conforme o autor, pois a realização dos interesses do trabalho só pode ocorrer mediante a legítima generalização, ou seja, a universalização na ordem global como um modo alternativo e diferente de realizar o metabolismo social, baseado na igualdade substantiva de todos. Esse processo, por sua vez, só pode se concretizar com a dialética que une a continuidade da mudança e a mudança significativa na continuidade, visto que o que está em jogo é a reestruturação radical da ordem existente.

SOBRE O AUTOR

Maurício Assumpção Moya: Professor associado do Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS. Graduado em Ciências Sociais, mestre e doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo, com estágio como pesquisador-visitante na Yale University. Atua principalmente com os seguintes temas: relações Executivo-Legislativo, políticas públicas, processo legislativo, CPIs, medidas provisórias e agências reguladoras.

REFERÊNCIAS

1. ANTUNES, Caio Sgarbi. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 15–20.
2. ANTUNES, Caio Sgarbi. *Trabalho, alienação e emancipação: a educação em Mészáros*. Campinas, SP: [s.n.], 2010.
3. ANTUNES, Caio Sgarbi. Formação e transformação: para além do capital. *Filosofia e Educação*, v. 1, n. esp., p. 171–175, 2008. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v1i1.8635560>
4. ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
5. BECK, Nestor L. J. *Educar para a vida em sociedade: estudos em ciência da educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
6. CATANI, Afrânio Mendes. Considerações sobre educação a partir das concepções de István Mészáros. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo (Orgs.). *István Mészáros e os desafios do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 151–158.
7. ESPINOZA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de política, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 17, n. 8, p. 1–13, abr. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727008.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.
8. JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9–14.
9. JOVINO, Wildiana Kátia Monteiro. Marx e Mészáros: uma análise da crise do capital e da transição socialista. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARXENGELS, 7., 2012. *Anais do VII Colóquio Internacional MarxEngels*. 2012.
10. KASPER, Rafael. Por uma educação além do capital. *Educação Unisinos*, v. 12, n. 2, p. 150–152, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5318/2564>. Acesso em: 12 ago. 2024.
11. MACENO, Talvanes Eugenio. *Educação e universalização no capitalismo*. São Paulo: Baraúna, 2011.
12. MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
13. MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: GIANOTTI, José Artur. (Org.). *Marx*. São Paulo: Abril Cultural, 1987. v. 1, p. 159–163.
14. MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ANPED SUL, 9., 2012. *Anais do IX ANPED Sul*. 2012.
15. MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2012.
16. MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
17. MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.
18. NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.
19. PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface*, v. 1, n. 1, p. 83–94, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>
20. PORTELLI, Huges. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
21. ROBLE, Odilon. *Escola e sociedade*. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008.
22. SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15–18.
23. TORRES, Eli Narciso da Silva. Educação: a natureza do capital que transforma tudo em mercadoria. *Verinotio*, v. 6, n. 11, p. 45–52, abr. 2010. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.23355932276096.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

Submissão em 25 de julho de 2024.

Aceito em 10 de agosto de 2024.



ARTIGOS LIVRES

DAS PALAVRAS AOS NÚMEROS: FORMAÇÃO CIENTÍFICA E METODOLÓGICA DA CIÊNCIA POLÍTICA NO SÉCULO XX

*FROM WORDS TO NUMBERS: SCIENTIFIC
AND METHODOLOGICAL FORMATION OF
POLITICAL SCIENCE IN THE 20TH CENTURY*

Enzo Lenine *



* Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas,
Departamento de Ciência Política, Salvador, BA, Brasil.
E-mail: lenine@ufba.br

RESUMO

Como uma disciplina de tradição humanística transformou-se, ao longo do século XX, em uma ciência de caráter newtoniano? Neste artigo, recupero a história da disciplina de ciência política sob a óptica dos seus desenvolvimentos teóricos e metodológicos, nomeadamente no que tange à formalização matemática e estatística. Esses processos permitiram a consolidação da disciplina sob um determinado entendimento de ciência (mais próximo das ciências newtonianas), ao passo que incorporaram a complexidade dos fenômenos políticos na pesquisa acadêmica. Esse legado persiste até a contemporaneidade sob novas roupagens, especialmente dentro do paradigma neoinstitucional e nas interfaces com outras disciplinas, como a psicologia cognitiva, a economia comportamental e a ciência dos sistemas complexos.

Palavras-chave: História da Ciência Política; Metodologia Política; Modelos Formais; Neoinstitucionalismo.

ABSTRACT

How did a discipline with a humanistic tradition become a science with a Newtonian character throughout the 20th century? In this article, I trace the history of the discipline of political science from the perspective of its theoretical and methodological developments, namely in respect to its mathematical and statistical formalization. These processes allowed for the consolidation of the discipline under a certain understanding of science (one that is closer to the Newtonian sciences), whilst incorporating the complexity of political phenomena in academic research. This legacy persists to the present day under new guises, especially within the neoinstitutional paradigm and on the interfaces with other disciplines, such as cognitive psychology, behavioral economics and the science of complex systems.

Keywords: History of Political Science; Political Methodology; Formal Models; Neoinstitutionalism.

INTRODUÇÃO

A ciência política adentra o século XXI com um largo acumulado histórico de desenvolvimento científico. Embora as discussões sobre as coisas da pólis remontem à Antiguidade Clássica da Hélade e do Império Romano, foi no fim do século XIX e no início do XX que a disciplina da política se consolidou como área do conhecimento autônoma e, principalmente, como ciência (ALMOND, 1998; GOODING e KLINGEMANN, 1998; SOMIT e TANNEHAUS, 1976). Essa transformação – que ocorreu de forma lenta ao longo dos séculos – exigiu que a disciplina repensasse sua forma de produzir conhecimento acerca dos fenômenos políticos, levando-a, em determinado momento, a transitar do caráter ensaísta e filosófico para o dos dados e da formalização matemática (HINICH e MUNGER, 2003; LEWIS e STEINMO, 2007, 2012; SHEPSLE, 2006, 2010).

A transição para uma abordagem característica das ciências newtonianas fundamentou-se na necessidade de estabelecer de forma mais rigorosa a relação causal entre as variáveis empíricas na análise dos fenômenos políticos, em um contexto de pensamento mais amplo de causalidade (BOX-STEFFENSMEIER, BRADY e COLLIER, 2008). As análises anteriores, fundadas numa tradição historicista e filosófica (BAGEHOT, 2001; WILSON, 1963), careciam do rigor científico demandado para a institucionalização da ciência política não só como disciplina, mas também como uma comunidade científica reconhecida interna e externamente (pela sociedade e, especialmente, pelas autoridades de Estado). Destarte, o rigor teórico e metodológico se fazia premente para conferir maior legitimidade à nova ciência, o que, por sua vez, resultou tanto na rejeição do *modus operandi* do passado como no estabelecimento de um diálogo com outras ciências sociais que avançavam na formalização estatística – e, posteriormente, matemática – de suas pesquisas (EASTON, 1962; FARR, 1995).

Nesse sentido, do ponto de vista metodológico, o desenvolvimento da disciplina, ao longo do século XX, caracterizou-se pela transição do caráter ensaísta para uma postura formalista. O estado da arte na alvorada do novo século é de uma ciência marcada pela predominância de métodos quantitativos, na forma de modelos estatísticos e matemáticos (LENINE e MÖRSCHBÄCHER, 2019, 2020; LIMA, 2018; LIMA, MÖRSCHBÄCHER e PERES, 2018). Entretanto, apesar dessa migração metodológica ter ocorrido de maneira pensada e coordenada, ainda se faz necessária a reflexão acerca das questões metodológicas que envolvem os modelos estatísticos e matemáticos. Parte desse processo de reflexão perpassa o resgate da trajetória histórica das metodologias em ciência política.

Neste contexto, o presente artigo objetiva fornecer uma leitura histórica dos desenvolvimentos metodológicos da disciplina que a levaram ao atual status de predominância dos métodos quantitativos e de modelagem formal. Em larga medida, estou preocupado com a seguinte questão: como uma disciplina de tradição humanística transformou-se, ao longo do século XX, em uma ciência de caráter newtoniano? Evidentemente, a história da ciência da política pode ser narrada de distintas formas, de modo que a narrativa que apresento busca lançar luz sobre a gênese de perspectivas matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos políticos.

Esse processo possui uma natureza turbulenta, com questionamentos e críticas de diversas tradições epistemológicas e metodológicas na disciplina, ecoando em debates contemporâneos sobre hierarquias do conhecimento, expressas na forma como o conhecimento é produzido e por quem ele é produzido (LENINE e MÖRSCHBÄCHER, 2019, 2020).

O artigo está estruturado em quatro partes para além desta introdução e da conclusão. Essas quatro seções seguem uma construção cronológica da história da ciência política, orientando-se pelo eixo das metodologias formais e quantitativas. A primeira seção retoma os primeiros trabalhos de modelagem matemática de fenômenos políticos e a transição para os métodos quantitativos durante a Revolução Behaviorista. A segunda seção discute as anomalias apresentadas pelo behaviorismo e o surgimento da teoria da escolha racional na disciplina. Apresenta-se, em seguida, o debate proposto pelo neoinstitucionalismo nas suas duas grandes vertentes (institucionalismo da escolha racional e institucionalismo histórico) e, por fim, as novas fronteiras de pesquisas na interface com a psicologia cognitiva, sistemas complexos e economia comportamental.

DOS PRIMÓRDIOS DA FORMALIZAÇÃO À REVOLUÇÃO BEHAVIORISTA

A formalização da disciplina de ciência política antecede a sua própria consolidação como área de conhecimento dissociada da filosofia. Embora antes do século XX não se possa falar de um esforço coordenado de aprimoramento dos métodos formais de análise dos fenômenos políticos, alguns fenômenos foram alvo de atenção por parte de estudiosos de modelos matemáticos. Talvez o maior deles seja o Marquês de Condorcet, matemático e filósofo francês do século XVIII, embora antes dele Jean-Charles Borda (1733-1799) tenha dado profundas contribuições analíticas para o estudo da política.

Borda e Condorcet preocuparam-se especialmente com a questão das votações e dos processos decisórios, focando-se no estudo da regra da maioria. Em seus trabalhos e análises, Borda chegou à conclusão de que os processos decisórios fundados na regra supracitada poderiam levar a maioria a escolher alternativas equivocadas para uma determinada eleição¹. Sua principal preocupação residia no fato de que a preferência ótima não necessariamente representa o conjunto dos agentes de decisão, visto que ela desconsidera, pela regra da maioria, o ordenamento interno de todas as preferências existentes (HINICH e MUNGER, 2003)². Nesse sentido, Borda conclui que a regra da maioria poderia mascarar o contexto real das decisões, fazendo a preferência ótima parecer a única possível.

¹ Para esses autores, eleição refere-se a qualquer processo decisório em que se tenha que eleger entre diferentes opções.

² Um exemplo ilustrativo disso seria um processo em que um grupo de 25 pessoas tivesse que optar entre três políticas A, B e C. Supondo que 8 preferissem A, 7 preferissem B, e 10, C, esta última opção seria a escolhida pela regra da maioria. Porém, se aqueles que preferem A e B elencassem C como sua última preferência, haveria 15 pessoas que gostariam menos da eleição de C.

Condorcet, como contemporâneo de Borda, discordou do método de seu colega e propôs seu próprio modelo de resolução dos dilemas de eleições por regra da maioria. Reconhecendo que os processos decisórios, quando apresentam três ou mais alternativas, tendem a ser intransitivos³, Condorcet propôs critérios lógico-matemáticos para superar a intransitividade por meio da regra da maioria. Em seu “Essai sur l’application de l’analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix”, Condorcet (1785) elucida seu modelo, o que lhe rendeu a posição de um dos primeiros pensadores a trazer a modelagem matemática para dentro das ciências sociais. Evidentemente que, dado o caráter rudimentar da ciência da política à época, esse modelo não ultrapassou os limites da teoria dos conjuntos e da lógica, tampouco suplantou o ensaísmo, o debate filosófico e o historicismo predominantes no estudo da política.

É apenas no século XX que a ciência política adquire um caráter mais formal em suas análises. A tradição historicista e ensaísta ainda definia o modo de produção do conhecimento no começo do século, a ponto de alguns poucos empréstimos vindos da adolescente disciplina de economia passarem despercebidos (como o caso das discussões sobre ótimo de Pareto e distribuição de Pareto, modelos criados pelo polímata homônimo, Vilfredo Pareto) (ALMOND, 1998). Porém, a atmosfera da Era Progressista nos Estados Unidos da América demandava o abandono das abordagens eminentemente filosóficas (especialmente, as contratualistas) e clamava pela busca de uma ciência positiva da política (ROSS, 1990). Com o seu aprofundamento no começo do século e, principalmente, com a subsequente fundação da Associação Americana de Ciência Política (APSA) em 1903, o ideal de ciência positiva e newtoniana dominou a embrionária comunidade de cientistas políticos. Abria-se espaço para que o rigor científico se concretizasse na forma de métodos quantitativos e modelos formais de análise dos fenômenos políticos (FARR, 1995; GUNNELL, 2006).

Nesse contexto, percebe-se uma mudança do eixo da ciência política: antes dominada pelas produções europeias (especificamente, da França, da Alemanha e do Reino Unido), ela passou a girar em torno do cenário acadêmico norte-americano (MÖRSCHBÄCHER, 2014; PERES, 2008). O desenvolvimento metodológico mais notório ocorreu no contexto e no espaço acadêmico da Universidade de Chicago, sob a liderança de Charles Merriam (HEANEY e HANSEN, 2006).

A Escola de Chicago desenvolveu as principais abordagens metodológicas quantitativas que fundamentariam a posterior Revolução Behaviorista, com base na crença de que o genuíno aprimoramento do conhecimento político perpassaria o uso de modelos quantitativos (MERRIAM, 1921). Para tanto, a nascente ciência política precisaria dialogar com os programas de pesquisa de outras disciplinas que já se haviam orientado à perspectiva de maior rigor metodológico (especialmente a sociologia e a psicologia) (ALMOND, 1998). A janela de oportunidade para que essa proposta fosse levada adiante personificou-se em Merriam e no contexto do desenvolvimento econômico e da prosperidade vividos pela cidade de Chicago.

³ Transitividade refere-se a uma sequência coerente de preferências entre distintas alternativas: se A é preferível a B, e B a C, então A é necessariamente preferível a C. Processos intransitivos não respeitam esse ordenamento lógico. Para mais detalhes, ver Gintis (2009).

Merriam foi uma personalidade ímpar na ciência política estadunidense justamente por ter tido uma experiência no meio político. Esse fato, somado ao contexto dos períodos de guerra e entre-guerras, levaram-no a conceber o estudo da política como uma disciplina que demandava esforços metodológicos maiores e mais rigorosos. Não por acaso, foi sob seu comando que se criaram o Social Science Research Committee e o Social Science Research Council, demonstrações claras e evidentes da sua preocupação com a questão da pesquisa em ciências sociais (UTTER e LOCKHART, 2002). Porém, a sua grande contribuição para a ciência política e pela revolução científica que estava por vir foi em 1923, quando, conjuntamente com Harold Gosnell, realizou um estudo de atitudes eleitorais para as eleições para a prefeitura de Chicago naquele ano. A partir desse trabalho, surgiram novas pesquisas e novas formas de conduzir experimentos políticos, abrindo espaço para o surgimento do survey como recurso metodológico (ALMOND, 1998). Entretanto, mais que a definição de um método mais rigoroso de pesquisa, a Escola de Chicago cementou na política o enfoque no pensamento causal que pudesse ser testado por métodos quantitativos (BOX-STEFFENSMEIER, BRADY e COLLIER, 2008; KING, KEOHANE e VERBA, 2021).

DA REVOLUÇÃO BEHAVIORALISTA À TEORIA DA ESCOLHA RACIONAL

Os trabalhos produzidos pela Escola de Chicago talvez tenham sido os mais emblemáticos para que se desencadeasse o que a literatura passou a definir como Revolução Behaviorista da ciência política. Ademais, por ter se tornado uma referência na formação dos cientistas políticos da época, muitos dos seus egressos acabaram por se tornar os responsáveis por liderar a supracitada revolução científica na academia de ciência política dos Estados Unidos (KIRKPATRICK, 1962).

A Revolução Behaviorista na disciplina tomou feições distintas da revolução análoga conduzida por Skinner na psicologia. Embora seu foco fosse no comportamento e na ação humanos, tal como na psicologia, a preocupação dos cientistas políticos não era de evidenciar leis determinísticas, mas de compreender a política por meio do comportamento humano (PERES, 2008). Neste sentido, o Behaviorismo (resultado da revolução) apresentou as seguintes características: 1. comportamento como objeto de análise; 2. uso rigoroso de métodos quantitativos advindos das ciências da natureza; 3. neutralidade axiológica da ciência política; 4. afastamento de valores morais na análise do fenômeno político; 5. ênfase na observação, na experimentação, na quantificação e na generalização; 6. interdisciplinaridade (KIRKPATRICK, 1962).

Foi precisamente na busca por maior cientificidade e no diálogo metodológico com as ciências naturais que a técnica de survey assumiu protagonismo nas pesquisas da Revolução Behaviorista. A literatura especializada divide a evolução da técnica em três períodos: o primeiro iria de 1930 a 1960 e caracterizou-se pela gênese do survey, pela sua validação como método estatístico capaz de converter dados qualitativos em quantitativos e pelo apoio do governo norte-americano e de empresas para a coleta de dados sobre temas políticos; o segundo teria se estendido de 1960 a 1990, caracterizando-se pela expansão da utilização dos surveys, pelo mapeamento das características culturais que condicionam o comportamento político e eleitoral dos

indivíduos, pela mensuração da opinião pública e pela criação e análise de bases de dados com o auxílio de computadores; finalmente, o terceiro período seria de 1990 até o presente momento, em que o survey tem passado por desafios metodológicos referentes à resolução de suas anomalias empíricas (CONVERSE, 2006; KIRKPATRICK, 1962).

Não é por acaso que, já nas décadas de 1940 e 1950, outras formas de se abordar os fenômenos políticos estavam em curso. A mais notória delas, e que teve impacto em todo o desenvolvimento subsequente da disciplina, veio na forma de um teorema na tese de doutorado de Kenneth Arrow (ARROW, 1963; UTTER e LOCKHART, 2002). Paralelamente aos estudos desenvolvidos por meio da técnica de surveys, outros cientistas políticos dedicaram-se a estudar o comportamento dos indivíduos no âmbito de processos decisórios. Sua preocupação era desenvolver uma teoria da ação humana fundada na ideia de racionalidade instrumental que permitisse compreender a lógica dos processos decisórios coletivos.

Nesse contexto, um intenso diálogo se estabeleceu com a economia neoclássica, na qual se desenvolviam estudos sobre a ação coletiva de indivíduos e de outros agentes (firmas, por exemplo). Baseando-se em uma literatura sobre microeconomia e racionalidade instrumental (GINTIS, 2009; NORTH, 1990; WILLIAMSON, 1985, 1995), economistas e cientistas políticos trouxeram os pressupostos e os modelos de análise de comportamento humano para dentro da disciplina como fórmula alternativa às pesquisas de survey. Esse empréstimo metodológico consistia em uma tradição teórica na economia⁴ denominada de teoria da escolha racional, justamente por se fundar nos aspectos estritamente racionais dos processos decisórios, quais sejam: preferências claras e transitivas, individualismo metodológico e crença probabilística nos instrumentos de ação racional (SHEPSLE, 2010). O Quadro 1 esquematiza essas premissas.

Quadro 1. Premissas da teoria da escolha racional

Premissa	Definição
Indivíduo	Constitui a unidade das análises da escolha racional.
Racionalidade instrumental	Consiste no comportamento de maximização, especificamente da utilidade (satisfação), valendo-se do instrumento mais adequado para tal.
Preferências	Os indivíduos possuem preferências claras acerca das alternativas de escolha que lhe são postas. A teoria não se preocupa com a formulação destas preferências.
Transitividade	O indivíduo é capaz de ordenar suas preferências de maneira lógica, de acordo com a utilidade esperada de cada uma delas.
Crença	Noção individual de probabilidade acerca da efetividade de um instrumento para se alcançar um objetivo.

Fonte: Elaboração própria.

⁴ Os economistas, segundo Shepsle (2010), tendem a ver a teoria da escolha racional como uma abordagem econômica para compreender a política. A despeito do pretense imperialismo teórico das Ciências Econômicas, essa abordagem tomou vida própria na disciplina de ciência política, adquirindo suas próprias epistemologias acerca da análise do fenômeno político. Evidentemente que se percebem os elementos teóricos originais, mas isso não significa que a teoria careça de sentido e de adaptações ao contexto da ciência política.

A episteme da teoria da escolha racional preocupa-se, em sua essência, com os pontos de equilíbrio que podem emergir das interações sociais. Segundo Ordeshook (1986, p. xiii apud GREEN e SHAPIRO, 1994, p. 24),

[...] um equilíbrio é uma predição, por uma circunstância pré-especificada, sobre as escolhas das pessoas e os resultados correspondentes. Esta predição geralmente toma a forma de “se o contexto institucional da escolha for... e as preferências das pessoas forem... então as únicas escolhas e os únicos resultados que poderão restar serão...”.

Nesse caso, o equilíbrio é o resultado fundamental a ser buscado na análise política, não só como ideal, mas também como forma de substituir a interpretação do contexto e as correlações estatísticas vis-à-vis a formulação de explicações dos fenômenos observados.

Evidentemente, tamanha pretensão de encontrar equilíbrios conduziu a teoria da escolha racional a sérias anomalias, sobretudo devido ao seu enfoque estrito nos agentes e seus comportamentos (DOWDING e KING, 1995; DOWDING, 1995). É precisamente nesse contexto de efervescência teórica, contestação das correntes principais do behaviorismo e busca incondicional por pontos de equilíbrio, que se inserem os trabalhos de Arrow e de seus sucessores.

O MERCADO ELEITORAL, O TEOREMA DA IMPOSSIBILIDADE, A AÇÃO COLETIVA E A VOLTA DAS INSTITUIÇÕES

A crise do behaviorismo na ciência política ocorreu em um período em que os estudos de economia política caminhavam para novas análises acerca dos problemas da democracia. Preocupações com o funcionamento do regime democrático, dos processos decisórios e da ação coletiva assumiram relevância na interface das duas disciplinas, e, por meio disso, uma série de empréstimos conceituais e metodológicos foi realizada objetivando esclarecer esses temas. Nesse cenário, alguns autores mereceram destaque pelas suas contribuições teóricas e metodológicas para a ciência política, seja porque forneceram novas interpretações sobre os fenômenos políticos, seja porque desenvolveram técnicas analíticas fundadas em modelagem matemática.

Partindo de modelos espaciais desenvolvidos por Harold Hotelling (1929), Anthony Downs (1999) elaborou uma abordagem mercadológica dos processos eleitorais. Baseando-se na teoria microeconômica neoclássica e na episteme da teoria da escolha racional, Downs analisa a disputa por votos pelos partidos políticos atribuindo a estes uma racionalidade, cujo objetivo seria a maximização do número de votos e a consequente vitória em uma eleição. Nessa óptica, a atitude racional dos partidos seria justamente de aproximarem-se dos seus consumidores (os eleitores) oferecendo-lhes os produtos desejados (políticas, especialmente as econômicas). Com essa abordagem, fundada nos pressupostos discutidos anteriormente no âmbito da teoria da escolha racional, Downs visava a conferir previsibilidade ao sistema político por meio do conceito de ação racional. Porém, ao tratar de sistema eleitoral e

sistema partidário, o referido autor já apontava para as instituições como elemento na explicação dos fenômenos políticos de seu interesse. O tratamento mercadológico conferido ao sistema político era, de certa forma, uma abordagem institucional, visto que foram consideradas regras de ação no argumento analítico.

O ocaso, porém, da visão estritamente comportamental da teoria da escolha racional veio da obra de Kenneth Arrow. A pesquisa de Arrow tornou-se um divisor de águas na ciência política como um todo, e na metodologia, em particular, por recorrer a argumentos matemáticos de modelagem distintos do instrumental estatístico característico do behaviorismo. Apoiando-se na tradição da teoria da escolha racional, Arrow demonstrou que não existe nenhum mecanismo decisório capaz de traduzir as preferências de indivíduos racionais em uma preferência coerente no nível do grupo e satisfazer simultaneamente às seguintes condições: 1. preferências completas e transitivas; 2. ótimo de Pareto; 3. independência de alternativas irrelevantes; 4. ausência de um ditador (ARROW, 1963; SHEPSLE, 2010). Segundo sua proposta, os processos decisórios, à luz dos pressupostos comportamentais dos agentes advogados pelo behaviorismo, tenderiam a ser cíclicos, redundando apenas em inação política.

A realidade política, porém, não aparentava estar condenada a esse mundo de paralisia decisória. Eleições seguiam ocorrendo, disputas entre partidos políticos eram visíveis, os poderes públicos funcionavam, assim como diversos outros fenômenos políticos que seriam impossíveis segundo o teorema de Arrow. Destarte, algum elemento deveria ter sido desconsiderado e seria ele justamente que responderia pelo funcionamento da política. Esse elemento materializou-se na forma de instituições, que seriam, naquele momento, as regras formais que constrangeriam a ação dos atores políticos em processos decisórios (DOWDING, 2017; SHEPSLE, 2006). A partir de então, iniciou-se a construção de um novo paradigma, cuja marca conceitual seria fundada nas instituições e cujo método tornar-se-ia marcadamente mais formalizado do ponto de vista matemático⁵.

No âmbito dessa revolução paradigmática, o primeiro grande trabalho na ciência política de facto foi o de William Riker. As suas obras *The theory of political coalitions* (1962) e *Liberalism against populism* (1982) não só trouxeram a questão institucional para a cena, como também a própria formalização matemática. Particularmente na segunda obra supracitada, Riker consolida um ramo do pensamento denominado de teoria da escolha social. Fundada na ideia de que o voto é o método pelo qual a participação política é processada, a teoria confronta as abordagens de Robert Dahl (e daqueles que se apoiaram em sua obra) no que tange à concepção de democracia.

⁵ Inclusive, nesse mesmo período, o matemático John Forbes Nash fez uma enorme contribuição para a metodologia de processos decisórios ao estabelecer a lógica dos jogos não-cooperativos. Os seus estudos permitiram verificar que havia mais complexidade por trás de uma decisão do que o comportamento individual isolado. O processo decisório, na visão de Nash, leva em consideração não só a estratégia que um indivíduo prefere frente a seu leque de estratégias, mas também a sua pertinência e eficiência frente às estratégias da coletividade. Com base nisso, Nash (1950, 1951) estabeleceu que uma situação de equilíbrio surge em um nível subótimo quando o indivíduo escolhe uma estratégia de ação levando em conta a estratégia da coletividade. A isso denomina-se equilíbrio de Nash, o que revolucionou as abordagens de teoria dos jogos. Dentro das linhas de pesquisa de instituições, tornou-se particularmente importante nos estudos sobre ação coletiva.

Riker aponta que Dahl não obteve sucesso em conectar os pressupostos lógicos de sua teoria democrática com a da escolha social, justamente por ignorar o voto – especificamente, os processos de votação – como o cerne dessa conexão. Na visão de Riker, o voto define o método da democracia e a caracteriza porque sua funcionalidade presume a existência de outras instituições de participação do eleitorado e expressão da vontade popular, tais como partidos políticos e grupos de pressão. Essa perspectiva transcende as divisões dahlsianas de democracia madisoniana e democracia populista, fundadas em concepções estritas do voto: para Riker, todas as democracias envolvem governo popular, equidade e limitação das ações do governo, não existindo uma divisão binária de mundo. Precisamente nesse contexto, ele recorre aos pressupostos e métodos da teoria da escolha racional para analisar as ligações entre justiça, democracia e voto, valendo-se do arranjo institucional para fornecer as explicações para o fenômeno político.

Diversas outras linhas de pesquisa despontaram nutrindo-se desse paradigma, dentre as quais uma de nomeado destaque foi a dos problemas de ação coletiva. Inspirado pela teoria microeconômica neoclássica e pela dos jogos, Mancur Olson (1971) desenvolveu uma teoria da ação dos grupos em processos de decisão coletiva. Seu ponto de partida é, de certa maneira, o teorema da impossibilidade de Arrow, uma vez que este versa sobre a problemática da decisão coletiva em um grupo de indivíduos racionais, mas sua problemática metodológica aproxima-se dos jogos de Nash. Na abordagem de Olson, o indivíduo racional que age em grupo não necessariamente se satisfaz com os benefícios comuns adquiridos pelo grupo, podendo desejar obter uma vantagem individual maior do que a da coletividade. Essa ideia, fundada essencialmente na lógica do “carona” da microeconomia, leva à consequência de que a ação coletiva só seria possível em grupos pequenos e coesos ou, sendo o grupo maior, havendo um subgrupo de pessoas que determinasse por coerção os rumos de toda a coletividade (condição do ditador de Arrow).

A proposta de Olson teve grandes repercussões na ciência política e, principalmente, na construção metodológica da disciplina. Os autores supracitados apoiaram-se em constructos teóricos e epistemológicos da economia neoclássica, o que, por sua vez, resultou no empréstimo de métodos formais para a análise dos fenômenos políticos. Precisamente com esses trabalhos, a ciência política do século XX passou a incorporar modelos matemáticos para analisar os fenômenos políticos. Isso se tornou mais evidente e recorrente a partir do momento em que as instituições passaram a integrar as análises como forma de resolver as anomalias empíricas encontradas nas abordagens teóricas focadas estritamente no comportamento dos agentes (como já ressaltado, o descompasso entre o que propunha a teoria e o que se observava na realidade). Com as instituições, surge uma nova onda de trabalhos com abordagens transversas da política, em que se percebem elementos institucionais e da escolha racional. São representativos dessa nova leva de autores William Riker e Peter Ordeshook (1968), James Buchanan e Gordon Tullock (2004), que escreveram sobre escolha racional, cálculos decisórios e teoria das coalizões; Anatol Rapoport (1966), John Nash (1950, 1951), Robert Axelrod (1984) e Herbert Gintis (2009), sobre teoria dos jogos e modelos baseados em agentes para estudos de cooperação e processos decisórios; Elinor Ostrom (1990, 2005), sobre bens comuns e ação coletiva; Graham Allison (1971), sobre processos decisórios em situações de crise em relações

internacionais; e Acemoglu e Robinson (2006) e Tsebelis (2009), sobre dinâmicas institucionais e decisórias.

O desenvolvimento teórico da escolha racional seguiu a crença do rigor conceitual e metodológico tão caro ao conhecimento científico. Sua ascensão, como visto, baseou-se em modelos distintos do survey – característico do movimento inicial do behaviorismo –, modelos esses que se aproximaram de outras áreas da Matemática para além da Estatística. Os empréstimos metodológicos tomados da economia neoclássica trouxeram consigo instrumentais voltados para a construção de funções de utilidade, a partir das quais seria possível localizar os pontos de equilíbrio na interação entre agentes e conferir um caráter preditivo às análises em tela. Evidentemente, nesse âmbito desenvolveram-se e aprofundaram-se os instrumentos típicos da área de probabilidade, principalmente à medida que os modelos se tornaram mais complexos, demandando análises de distintos cenários probabilísticos. Particularmente, os avanços obtidos no ramo da probabilidade bayesiana foram de extrema utilidade para o aperfeiçoamento não só dos modelos de inferência estatística, mas também de processos decisórios (MARTIN, 2008).

A CIÊNCIA POLÍTICA HOJE: A VOLTA DAS INSTITUIÇÕES, A VIRADA COGNITIVA E A COMPLEXIDADE EM CENA

A construção da disciplina ao longo das últimas décadas do século XX alicerçou-se nas novas questões oriundas das anomalias empíricas do behaviorismo e da teoria da escolha racional e, metodologicamente, na formalização matemática das análises políticas (AXELROD, 1997; AXELROD e COHEN, 2000; BOX-STEFFENSMEIER, BRADY e COLLIER, 2008; HINICH e MUNGER, 2003; GEDDES, 2003; TSEBELIS, 1990, 2009). O novo paradigma neoinstitucional, mesmo não substituindo o paradigma behaviorista, adquiriu enorme peso na ciência política graças ao ressurgimento das instituições (ALMOND, 1998; DRYZEK, 2006; FARR, 1995; PERES, 2008).

O neoinstitucionalismo, entretanto, não assumiu uma única versão e sua história está longe de apontar para um consenso ontológico, epistemológico e/ou metodológico na disciplina. Seguindo a classificação tradicional dos institucionalismos, é possível verificar que coexistem duas grandes correntes⁶: institucionalismo da escolha racional (ou simplesmente institucionalismo racional) e institucionalismo histórico. O primeiro tornou-se uma extensão mais aprofundada das pesquisas da escolha racional que contemplavam as instituições, como abordado na seção anterior. O segundo, por sua vez, retomou o tom historicista de outrora, porém ressignificando-

⁶ A tipologia mais recorrente nos textos de ciência política é a de Hall e Taylor (2003), que classificam em três os institucionalismos, quais sejam: institucionalismo da escolha racional, institucionalismo histórico e institucionalismo sociológico. Este último, porém, está numa zona de interface com a sociologia, apresentando métodos, conceitos e abordagens mais próximas desta disciplina do que da ciência política. Ademais, no âmbito da teoria política positiva, os esforços de teorização foram mais marcantes no âmbito dos dois outros institucionalismos do que no sociológico. Por tal razão, optou-se por esta divisão binária no presente texto.

o com elementos conceituais do institucionalismo racional, dentre os quais o de maior destaque é o de racionalidade (THELEN e STEINMO, 1992; THELEN, 1999).

A história do institucionalismo histórico remonta aos trabalhos de Theda Skocpol (1985) e a um movimento que se opunha ao behaviorismo e, em certa medida, ao institucionalismo racional. No princípio deste movimento, não se podia falar de uma teoria institucional completamente definida, e, por tal razão, as obras que tratavam de instituições assumiram um papel eminentemente sociológico (SKOCPOL, 1985, 2003) e comparativista (GOLDSTONE, 2003; MAHONEY e RUESCHEMEYER, 2003). Nessa tradição, as instituições são entendidas como normas sociais e cognitivas que oferecem os padrões e os constrangimentos à ação humana (HALL e TAYLOR, 2003).

O tratamento sociológico dado inicialmente às instituições, porém, parece haver sido mais bem adaptado pelo institucionalismo histórico. A própria linguagem da corrente histórica e suas técnicas de análise mais preocupadas com narrativas históricas conferem uma certa consistência e coerência aos estudos sociológicos em comparação com as análises de escolha racional, mais preocupadas com formalizações matemáticas e espaciais (SHEPSLE, 2010; THELEN, 1999). Entretanto, essa herança não se processou sem algumas redefinições conceituais, conflitos entre correntes e delimitação das técnicas de pesquisa. O estabelecimento do institucionalismo histórico como uma entidade com vida própria deve ser entendido como um processo de diferenciação e sofisticação de sua análise, o que aconteceu ao longo da década de 1990 e da primeira década do século XXI.

Os estudos iniciais de Kathleen Thelen e Sven Steinmo (1992) sobre as origens e trajetórias do neoinstitucionalismo reconhecem pontos de conexão não só com a tradição sociológica, mas também com a teoria da escolha racional e com sua vertente institucional. Para esses autores, um conceito fundamental que alicerça as duas abordagens é o da racionalidade dos atores, ou, mais precisamente, o fato de os agentes humanos serem dotados de razão. A diferença, porém, que se percebe entre a abordagem mais voltada para a história é que ela busca contextualizar os elementos que sustentam essa racionalidade, compreendendo como as preferências dos atores são formadas e como as escolhas são processadas no ambiente institucional em que eles se encontram (algo que o institucionalismo racional toma como exógeno e dado no modelo). Ao fazerem isso, os autores propõem uma nova agenda de pesquisa, capaz de posicionar a história nas análises de forma a compreender como se dá o desenvolvimento das instituições.

Esse estudo é um marco porque ofereceu as bases para todas as pesquisas subsequentes no institucionalismo histórico. Enquanto os estudos de Skocpol (1985) e de North (1990) – duas das grandes referências nos estudos institucionalistas – ainda se embasavam em marcos teóricos de outras disciplinas (sociologia e economia, respectivamente), o esforço de Thelen e Steinmo (1992) contribuiu para o desenvolvimento de uma nova agenda não só de pesquisa empírica, mas também de teorização. Nesse sentido, alguns outros autores são de suma importância pela sua contribuição na delimitação do escopo da teoria e dos mecanismos e técnicas de análise dos fenômenos institucionais.

No que se refere aos conceitos do institucionalismo histórico, Pierson (2003, 2004) contribuiu com a pesquisa dessa corrente teórica apresentando ferramentas analíticas para a construção de estudos de caso e análises históricas comparadas. Para ele, os processos históricos são idiossincráticos, ocorrendo em diferentes horizontes temporais de causalidade e de efeitos. Por tal razão, os mecanismos que Pierson propõe destrincham os processos em pedaços, de forma a compreender como eles se relacionam entre si. Em vez de considerar que um processo *x* leva a um resultado *y*, Pierson percebe que entre um ponto e outro pode haver outros processos que precisam acontecer, acumular-se, concentrar-se antes de que o resultado seja produzido. Nesse sentido, a narrativa histórica assume um papel mais analítico, em que cada fio assume um papel no conjunto do tecido da história. Ademais, Pierson também contribui com o esforço teórico ao trazer a ideia de feedback positivo para a compreensão da dependência da trajetória.

O ápice de formulação teórica, com a unificação dos conceitos supracitados, ocorre com os trabalhos de Streeck e Thelen (2005) e Mahoney e Thelen (2010). Sua inovação consiste em chamar atenção para o papel dos agentes como fomentadores da mudança institucional. Até então, os agentes humanos eram desconsiderados nas análises, vez que estas se preocupavam com a compreensão dos processos históricos das estruturas institucionais. A partir da obra de Thelen (2004), a atenção se volta para a agência humana, e o esforço que culmina na obra de Mahoney e Thelen (2010) é de uma teoria que abarca os constrangimentos estruturais e os agentes simultaneamente.

A literatura do institucionalismo histórico, todavia, está longe de ser uma alternativa ao institucionalismo racional, seja pelas suas dificuldades em estabelecer uma agenda concreta de implementação de teoria e empiria, seja por não mobilizar os métodos de pesquisa mais apreciados pelas principais revistas de ciência política. Evidentemente, sua importância para a disciplina não deve ser menosprezada, visto que os conceitos de temporalidade (PIERSON, 2000, 2003, 2004), agência humana (MAHONEY e THELEN, 2010; THELEN, 2003, 2004) e path dependence (MAHONEY e RUESCHEMEYER, 2003; NORTH, 2005; THELEN, 1999) proporcionaram uma nova visão dos fenômenos políticos e trouxeram à tona a necessidade de se levar em conta os contextos nos quais a política se realiza. O Quadro 2, a seguir, sintetiza os principais elementos das duas correntes do paradigma neoinstitucionalista.

Quadro 2. Correntes do neoinstitucionalismo

Elementos	Institucionalismo Racional	Institucionalismo Histórico
Instituições	Regras formais.	Procedimentos, protocolos, normas e convenções oficiais inerentes à estrutura organizacional da comunidade política que persistem no tempo.
Função das instituições	Resolver problemas de ação coletiva (cálculo estratégico).	Afetam os interesses dos indivíduos e sua posição no arranjo institucional.
Razão	Racionalidade instrumental desprovida de contexto.	Racionalidade instrumental dentro de um contexto histórico.
Agência humana	Orientada à maximização da utilidade (busca do ótimo).	Orientada à satisfação do agente no arranjo institucional.
Conceitos-chave	Preferências, transitividade, ótimo de Pareto, equilíbrio de Nash.	Path dependence, temporalidade, feedback positivo, sequência de eventos.
Formulação de hipóteses	Surgem de caso destoante da teoria geral.	Parte de problemas empíricos.

Fonte: Elaboração própria.

Não por acaso, no começo do século XXI, as correntes institucionais têm produzido um intenso diálogo metodológico que aponta para a incorporação da temporalidade nos modelos formais, por um lado, e para o recurso a modelos estatísticos e matemáticos em análises de cunho historicista, por outro (BATES et al., 1998; MAHONEY e THELEN, 2010; SHEPSLE, 2006). Esse desafio tem levado a interações com outras disciplinas – nomeadamente a Biologia (BOCHMANN, 2011; LEWIS e STEINMO, 2012; HODGSON, 2002, 2005), a Computação (AXELROD, 1997; MARCHI e PAGE, 2008) e as Neurociências (MASTERS, 1990, 2001; HIBBING e SMITH, 2007) – na busca por recursos conceituais e epistemológicos para abarcar a imensa complexidade dos fenômenos políticos.

Essa demanda pela incorporação da complexidade na análise política apresenta-se hoje como a vanguarda da metodologia em ciência política. Embora as teorias historicamente predominantes compreendam o mundo político como complexo, as abordagens metodológicas às quais elas recorrem carecem dos recursos necessários para conferir sentido a tal complexidade, sejam essas abordagens matemáticas e/ou estatísticas, sejam fundadas em narrativas históricas e sociológicas. Destarte, um novo campo de pesquisa dedica-se a criar e utilizar métodos mais sofisticados, capazes de captar a intrincada dinâmica da realidade sem se abster de apresentar diagnósticos acerca dos fenômenos políticos.

Essa linha de investigação parte do conceito de que a realidade é composta por sistemas complexos, os quais se caracterizam pela forte interação entre suas partes

componentes – independentemente de um controle central – e do feedback em termos das ações de cada parte e seus impactos umas nas outras e no todo (FURTADO, SAKOWSKI e TÓVOLLI, 2015). Os sistemas, portanto, são complexos porque eles aprendem com suas próprias ações e interações e, a partir disso, adaptam-se, ajustam-se e evoluem. Não por acaso, duas novas correntes teóricas que se têm devotado a fornecer o substrato metateórico para os métodos que vêm surgindo no âmbito dos estudos de sistemas complexos são o institucionalismo evolucionário (BOCHMANN, 2011; HODGSON, 2002, 2005, 2007; LEWIS e STEINMO, 2007, 2012; LUSTICK, 2009, 2011; STEINMO, 2010) e a economia comportamental (CARTWRIGHT, 2018; GINTIS, 2009; THALER e SUNSTEIN, 2019). Em linhas gerais, o institucionalismo evolucionário percebe o mundo político como um ecossistema em que os agentes interagem em termos de cooperação e conflito frente às injunções impostas pelo ambiente em que estão imediatamente imersos. Nesse sentido, as suas relações retroalimentam-se com base nas percepções e nos constrangimentos impostos uns pelos outros e pelo espaço ambiental em que estão inseridos, espaço este composto por outros agentes e instituições das mais variadas. Já a economia comportamental combina elementos da economia e da psicologia cognitiva para compreender como as pessoas se comportam na complexidade do mundo real. Seus modelos comportam diversos elementos dos estudos psicológicos cognitivos (GIGERENZER, 2008; KAHNEMAN, 2012; SLOVIC, 1995; KAHNEMAN e TVERSKY, 2000), bem como os modelos de jogos evolucionários (GINTIS e HELBING, 2015; SKYRMS, 2004).

CONCLUSÃO

O desenvolvimento da disciplina de ciência política é permeado por profundos debates sobre a natureza da política e as formas de produzir conhecimento sobre ela. Se, no começo do século passado, a tradição ditava o recurso às palavras dos ensaios filosóficos, hoje a produção intelectual da disciplina é eivada de números, modelos matemáticos e testes estatísticos.

Ao longo do artigo, recuperei a história da ciência política a partir dos desenvolvimentos teóricos e metodológicos, tomando como eixo central o processo de quantificação e formalização matemática da disciplina. Passadas duas décadas do século XXI, esses processos históricos desenharam a imagem dessa ciência a tal ponto que os debates metodológicos ainda contrapõem questões de formalização e quantificação a abordagens hermenêuticas e historicistas. Movimentos recentes como Perestroika e Data Access and Research Transparency (DA-RT) apenas atestam esse contencioso, que se reflete não só nas escolhas metodológicas como também na diversidade de agentes na academia de ciência política e nas preferências por temas e teorias.

Independentemente dessas disputas, é fundamental ressaltar que o recurso à quantificação e formalização não foi fortuito. Não só foi esse um passo essencial para a consolidação da ciência política como ciência, como também os instrumentos teóricos e metodológicos fornecidos pela adoção de métodos estatísticos e modelos formais avançaram a capacidade de incorporar a complexidade dos fenômenos

políticos nas investigações acadêmicas. Em larga medida, as compreensões que hoje temos sobre fenômenos complexos como cooperação, ação coletiva, comportamento decisório, incentivos e constrangimentos institucionais resultam da formalização quantitativa e matemática da disciplina. Nesse sentido, os avanços que ora se observam na integração da história, temporalidade, cognição e complexidade constituem mais um capítulo no desenvolvimento histórico da ciência política. Cabe-nos agora escrevê-lo conscientes do passado e com vistas à compreensão de um mundo político cada vez mais complexo.

SOBRE O AUTOR

Enzo Lenine: Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é professor do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal da Bahia. Atua em diversas linhas de pesquisa, tais como: teoria da escolha racional e modelagem matemática, filosofia das ciências sociais, feminismo nas relações internacionais, hierarquias de conhecimento e metodologia, segurança internacional. Possui mais de 30 artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, tais como *International Political Science Review*, *Perspectives on Politics*, *Rationality and Society*, *Revista Brasileira de Ciência Política*, *Dados*, *Cadernos Pagu*, entre outros.

REFERÊNCIAS

1. ACEMOGLU, Daron; ROBINSON, James A. *Economic origins of dictatorship and democracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
2. ALLISON, Graham. *Essence of decision: explaining the Cuban missile crisis*. HarperCollins Publishers, 1971.
3. ALMOND, Gabriel A. A. Political science: the history of the discipline. In: GOODIN, Robert E.; KLINGEMANN, Hans-Dieter (Orgs.). *A new handbook of political science*. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 50–96.
4. ARROW, Kenneth J. *Social choice and individual values*. New Haven: Yale University Press, 1963.
5. AXELROD, Robert. *The complexity of cooperation: agent-based models of competition and collaboration*. Princeton: Princeton University Press, 1997.
6. AXELROD, Robert. *The evolution of cooperation*. New York: Basic Books, 1984.
7. AXELROD, Robert.; COHEN, Michael D. *Harnessing complexity*. New York: Basic Books, 2000.
8. BAGEHOT, Walter. *The English Constitution*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
9. BATES, Robert H. et al. *Analytic narratives*. Princeton: Princeton University Press, 1998.
10. BOCHMANN, Cathleen. Evolutionary institutionalism – evolutionary concepts in institutional analysis. In: EUROPEAN CONSORTIUM FOR POLITICAL RESEARCH, 2011. *Proceedings of the ECPR: General Conference*. Panel Biology and Political Science. Reykjavik, 27 ago. 2011.
11. BOX-STEFFENSMEIER, Janet M.; BRADY, Henry E.; COLLIER, David. Political science methodology. In: BOX-STEFFENSMEIER, Janet M.; BRADY, Henry E.; COLLIER, David (Orgs.). *The Oxford handbook of political methodology*. Oxford: Oxford University Press, 2008. p. 03–31.
12. BUCHANAN, James M.; TULLOCK, Gordon. *The calculus of consent: the logical foundations of constitutional democracy*. Indianapolis: Liberty Fund Publishers, 2004.
13. CARTWRIGHT, Edward. *Behavioral economics*. 3. ed. Londres: Routledge, 2018.
14. CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat. *Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix*. Paris: L'Imprimerie Royale, 1785.
15. CONVERSE, Philip E. Researching electoral politics. *American Political Science Review*, v. 100, n. 3, p. 605–612, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0003055406062484>
16. DOWDING, Keith. *Power, luck and freedom: collected essays*. Manchester: Manchester University Press, 2017.
17. DOWDING, Keith. Interpreting formal coalition theory. In: DOWDING, Keith; KING, Desmond (Orgs.). *Preferences, institutions, and rational choice*. Oxford: Clarendon Press, 1995. p. 43–59.
18. DOWDING, Keith; KING, Desmond. Introduction. In: DOWDING, Keith; KING, Desmond (Orgs.). *Preferences, institutions, and rational choice*. Oxford: Clarendon Press, 1995. p. 1–19.
19. DOWNS, Anthony. *Uma teoria econômica da democracia*. São Paulo: EdUSP, 1999.

20. DRYZEK, John S. Revolutions without enemies: key transformations in Political Science. *American Political Science Review*, v. 100, n. 4, p. 487–492, 2006. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27644374>. Acesso em: 18 ago. 2024.
21. EASTON, David. Introduction: the current meaning of “behavioralism” in political science. In: CHARLESWORTH, James C. (Orgs.). *The limits of behavioralism in political science*. Philadelphia: The American Academy of Political Science, 1962. p. 1–25.
22. FARR, James. Remembering the revolution: behavioralism in American political science. In: FARR, James; DRYZEK, John S.; LEONARD, Stephen T. (Orgs.). *Political science in history: research programs and political traditions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 198–224.
23. FURTADO, Bernardo Alves; SAKOWSKI, Patrícia A. M.; TÓVOLI, Marina H. Abordagens de sistemas complexos para políticas públicas. In: FURTADO, Bernardo Alves; SAKOWSKI, Patrícia A. M.; TÓVOLI, Marina H. (Orgs.). *Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas*. Brasília: Ipea, 2015. p. 21–41.
24. GEDDES, Barbara. *Paradigms and sand castles*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.
25. GIGERENZER, Gerd. *Rationality for mortals: how people cope with uncertainty*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
26. GINTIS, Herbert. *Game theory evolving*. New Jersey: Princeton University Press, 2009.
27. GINTIS, Herbert; HELBING, Dirk. Homo socialis: an analytical core for sociological theory. *Review of Behavioural Economics*, v. 2, p. 1–59, 2015. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=31f608b062d1ef80ef89170df8edccea4d8571d8>. Acesso em: 18 ago. 2024.
28. GOLDSTONE, Jack A. Comparative historical analysis and knowledge accumulation in the study of revolutions. In: MAHONEY, James; RUESCHEMEYER, Dietrich (Eds.). *Comparative historical analysis in the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 41–90.
29. GOODING, Robert; KLINGEMANN, Hans-Dieter. Political science: the discipline. In: GOODING, Robert; KLINGEMANN, Hans-Dieter (Orgs.). *A new handbook of political science*. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 3–49.
30. GREEN, Donald P.; SHAPIRO, Ian. *Pathologies of rational choice theory*. New Haven: Yale University Press, 1994.
31. GUNNELL, John G. The founding of the American Political Science Association: discipline, profession, political theory, and politics. *The American Political Science Review*, v. 100, n. 4, p. 479–486, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0003055406062320>
32. HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary. As três versões do neo-institucionalismo. *Lua Nova*, v. 58, p. 193–22, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452003000100010>
33. HEANEY, Michael T.; HANSEN, John M. Building the Chicago School. *American Political Science Review*, v. 100, n. 4, p. 589–596, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0003055406062460>
34. HIBBING, John R.; SMITH, Kevin B. The biology of political behavior: an introduction. *Annals of the American Academy of Political Science*, v. 614, p. 6–14, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002716207305471>
35. HINICH, Melvin J.; MUNGER, Michael C. *Teoría analítica de la política*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.
36. HODGSON, Geoffrey M. Institutions and individuals: interaction and evolution. *Organization Studies*, v. 28, n. 95, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/0170840607067832>
37. HODGSON, Geoffrey M. Generalizing Darwinism to social evolution: some early attempts. *Journal of Economic Issues*, v. 34, n. 4, p. 899–914, 2005. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4228199>. Acesso em: 18 ago. 2024.
38. HODGSON, Geoffrey M. The evolution of institutions: an agenda for future theoretical research. *Constitutional Political Economy*, v. 13, p. 111–127, 2002. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015301101712>. Acesso em: 18 ago. 2024.
39. HOTELLING, Harold. Stability in competition. *Economic Journal*, v. 3, n. 153, p. 41–57, 1929. DOI: <https://doi.org/10.2307/2224214>
40. KAHNEMAN, Daniel. *Rápido e devagar: duas formas de pensar*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
41. KAHNEMAN, Daniel; TVERSKY, Amos. *Choices, values, and frames*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
42. KING, Gary; KEOHANE, Robert O.; VERBA, Sydney. *Designing social inquiry: scientific inference in qualitative research*. Princeton: Princeton University Press, 2021.
43. KIRKPATRICK, Evron M. The impact of the behavioral approach on traditional political science. In: RANNEY, Austin (Org.). *Essays on the behavioral study of politics*. Urbana: University of Illinois Press, 1962. p. 1–30.

44. LENINE, Enzo; MÖRSCHBÄCHER, Melina. Pesquisa bibliométrica e hierarquias do conhecimento em ciência política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 31, p. 123-160, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-335220203104>
45. LENINE, Enzo; MÖRSCHBÄCHER, Melina. La iniciativa DA-RT en la ciencia política estadounidense: discursos acerca de una política de transparencia y acceso a datos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, v. 64, n. 235, p. 109-138, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.235.63168>
46. LEWIS, Orion; STEINMO, Sven. How institutions evolve: evolutionary theory and institutional change. *Polity*, v. 44, n. 3, p. 314-339, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1057/pol.2012.10>
47. LEWIS, Orion; STEINMO, Sven. *Taking evolution seriously*. University of Oslo, 2007. (Working Papers, n. 19). Disponível em: https://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-working-papers/2001-2010/2007/wp07_19.pdf. Acesso em: 29 dez. 2022.
48. LIMA, Enzo Lenine Nunes Batista Oliveira. Críticas à teoria da escolha racional e hierarquias de conhecimento na ciência política. *Revista Brasileira de Informações Bibliográficas em Ciências Sociais*, n. 85, p. 77-103, 2018. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/445>. Acesso em: 18 ago. 2024.
49. LIMA, Enzo; MÖRSCHBÄCHER, Melina; PERES, Paulo. Three decades of the International Political Science Review (IPSR): a map of the methodological preferences in IPSR articles. *International Political Science Review*, v. 39, n. 5, p. 679-689, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/0192512118755596>
50. LUSTICK, Ian S. Taking evolution seriously: historical institutionalism and evolutionary theory. *Polity*, v. 43, n. 2, p. 179-209, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1057/pol.2010.26>
51. LUSTICK, Ian S. Historical institutionalism and evolutions: tropes without theory. In: AMERICAN POLITICAL SCIENCE ASSOCIATION ANNUAL MEETING, 2009. *Anais da American Political Science Association Annual Meeting*. Toronto, 2009.
52. MAHONEY, James; RUESCHEMEYER, Dietrich. Comparative historical analysis: achievements and agendas. In: MAHONEY, James; RUESCHEMEYER, Dietrich (Orgs.). *Comparative historical analysis in social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 3-40.
53. MAHONEY, James; THELEN, Kathleen. A theory of gradual institutional change. In: MAHONEY, James; THELEN, Kathleen (Orgs.). *Explaining institutional change: ambiguity, agency and power*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 1-37.
54. MARCHI, Scott de; PAGE, Scott E. Agent-based modeling. In: BOX-STEFFENSMEIER, Janet M.; BRADY, Henry E.; COLLIER, David (Orgs.). *The Oxford handbook of political methodology*. Oxford: Oxford University Press, 2008. p. 71-94.
55. MARTIN, Andrew D. Bayesian analysis. In: BOX-STEFFENSMEIER, Janet M.; BRADY, Henry E.; COLLIER, David (Orgs.). *The Oxford handbook of political methodology*. Oxford: Oxford University Press, 2008. p. 494-510.
56. MASTERS, Roger D. Biology and politics: linking nature and nurture. *Annual Review of Political Science*, v. 4, p. 345-369, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.345>
57. MASTERS, Roger D. Evolutionary biology and political theory. *American Political Science Review*, v. 84, n. 1, p. 195-210, 1990. DOI: <https://doi.org/10.2307/1963637>
58. MERRIAM, Charles E. The present state of the study of politics – presidential address. *American Political Science Review*, v. 15, n. 1, p. 173-185, 1921. DOI: <https://doi.org/10.2307/1944081>
59. MÖRSCHBÄCHER, Melina. *A ciência política norte-americana e o comportamentalismo: uma análise dos discursos presidenciais da American Political Science Association*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
60. NASH, John F. Non-cooperative games. *Annals of Mathematics*, v. 54, n. 2, p. 286-295, 1951. DOI: <https://doi.org/10.2307/1969529>
61. NASH, John F. The bargaining problem. *Journal of the Econometric Society*, v. 18, n. 2, p. 155-162, 1950. DOI: [https://doi.org/0012-9682\(195004\)18:2%3C155:TBP%3E2.0.CO;2-H](https://doi.org/0012-9682(195004)18:2%3C155:TBP%3E2.0.CO;2-H)
62. NORTH, Douglass C. *Understanding the process of economic change*. Princeton: Princeton University Press, 2005.
63. NORTH, Douglass C. *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
64. OLSON, Mancur. *The logic of collective action: public goods and the theory of groups*. Cambridge: Harvard University Press, 1971.

65. OSTROM, Elinor. *Understanding institutional diversity*. New Jersey: Princeton University Press, 2005.
66. OSTROM, Elinor. *Governing the Commons: the evolution of institutions for collective action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
67. PERES, Paulo S. Comportamento ou instituições: a evolução histórica do neo-institucionalismo da Ciência Política. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 23, n. 68, p. 54-71, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092008000300005>
68. PIERSON, Paul. *Politics in time*. Princeton: Princeton University Press, 2004.
69. PIERSON, Paul. Big, slow-moving and... invisible. In: MAHONEY, James; RUESCHEMEYER, Dietrich. *Comparative historical analysis in social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 177-207.
- ~~70.~~ PIERSON, Paul. Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *American Political Science Review*, v. 94, n. 2, p. 251-267, 2000. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/american-political-science-review/article/abs/increasing-returns-path-dependence-and-the-study-of-politics/AC2137B913363E33D97FC5CEC17CC75D>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- ~~71.~~ RAPOPORT, Anatol. *Two-person game theory*. Mineola: Dover Publishers, 1966.
72. RIKER, William; ORDESHOOK, Peter C. A theory of the calculus of voting. *American Political Science Review*, v. 62, n. 1, p. 25-42, 1968. DOI: <https://doi.org/10.2307/1953324>
73. ROSS, Dorothy. *The origins of American social science*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
74. SHEPSLE, Kenneth A. *Analyzing politics*. London: Norton & Company Publisher, 2010.
75. SHEPSLE, Kenneth A. Rational choice institutionalism. In: BINDER, Sarah A.; RHODES, R. A. W.; ROCKMAN, Bert A. (Orgs.). *The Oxford handbook of political institutions*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 23-38.
- ~~76.~~ SKOCPOL, Theda. Doubly engaged social science. In: MAHONEY, James; RUESCHEMEYER, Dietrich (Orgs.). *Comparative historical analysis in social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 407-429.
77. SKOCPOL, Theda. Bringing the State back in: strategies of analysis in current research. In: EVANS, Peter B.; RUESCHEMEYER, Dietrich; SKOCPOL, Theda (Orgs.). *Bringing the State back in*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 3-43.
78. SKYRMS, Brian. *The stag hunt and the evolution of social structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
79. SLOVIC, Paul. The construction of preference. *American Psychologist*, v. 50, n. 5, p. 364-371, 1995. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.50.5.364>
80. SOMIT, Alber; TANNENHAUS, Joseph. *The development of American political science: from Burgess to Behavioralism*. Boston: Allynand Bacon, 1976.
81. STEINMO, Sven. *The evolution of modern states: Sweden, Japan and the United States*. New York: Cambridge University Press, 2010.
82. STREECK, Wolfgang; THELEN, Kathleen. Introduction: institutional change in advanced political economies. In: STREECK, Wolfgang; THELEN, Kathleen (Orgs.). *Beyond continuity: institutional change in advanced political economies*. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 1-39.
83. THALER, Richard H.; SUNSTEIN, Cass R. *Nudge*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.
84. THELEN, Kathleen. *How institutions evolve: the political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
85. THELEN, Kathleen. How institutions evolve. In: MAHONEY, James; RUESCHEMEYER, Dietrich (Orgs.). *Comparative historical analysis in social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 208-240.
86. THELEN, Kathleen. Historical institutionalism in comparative politics. *Annual Review of Political Science*, v. 2, p. 369-404, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.2.1.369>
87. THELEN, Kathleen; STEINMO, Sven. Historical institutionalism in comparative politics. In: STEINMO, Sven; THELEN, Kathleen; LONGSTRETH, Frank (Orgs.). *Structuring politics: historical institutionalism in comparative politics*. Cambridge: Cambridge University, 1992. p. 1-32.
88. TSEBELIS, George. *Atores com poder de veto*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
89. TSEBELIS, George. *Nested games: rational choice in comparative politics*. Berkeley: University of California Press, 1990.
90. UTTER, Glenn H.; LOCKHART, Charles. *American political scientists: a dictionary*. Westport: Greenwood, 2002.

91. WILLIAMSON, Oliver E. Hierarchies, markets and power in the economy: an economic perspective. *Industrial and Corporate Change*, v. 4, n. 1, p. 21-49, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1093/icc/4.1.21>
92. WILLIAMSON, Oliver E. *The economic institutions of capitalism*. Nova Iorque: Free Press, 1985.
93. WILSON, Woodrow. *Governo constitucional nos Estados Unidos*. São Paulo: Ibrasa, 1963.

Submissão em 12 de junho de 2023.

Aceito em 06 de novembro de 2023.



ARTIGOS LIVRES

OS PADRÕES DA PARTICIPAÇÃO: A DIMENSÃO FORMATIVA E A MULTIPLICIDADE DA SOCIEDADE CIVIL BRASILEIRA

*THE PATTERNS OF PARTICIPATION: THE
FORMATIVE DIMENSION AND THE
MULTIPLICITY OF BRAZILIAN CIVIL
SOCIETY*

Priscila Zanandrez *



* Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade Filosofia e Ciências Humanas,
Departamento de Ciência Política, Belo Horizonte, MG, Brasil.
E-mail: priscilazanandrez@gmail.com

RESUMO

A participação social no Brasil variou entre expansão e retrocessos, acompanhada por um adensamento da sociedade civil. No âmbito teórico, vários efeitos da prática participativa têm sido identificados, inclusive ressaltando a complexidade da sociedade civil do país, que abrange organizações de naturezas muito diversas. Este estudo, baseado em dados de grupos focais, se concentra nos padrões da dinâmica participativa do país, especialmente em sua dimensão formativa, buscando novas perspectivas analíticas e empíricas para entender a estrutura da sociedade civil contemporânea. O artigo visa a examinar como diferentes ativistas interpretam suas experiências de participação e o papel que a participação desempenha na formação e atuação desses indivíduos. Os dados demonstram que, para compreender os diferentes efeitos formativos da participação, é necessário atentar-se para a multiplicidade de organizações da sociedade civil, e, principalmente, para os padrões de engajamento existentes entre os ativistas.

Palavras-chave: Participação; Sociedade Civil; Efeitos Democráticos.

ABSTRACT

Social participation in Brazil has varied between expansion and setbacks, accompanied by a densification of civil society. In the theoretical sphere, various effects of participatory practice have been identified, even highlighting the complexity of the country's civil society, which includes organizations of very diverse natures. This study, based on focus group data, focuses on the patterns of participatory dynamics in the country, especially in its formative dimension, seeking new analytical and empirical perspectives to understand the structure of contemporary civil society. The article aims to examine how different activists interpret their experiences of participation and the role that participation plays in the formation and action of these individuals. The data shows that, in order to understand the different formative effects of participation, it is necessary to pay attention to the multiplicity of civil society organizations and, above all, to the patterns of engagement that exist among activists.

Keywords: Participation; Civil Society; Democratic Effects.

INTRODUÇÃO¹

No Brasil, a participação social experimentou diversos momentos, alternando entre fases de expansão e de retrocesso (AVRITZER et al., 2022; BEZERRA et al., 2022; AVRITZER e ZANANDREZ, 2024). É possível identificar vários períodos marcados tanto pela proliferação de organizações da sociedade civil com orientação democrática quanto por associações de caráter conservador e antidemocrático (WARREN, 2001; YOUNG, 2002; FOLEY e EDWARDS, 1996; BRUSTEIN, 1996; DOIMO, 1995). Desde os movimentos civis que apoiaram regimes militares e nazifascistas (DOIMO, 1995) até organizações que lutaram pela redemocratização, passando pelas manifestações favoráveis e contrárias ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e ao fechamento do Congresso, bem como pelas experiências institucionais de participação, é complexo garantir que todos os agentes envolvidos nos diferentes espaços de participação tenham transformado, necessariamente, suas ações participativas em contribuições positivas para a democracia ou para a consolidação de valores democráticos.

Desde o processo de redemocratização, o Brasil vivenciou mudanças significativas em seu padrão de organização social (DOS SANTOS, 1993; AVRITZER, 2012). Observou-se um aumento no número de organizações da sociedade civil, especialmente aquelas ligadas a organizações de bairro, acesso à saúde, educação e outras políticas sociais. Posteriormente, a partir dos anos 2000, uma variedade de inovações democráticas participativas disseminou-se pelo país por meio de conselhos de políticas públicas, conferências, orçamentos participativos e outros modelos de instituições participativas (ABERS, 2000; SANTOS e AVRITZER, 2002; AVRITZER e NAVARRO, 2003; BAIOCCHI, 2005; SINTOMER, 2005; FARIA, 2005; DIALOG GLOBAL..., 2013; PIRES, 2011; PIRES e VAZ, 2012; ROMÃO, MANTAMBEAULT e LOUAULT, 2020). Até meados de 2013, especialmente com as Jornadas de Junho e, em seguida, com o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, predominava um certo consenso acerca da forte propensão do Brasil para a participação, notadamente pela sua capacidade de introduzir inovações democráticas (AVRITZER, 2002, 2010, 2016).

A partir de 2014, com a repercussão do Decreto nº 8.243/2014, que instaurava a Política Nacional de Participação (AVRITZER et al., 2022), e com a eleição de Jair Bolsonaro em 2019, que não apenas limitou os espaços institucionais de participação como também incentivou a criminalização dos movimentos sociais (ROCHA, 2022), esse padrão participativo se altera (AVRITZER et al., 2022; BEZERRA et al., 2022; AVRITZER e ZANANDREZ, 2024). Desde então, o campo participativo se mostrou ainda mais complexo, compartilhando espaços entre grupos completamente opostos e ativistas com trajetórias e comportamentos inteiramente distintos.

Estudos na área de comportamento político apontam que, apesar do processo de expansão da participação, a cultura democrática do país ainda manifesta "atitudes de indiferença, apatia e distanciamento da arena política" (BAQUERO, 2001, p. 98).

¹ Agradeço ao Instituto da Democracia e da Democratização da Comunicação (INCT - IDDC) e aos seus financiadores, Fapemig (APQ-03612-17) e CNPq (465535/2014-3), pelo apoio que concederam ao projeto que possibilitou a elaboração deste artigo. Também manifesto meus agradecimentos aos pareceristas anônimos pela leitura instigante deste trabalho.

Fatores como a influência do clientelismo, do familismo e do personalismo são apontados como possíveis causas para o baixo engajamento e o suporte frágil à democracia na organização social do país (BAQUERO, 2003, 2008, 2015; BORBA, 2005). De maneira geral, observa-se, mesmo entre grupos de atores participativos, a persistência de valores autoritários (ZANANDREZ, 2022) e a presença de uma cultura política híbrida (MOISÉS, 1995, 2010). Essa cultura, apesar de reconhecer a importância da democracia, considera que ela é compatível com comportamentos e medidas autoritárias, como a intervenção militar.

Nesse contexto, o presente trabalho visa a analisar como diferentes grupos de ativistas refletem sobre suas próprias experiências de participação e sua visão da democracia. O estudo tem como objetivo compreender como esses cidadãos percebem suas vivências nesses espaços de participação e de que maneira isso afeta tanto suas trajetórias pessoais quanto suas perspectivas sobre a participação como prática política. Para atingir esse fim, foram analisados grupos focais realizados ao longo de 2019, compostos por indivíduos associados a diversos grupos. A técnica empregada permite que a pesquisa se aproxime de ambientes nos quais as pessoas normalmente discutem questões políticas em seu dia a dia, como reuniões entre amigos (GAMSON, 1992; STANLEY, 2016). As discussões geradas nos grupos focais ajudam a entender a construção coletiva de significados para as definições e interpretações que orientam o comportamento das pessoas (STANLEY, 2016). Dedicaremos especial atenção às formas de participação política que exigem conexão e relação entre os atores, com o intuito de entender como esses espaços (em seus diversos formatos), por meio da interação e do diálogo entre os participantes, podem influenciar seus comportamentos.

Assim, este artigo visa a contribuir para uma discussão relevante sobre os efeitos individuais da participação em cidadãos engajados coletivamente. Em um cenário de reorganização democrática e aumento da participação, torna-se fundamental analisar o impacto da participação no comportamento dos ativistas e investigar se os tipos de vínculos estabelecidos influenciam a maneira como esses indivíduos veem o sistema político e a própria prática participativa. Os dados coletados oferecem percepções que ajudam a compreender a dinâmica da participação durante o início do governo Bolsonaro e iluminam os desafios que persistem, mesmo diante de um novo governo.

Os grupos focais foram organizados pelo Instituto da Democracia e da Democratização da Comunicação (INCT IDDC) no período de março a setembro de 2019. Considerando as limitações logísticas e orçamentárias enfrentadas pelo IDDC, os grupos focais foram realizados em três capitais: Belo Horizonte, São Paulo, e Porto Alegre, além de uma cidade de porte médio em Minas Gerais, Montes Claros. A condução dos grupos foi realizada pela autora e por outras pesquisadoras integrantes da equipe do Instituto da Democracia.

Os participantes dos grupos focais foram recrutados com o auxílio de recrutadores profissionais e por meio das redes interpessoais das pesquisadoras envolvidas no projeto. No período mencionado, foram organizados três grupos com indivíduos que possuíam experiência em conselhos, sendo um em cada capital mencionada

anteriormente. Adicionalmente, foram formados três grupos com ativistas de diversos movimentos sociais, incluindo movimentos sindicais e estudantis, com um grupo em Porto Alegre, outro em São Paulo e um terceiro em Montes Claros. Também foram realizados dois grupos com membros de variadas associações, tais como associações esportivas em São Paulo e associações de assistência em Belo Horizonte. Ao todo, oito grupos focais com ativistas da sociedade civil foram conduzidos. Em cada caso, houve a preocupação em reunir pessoas com perfis e experiências similares, visando a criar um ambiente de discussão acolhedor. A faixa etária da maioria dos participantes estava entre 30 e 60 anos, com exceção dos grupos de Montes Claros, formados por estudantes universitários do movimento estudantil, e do grupo de associações em São Paulo (SP4), que contou com a presença de jovens. Detalhes adicionais sobre os grupos focais realizados podem ser encontrados no Anexo 1.

O artigo estrutura-se em três seções principais, além desta introdução. A primeira seção propõe uma discussão sucinta sobre os impactos da participação e delinea as variáveis analíticas empregadas na avaliação dos grupos focais. A segunda seção expõe os resultados fundamentais da pesquisa, divididos em três subseções, conforme as categorias analíticas definidas pelo estudo. Por fim, a terceira seção debate os resultados mais significativos, contemplando reflexões acerca dos potenciais padrões de participação identificados.

PARTICIPAÇÃO E EFEITOS DEMOCRÁTICOS

A literatura sobre os potenciais efeitos da prática participativa nos ativistas é vasta e diversificada, tanto em termos de origem teórica quanto da própria concepção de participação. Essa literatura pode ser agrupada em pelo menos três principais vertentes teóricas: participacionistas, culturalistas e críticos.

Os participacionistas se alinham principalmente com as teorias de Carole Pateman (1992) e Cohen e Arato (1992), e exploram a participação sob a ótica da corrente habermasiana de deliberação (HABERMAS, 1995, 2003). Essa perspectiva enfatiza o valor da participação como um meio de fortalecer a democracia e o tecido social através da deliberação e do engajamento cívico (ALMEIDA e CUNHA, 2011). Os culturalistas focam no campo do comportamento político, baseando-se principalmente nos trabalhos de Putnam (1996, 2000), que discute a importância do capital social, e Almond e Verba (1953, 1963, 1989), que introduziram o conceito de cultura política. Ambos os grupos teóricos oferecem *insights* significativos sobre como o envolvimento participativo pode afetar o desenvolvimento individual e da sociedade democrática como um todo. Apesar de suas distintas abordagens e revisões ao longo dos anos, convergem na ideia de que a participação popular tem uma dimensão educativa, contribuindo para a formação de cidadãos mais democráticos e, por extensão, para a construção de sociedades mais democráticas (PATEMAN, 1992; PUTNAM, 2000).

Por outro lado, os críticos questionam essa visão homogênea e intrinsecamente virtuosa da participação. Argumentam que nem todas as formas de participação são

necessariamente benéficas para a democracia e que, em certas circunstâncias, a participação pode até reforçar valores autoritários e segregacionistas (WARREN, 2009; CHAMBERS e KOPSTEIN, 2001; BRUSTEIN, 1996; HIRSCHMAN, 1982; BERMAN, 1997; ARMONY, 2004; ARNEIL, 2006; FOLEY e EDWARDS, 1996; GUTMANN, 1998; YOUNG, 2002). Armony (2004) inclusive destaca que não é suficiente identificar a “bad civil society” (usando a expressão de Chambers e Kopstein (2001)), porque mesmo organizações com objetivos lícitos podem representar ameaças a democracia. Essa vertente, portanto, critica a noção simplista de que mais participação equivale automaticamente a uma democracia mais robusta, apontando para a complexidade e as nuances que caracterizam a relação entre participação cívica e democracia.

O trabalho de Warren (2001) *Democracy and association*, ao retomar as diferentes correntes teóricas, faz um importante exercício de organizar os argumentos referentes ao engajamento cívico e suas respectivas críticas, aglutinando-os em um conjunto de possíveis efeitos e os relacionando a uma tipologia de associações. O autor, apesar de considerar os efeitos benéficos da participação, assume que também é possível que haja trocas não necessariamente favoráveis à democracia. Warren subdivide os efeitos democráticos em três grandes categorias: (i) – efeitos de desenvolvimento; (ii) – efeitos da esfera pública; e (iii) – efeitos institucionais. As duas últimas categorias referem-se propriamente à estrutura dos modelos associativos, ou seja, como as associações e organizações civis produzem diferentes impactos à democracia em uma perspectiva macro. Por outro lado, a descrição dos efeitos de desenvolvimento de Warren refere-se diretamente ao impacto que a prática da participação provoca individualmente em seus participantes. A categoria é subdivida em outros três efeitos: a) senso de eficácia e informação: sentimento de impacto das ações coletivas, desenvolvimento de autoconfiança e vontade para agir e resolver problemas – o famoso “fazer a diferença” –, além de acúmulo de informações que permitem formular demandas e exigir transparência e controle; b) habilidades políticas e deliberativas: desenvolvimento de habilidades de fala, negociação, argumentação, escuta, formulação e organização de demandas; c) virtudes cívicas: desenvolvimento de valores relacionados ao bem comum, à justiça, tolerância, confiabilidade, ao respeito ao Estado de direito, às instituições democráticas e ao direito dos outros.

A tipologia une diversos efeitos individuais já trabalhados pelos diferentes campos teóricos, clarificando suas diferenças e conexões. É possível identificar o argumento de Pateman (1992) no incremento das habilidades políticas e deliberativas, as qualidades promovidas pelo capital social de Putnam (1996) e as características da cultura cívica de Almond e Verba (1963). Além disso, o enquadramento teórico não negligencia os efeitos perversos que podem emergir da sociedade civil.

A partir das categorias de Warren (2001) (senso de eficácia e informação; habilidades políticas e deliberativas; virtudes cívicas), foram desenhadas as dimensões analíticas deste trabalho, a fim de analisar como as atividades mobilizam os argumentos em relação aos efeitos da participação. Além disso, introduzimos uma nova dimensão de análise relacionada à trajetória participativa para entender como as pessoas tomam a

decisão de se envolver e desenvolvem sua história de participação. O quadro a seguir sistematiza as categorias e dimensões analisadas.

Quadro 1. Dimensões analíticas

Dimensões analíticas	Código utilizado	Principal pergunta de referência do roteiro	Características
Trajetória participativa	Histórico de participação/razão da participação	Apresentação geral dos participantes.	Trajetória Participativa. Como e por que começou a participar.
Habilidades políticas/deliberativas	Habilidades	Vocês sentem que a participação de vocês mudou algo na democracia, na política, na vida de vocês? Como vocês percebem a participação e essa luta democrática?	Desenvolvimento de habilidades de fala, negociação, formulação e organização de demandas; desenvolvimento de habilidades de argumentação, escuta e tomada de decisões.
Dimensão senso de eficácia	Senso de eficácia/informação		Senso de impacto das ações coletivas; desenvolvimento de autoconfiança e vontade para agir e resolver problemas, o famoso "fazer a diferença"; acúmulo de informações que permitem formular demandas, exigir transparência e controle.
Virtudes cívicas/adesão democrática	Apoio ao regime democrático	Algumas pessoas me disseram que “em algumas circunstâncias, um governo autoritário pode ser preferível a um democrático”. O que você acha? Quais seriam essas circunstâncias? Você trocaria a democracia por outra forma de governo? Qual? Por quê?	Justificações e razões para apoiar regimes não democráticos, o estado de Direito e as instituições democráticas.
Virtudes cívicas/adesão democrática	Condições para regime autoritário		Identificar discussões sobre ruptura com democracia, em quais condições isso seria aceitável, disputas sobre o que seria ou não aceitável.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como forma de sistematizar o tratamento dos dados, foram codificados os diálogos, a partir de algumas perguntas do roteiro principal, de acordo com as dimensões analíticas listadas. A codificação consistiu na atribuição de códigos (categorias) aos trechos nos quais cada tema aparecia. Cada tema corresponde a uma categoria. Para a análise, os áudios foram transcritos por profissionais contratados, e a codificação foi feita utilizando o software Atlas.ti.

A dimensão analítica “trajetória participativa” foi operacionalizada a partir da categoria “histórico de participação/razão da participação”. Essa categoria possibilitou verificar as razões para o engajamento cívico. A presença dessa categoria não se vinculou a uma pergunta específica, sendo apreendida ao longo das discussões nos grupos focais, principalmente durante a apresentação dos participantes nos grupos. Esse primeiro mapeamento permitirá identificar os perfis participativos e suas motivações em relação à participação.

Já as dimensões que correspondem ao modelo de Warren (que diz respeito aos efeitos que a prática da participação provoca diretamente nos ativistas) reuniram as categorias de (i) senso de eficácia e informação: sentimento de impacto das ações coletivas, (ii) habilidades políticas e deliberativas: desenvolvimento de habilidades de fala e negociação e (iii) virtudes cívicas/adesão democrática: defesa da democracia e de suas instituições. Cada uma das dimensões de Warren foi operacionalizada através de seus respectivos códigos. Os códigos senso de eficácia/informação e habilidades foram captados, principalmente, através das perguntas – Vocês sentem que a participação de vocês mudou algo na democracia, na política, na vida de vocês? Como vocês percebem a participação e essa luta democrática? – e também, de forma heurística, ao longo das transcrições, sob a forma com que o tema aparecia livremente nos discursos dos participantes. A dimensão virtudes cívicas/adesão democrática se desdobrou em dois códigos: apoio ao regime não democrático e condições para regime autoritário. Para análise dessas categorias, foram mobilizadas, principalmente, as respostas para as seguintes perguntas: (i) Algumas pessoas me disseram que “em algumas circunstâncias, um governo autoritário pode ser preferível a um democrático”. O que você acha? Quais seriam essas circunstâncias? (ii) Você trocaria a democracia por outra forma de governo? Qual? Por quê?²

TRAJETÓRIA PARTICIPATIVA

Iniciaremos nossa análise pela categoria “trajetória participativa” a fim de mapear como os ativistas justificam seus vínculos participativos e quais são esses vínculos. Observa-se que, entre os ativistas que participaram dos grupos focais, a maioria está engajada em pelo menos uma atividade participativa por mais de 5 anos³ e ocupa mais de um modelo participativo concomitantemente. Trata-se, portanto, de um grupo de ativistas com fortes vínculos de participação, tanto pelo tempo de engajamento cívico quanto pelas experiências participativas compartilhadas.

“Eu sou S, pertencço ao Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência e ao Conselho Municipal de Transporte e Trânsito e faço parte também da Pastoral da Pessoa com Deficiência da arquidiocese [...]”. (S-SP1).

“Eu sou F e eu atuo hoje com movimentos de moradia em uma ocupação urbana aqui de Belo Horizonte, pequena né, eu também atuo muito em pastorais sociais ligadas à Igreja Católica e outras frentes, movimentos, mobilizações e etc.”. (F-BH2).

² O roteiro principal, elaborado pela equipe do Instituto da Democracia e utilizado nos grupos focais, contempla outras questões relacionadas à temática da democracia e suas instituições. Os dados apresentados neste artigo atravessam todas as questões presentes no roteiro, com destaque para as elencadas no Quadro 1. Categorias como histórico de participação, habilidades e senso de eficácia não aparecem em uma pergunta específica, mas estendem-se nos discursos, ao longo de todo o debate dos grupos focais. Por isso, foi realizada uma leitura atenta de todo o corpo textual das transcrições, identificando as dimensões analíticas apresentadas, independentemente da pergunta que instigou o debate.

³ Ao iniciar os grupos focais, foi aplicado um questionário a todos os participantes, com perguntas gerais sobre participação e democracia. Os dados confirmam que mais de 50% dos ativistas entrevistados participam de organizações participativas há mais de 5 anos. O Anexo I traz as organizações às quais os participantes estão vinculados.

*“Meu nome é AJ, 66 anos, sou engenheiro, na realidade eu **tenho 36 anos que eu pertencço à ordem maçônica**. Fora essa atividade dentro da instituição maçônica, eu **fui do conselho do CREA de xxx**, eu **fui presidente da Sociedade do Engenheiros de xxx**, participo do **conselho do xxxx Clube**, então tivemos **várias atividades que a gente sempre se envolveu na área social [...]**”. (AJ-BH3).*

Os diálogos mostram que os ativistas tendem a se engajar, simultaneamente, em várias organizações e atividades participativas. Nota-se essa característica na maioria dos grupos analisados, desde os grupos com ativistas de instituições participativas (cujos participantes, obrigatoriamente, são representantes de alguma organização, entidade ou do próprio Estado), movimentos sociais, até organizações beneficentes e profissionais. Portanto, os discursos e interpretações dos ativistas são atravessados pelo acúmulo de suas vivências e pelas experiências nesses espaços.

No entanto, é interessante observar que, apesar da múltipla participação dos atores, existe um claro padrão temático e político que guia a atuação dos ativistas. A participante S – SP1, por exemplo, apesar de fazer parte de dois diferentes conselhos e de uma pastoral, apresenta engajamento relacionado diretamente com a temática de direitos da pessoa com deficiência. O mesmo acontece com os ativistas de ocupação urbana (F-BH2), defesa de direitos sociais (J-SP1; A-SP1; M-SP1), religiosos (C-BH3; G-BH2) e até mesmo entre os participantes de grupos de serviços, como o AJ-BH3, que se envolveu em diversas organizações por meio de seu engajamento inicial com a maçonaria.

Observa-se que a temática central de atuação (ligação a diferentes políticas públicas) permanece a mesma, apesar de os ativistas transitarem em diferentes organizações. Esse indício pode ser uma possível hipótese explicativa para compreender o comportamento dos atores participativos em relação à democracia. Isso é possível a partir das chaves da construção temática, do histórico de ativismo, de sua área de atuação e não, necessariamente, levando em consideração, apenas, o tipo/modelo de organização a que o ativista está vinculado. Nesse sentido, os diálogos presentes nos grupos focais tendem a confirmar os argumentos de Armony (2004) e Warren (2001), que defendem a multiplicidade de sentidos presentes na sociedade civil. Em nosso caso, observa-se que esses sentidos extrapolam modelos independentes de participação e se conectam ao entrelaçamento de temas, espaços e dinâmicas participativas que os ativistas engendram ao longo de sua trajetória.

Os dados apresentados vão ao encontro, ainda, do modelo teórico proposto por Young (2002), em que a autora identifica três principais modelos de associativismo/participação – privado, civil e o político. O modelo de Young se assenta, sobretudo, no padrão de atuação de cada tipo associativo. O associativismo privado tem suas atividades voltadas, centralmente, para seus próprios membros, e se relacionam a questões de cuidados pessoais, consumo, entretenimento, suporte emocional etc. Tais práticas dizem respeito a questões básicas da vida privada e têm como foco seus próprios membros ou pessoas com afinidades temáticas. As associações cívicas são dirigidas, principalmente, para fora, à serviço não apenas dos seus membros, mas também da comunidade mais ampla. Contribuem, portanto, para o bem comunitário. Por fim, a associação política se concentra em pautar o debate

público, influenciando a formação ou implementação de políticas públicas. Segundo a autora, a “atividade política é qualquer atividade cujo objetivo é politizar a vida social ou econômica, levantar questões sobre como a sociedade deve ser organizada e quais ações devem ser tomadas para resolver problemas ou se fazer justiça” (YOUNG, 2002, p. 163). Young ressalta, ainda, que seu modelo de associações privada, cívica e política refere-se a níveis de participação, e que é possível que diferentes organizações/ativistas possam transitar entre eles. Em nosso caso, fica evidente que não se trata, apenas, de um tipo específico de organização participativa à qual os participantes se vinculam, mas de como os ativistas constroem sua trajetória participativa, se engajando e atuando de acordo com padrões específicos, principalmente ligados às motivações iniciais de sua participação.

Quadro 2. Razões/histórico da participação

SP1 – Instituições Participativas	“Eu entrei porque a minha doença se agravou e eu comecei a frequentar a associação e a partir disso eu comecei a frequentar as plenárias e num dado dia [...] eu cheguei pra reunião e tinha uma imensidão de pessoas com cadeira e pessoas com deficiência sem lugar pra fazer a reunião. Aquilo me deixou assim estarelecida. Eu falei, como que isso acontece? [...]. Aí que eu me candidatei e fui tentar ajudar, ver o porquê essas coisas aconteciam”. (S-SP1 – Participante de Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência; Conselho Municipal de Transporte e Trânsito; Pastoral da Pessoa com Deficiência).
BH1 – Instituições Participativas	“[...] eu participei de todo o processo da redemocratização, [...] participei dentro de uma associação de moradores que eu entrei em 1984, e eu entrei pela minha necessidade específica que era de moradia, a gente tinha lá minha mãe viúva, desde 1977, com 9 filhos sem lugar de morar, varrendo rua na cidade, ela foi uma das primeiras mulheres a varrer rua da cidade [...] então descobri aquele movimento de moradia ali e entrei pra dentro. Foi a melhor coisa que eu fiz na vida. Tudo que eu penso desde 1984 pra cá é coletivo, não tem nada que eu penso assim "sou eu", porque eu não existo sem as outras pessoas, eu vejo dessa forma. E aí eu participei em Belo Horizonte da construção de praticamente todos os conselhos [...]”. (E-BH1 – Participante do Conselho de Educação).
POA5 – Instituições Participativas	“Comecei a trabalhar com os movimentos sindicais. [...] nós estávamos vivendo no regime militar ainda [...]. A ideia de ter liberdade sindical era um negócio superimportante”. (C-POA5 – Participante Sindicalista; CUT do Rio Grande do Sul e do nacional).
	“Eu entrei para o movimento, na verdade no movimento partidário em 88 [...]. Era uma época assim romântica do negócio. Era uma época que tu ia comprar bottons; tu comprava bandeira sabe”. (M-POA5 – Participante vinculado a Unes e CUT RS).
	“A gente fazia as bandeiras”. (C-POA5 – Participante Sindicalista; e faz parte da CUT do Rio Grande do Sul e do nacional).
	“Grampeava os pauzinhos ali”. (F-POA5 – Participante do Movimento dos Atingidos por Barragens).
	“Ah Deus me livre era uma nostalgia, era um negócio mesmo romântico”. (M-POA5 – Participante vinculado a Unes e CUT RS).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INCT – Instituto da Democracia (2019).

Os diálogos acima demonstram um padrão político de participação, em que os ativistas pautavam suas atividades a partir de uma intervenção no debate público e na construção de políticas públicas. Os discursos, especialmente nos grupos focais SP1 e BH1, demonstram que a caminhada participativa desses atores está fortemente ligada ao enfrentamento de problemas sociais amplos. Verifica-se isso nas temáticas

citadas pelos ativistas, como direitos da pessoa com deficiência e acesso aos serviços de saúde e habitação. O relato da participante E-BH1 descreve bem não apenas como a sua participação foi uma resposta aos problemas por ela enfrentados, como também narra o processo de construção dos conselhos de políticas públicas. A conversa do grupo POA5 também retrata um modelo de participação definitivamente político, muito ligado aos partidos (principalmente do campo da esquerda) e movimentos sindicais de forte atuação no sistema político. Os ativistas relataram suas experiências sobre um momento “romântico” da participação popular no país, com a retomada do voto e expansão da participação.

Por outro lado, também foi possível encontrar motivações e históricos participativos que não estiveram vinculados a questões políticas amplas, como é o caso da fala do conselheiro presente no grupo focal com participantes de IPs, (instituições participativas) em São Paulo:

“Bom dia, meu nome é MA-SP1, sou presidente do Conse xxx [conselho do bairro de classe alta de São Paulo], sou conselheiro da UBS Jardim xxx, eu entrei, estou participando... como eu disse, sou administrador de empresas e construo e administro prédios na região da [...]. E com isso eu tenho, além de cuidar dos prédios a gente tem que cuidar do nosso entorno. Eu comecei adotando praças, pra valorizar o nosso entorno, pra trazer mais segurança e organização e comecei a me envolver com essas questões da sociedade. Então eu peguei gosto por isso e hoje eu participo de várias outras entidades, criamos um grupo de empresas e empresários chamado Conexão [...] e nós juntamos empresas e empresários da região [...]”. (MA-SP1, participante – Conse xxx; Conselheiro da UBS Jardim xxx).

O participante, nesse caso, apesar de participar de alguns conselhos e entidades civis, iniciou seu engajamento participativo não por estar infeliz ou insatisfeito com algum problema específico, mas motivou-se, sobretudo, em razão de seu meio profissional. Nesse caso, a fala indica um perfil específico de participação, que se alinha com o conceito de participação privada e cívica (YOUNG, 2002). Esse mesmo perfil aparece nas conversas nos grupos SP4, com jovens de associações recreativas, e BH3, com participantes de organizações beneficentes, revelando um padrão organizativo focado em atividades específicas para o seu próprio grupo.

As diferenças entre os padrões de participação não se restringiram apenas aos laços desenvolvidos pelos atores durante sua trajetória, mas se revelaram também em relação ao campo político-ideológico. Os participantes vinculados a atividades de caráter mais privado ou cívico apresentaram, durante os diálogos, forte proximidade com os discursos anticorrupção deflagrados pela Lava-Jato e apoio a figuras políticas como Sérgio Moro. Os discursos corroboraram algumas características do bolsonarismo, principalmente sua estratégia de ataque às instituições políticas, imputando uma cultura de descrédito e desconfiança com relação ao sistema político como um todo (AVRITZER, KERCHE e MARONA, 2021).

Por outro lado, também ficou evidente outro perfil de ativistas que rememoraram o processo de redemocratização do país e estão, historicamente, ligados à conquista e ao aprofundamento de direitos sociais. As trajetórias desses atores iniciaram a partir de problemas próximos ao seu cotidiano e se desenvolveram em um campo de luta política amplo, ao longo de sua caminhada participativa. Ao serem questionados sobre as personalidades que lhes inspiram confiança, foi comum observar entres

esses ativistas respostas que mencionavam nomes como Lula, Dilma e João Pedro Stédile, personalidades notoriamente do campo progressista.

Esse último padrão esteve muito presente na literatura sobre participação social, dada sua presença no processo de expansão de variadas políticas públicas e da própria participação social. Por outro lado, o grupo de atores mais conservadores, apesar de transitar em muitas organizações participativas e ter uma relativa trajetória de ativismo (em termos de anos), esteve pouco presente nas análises sobre participação, ainda que, em face da atual conjuntura democrática, diversos estudos têm discutido o papel desses atores conservadores na crise política contemporânea (PINHEIRO-MACHADO, 2019; ALONSO, 2017; TATAGIBA e GALVÃO, 2019; MENDONÇA e DOMINGUES, 2022; SILVA e PEREIRA, 2020). Este grupo de ativistas foi

[...] tradicionalmente negligenciados pelo campo de estudos de movimentos sociais, que tendeu a concentrar seu foco analítico na mobilização das classes populares e das “minorias”, secundarizando o estudo da mobilização das elites e das classes dominantes [...] [Dedicou-se] a maior parte de sua atenção à mobilização de grupos progressistas situados à esquerda do espectro político, secundarizando as análises de grupos conservadores à direita do espectro político. (SILVA e PEREIRA, 2020, p. 27–28).

Apesar de esse padrão privado de participação não estar, centralmente, presente na produção acadêmica sobre participação, isso não significa que esses atores já não estivessem ocupando diferentes espaços participativos por algum tempo. Tal constatação apenas reforça a lacuna existente nos estudos sobre esse padrão de participação e sobre como a dinâmica participativa também é moldada por eles⁴.

Essa primeira parte da análise dos grupos focais, sobre o histórico e perfil participativo dos ativistas, revelou importantes constatações. A primeira delas reforça o argumento do múltiplo engajamento – as pessoas que participam, normalmente, estão vinculadas a mais de um espaço simultaneamente. A segunda diz respeito à diversidade de perfis e formas de participação dos ativistas, identificando dois padrões distintos de participação, que confirmam o argumento de Young: (i) um padrão “político” de ativismo, ligado, sobretudo, ao processo de redemocratização e conquistas de políticas sociais; (ii) e o segundo caracterizado por uma atuação mais “privada ou cívica” e de perfil mais conservador.

HABILIDADES POLÍTICAS E DELIBERATIVAS

É possível agrupar os discursos sobre o impacto da participação na formação das habilidades dos ativistas em duas principais dimensões. A primeira, mais próxima ao próprio conceito de Warren, se refere ao desenvolvimento de habilidades de

⁴ Um importante exemplo da diversidade de organizações e repertórios de ação presentes na sociedade civil do país se deu durante o processo participativo do Plano Plurianual (PPA) 2023. O ranking final da votação das propostas confirma a força da participação de padrão privado. As propostas de teor corporativo receberam mais votos do que as propostas de movimentos sociais tradicionais como MST, Marcha das Mulheres e MTST (BRASIL, 2023).

argumentação e acúmulo de conhecimento; e a segunda, a como a participação impactou a forma como os ativistas enxergam e entendem seu meio e a sociedade. As falas sobre como as experiências de participação permitiram o aprimoramento das habilidades de argumentação e informações foram comuns nos diferentes modelos participativos, enquanto os discursos sobre a mudança de percepção da sociedade concentraram-se sobretudo entre ativistas de instituições participativas e movimentos sociais.

No que tange a dimensão informacional, observa-se elementos sobre o acesso a informações que só poderiam ser alcançadas através da participação, e não apenas isso, a prática participativa também estimula a busca por novos conhecimentos. A participante G-SP4, do grupo de associações desportivas e movimentos sociais de São Paulo, ao relatar sua experiência em um coletivo de curso preparatório para o vestibular, conta como teve acesso a diferentes informações que, sem a experiência de participação, não lhe estariam disponíveis. O ativista F- POA5, do grupo de ativistas de partidos políticos, descreve, ainda, como a sua forma de se expressar foi impactada pela prática da participação.

“[...] e lá dentro [dos movimentos] eu tive acesso a uma diversidade de informações que eu não tinha e eu não conseguia sozinha. E até exemplo de pessoas que tem participação e conhecimento político, daí eu fui pesquisar mais por conta disso”. (G-SP4 – Participante de Movimentos Sociais e do Greenpeace).

*“Então a gente se envolveu muito nesse sentido e aí depois dentro da faculdade, aí também contribuiu o movimento estudantil... **também ajudou a formar um pouco quem eu sou hoje...** E aí dentro das coisas que melhorou para mim, que eu vi que eu avancei muito né, a própria forma de se expressar que eu acho que é a primeira coisa que a gente muda assim. A visão de mundo, o acesso à informação, o acesso ao direito. Acho que isso são coisas que a gente entra e não abre mão. [...] **Minha faculdade foi feita dentro dos movimentos sociais. Meu diploma foi só pela UFC [...]**”. (F-POA5 – Participante de Movimento dos Atingidos por Barragens).*

Por outro lado, há também um conjunto de falas que extrapolam a formação de habilidades práticas e se relacionam mais com a mudança na forma com que os ativistas enxergam o mundo e seu papel na sociedade, de forma que os discursos mobilizados nessa categoria também apresentam forte relação com outra dimensão analítica do trabalho: o senso de eficácia (sentimento de que a sua participação faz diferença). Foram mobilizadas falas nessa temática em vários grupos (SP1 – IPs; SP4 – Associações; POA4 – Partidos; POA5 – IPs e Partidos; BH3 – Associações), e selecionamos aqui um diálogo entre atores com longo histórico de envolvimento em movimentos sociais, sindicatos e partidos (POA5). O diálogo reforça a ideia de como a prática da participação promove novos sentidos à construção cotidiana dos ativistas.

*“[...] meu modo de ver, de pensar a sociedade mudou bastante e eu vejo isso na criação dos meus filhos. **Então eu só tenho a agradecer ao movimento sindical. Por eu ter vivido tudo isto**”. (M-POA5 – Participante da Unes e da coordenação da direção da CUT RS).*

“É uma paixão”. (F-POA5 – Participante do Movimento dos Atingidos por Barragens).

“É [...] Porque eu como pessoa, eu apreciei muito o movimento sindical, aprendi muito, eu militei com senadores que nem pensavam que iam ser senador. [...] Então eu não tenho outra palavra a dizer para o movimento social e os movimentos partidário e o movimento sindical, que agradecimento pela visão que eu tenho hoje”. (M-POA5 – Participante da Unes e da coordenação da direção da CUT RS).

Esse diálogo reafirma um padrão de ativismo de perfil mais político muito presente nos estudos sobre participação, em que as experiências dos ativistas se confundem com o próprio processo histórico da participação social no Brasil. Todos os participantes desse grupo (POA-5) participam ou já participaram de algum partido político e tem experiências em quase todas as outras modalidades de participação. Destaca-se as falas dos participantes sindicalistas. Apesar de o movimento sindical estar enfrentado importantes questionamentos, inclusive relativos a uma possível estrutura mais autoritária que tem sido adotada na última década (MARCELINO e GALVÃO, 2020), observa-se que os ativistas, ainda assim, demonstram apreço e atribuem aos sindicatos e movimentos sociais boa parte de sua formação e consciência de sociedade. Essa pluralidade de padrões existente entre os próprios modelos sindicais reforça a hipótese explicativa de que a trajetória e a construção temática do ativismo explicam mais o comportamento dos ativistas do que apenas a análise de um modelo de participação específico.

O diálogo do grupo BH2, a seguir, demarca como o envolvimento desses ativistas, nos diversos espaços da sociedade civil, estimulou não apenas o desenvolvimento de habilidades práticas, como também valores em relação: à defesa de grupos minoritários, ao senso de solidariedade e à defesa do bem comum. As falas, ainda que perpassem o impacto das próprias ações de seu engajamento, também demonstram como os ativistas percebem a mudança que a participação gerou em sua vida, principalmente ao se referirem a uma visão coletiva da política, corroborando o argumento de Putnam de que o acúmulo de capital social geraria dois importantes benefícios: (i) importantes valores como solidariedade, espírito público e colaboração, resultando em “círculos virtuosos de cooperação”; e (ii) uma efetiva forma de coordenação e resolução de problemas de ação coletiva.

“[...] em mim com certeza, essa coisa de acontecer o sujeito, a forma como eu me coloco no mundo, essa coisa de me entender como alguém que pode agir no mundo, e não está recebendo passivamente, acho que com certeza assim. E também essa coisa de entender que eu sou fruto de um processo histórico. [...] Eu sou uma pessoa nova porque milito, e o mundo é novo porque nós militamos, eu acho que é isso”. (ES-BH2 – Participante da Marcha Mundial das Mulheres e Democracia Socialista).

“E essa questão toda se a democracia nos transforma, com certeza. Porque é isso, a gente ainda pode falar, enquanto a gente puder falar a gente vai mudar, sempre, a gente vai mudar”. (G-BH2 – Participante da Associação da Resistência Cultural Afro-Brasileira).

“O que é interessante e modificou em mim, é eu me descobrir enquanto sujeito coletivo, o sentimento de humanidade, entender que a gente é mais do que simplesmente um indivíduo. Mas que a gente também tem uma dimensão que é da luta coletiva, e que essa luta coletiva acontece em grupos, não acontece com uma pessoa só”. (F-BH2 – Participante de Movimento Social de Moradia e Ocupação Urbana).

De acordo com os diálogos, a capacidade pedagógica da participação está diretamente ligada ao processo de disputa de poder e luta por melhores condições de vida. Ainda que as falas referentes à capacidade informacional e argumentativa estejam presentes nos debates sobre os aprendizados da participação, os processos de organização de poder e transformação de vida são os temas que ganham mais centralidade. Apesar de diferentes organizações terem se manifestado sobre o tema, são os movimentos sociais e os sindicatos que aparecem em evidência na maioria os discursos. Nesse sentido, observa-se uma correspondência frequente entre a participação em movimentos sociais e sindicais e o desenvolvimento de habilidades políticas.

SENSOO DE EFICÁCIA

A definição de senso de eficácia formulada por Warren (2001) corresponde à ideia de que participar produz mudanças efetivas não apenas na vida dos ativistas, como também na construção da sociedade. Ao longo dos grupos, foi possível identificar algumas falas que corroboraram esse argumento, principalmente as relacionadas a mudanças em suas comunidades. Destacamos, inicialmente, dois diálogos de grupos de participantes de conselhos – grupos BH1 e SP1. Os relatos mostram que, apesar das dificuldades encontradas nos espaços participativos, existe um sentimento de que o engajamento gera resultados (mesmo que pequenos). Os ativistas ressaltam que a participação fortalece a democracia, sendo impraticável pensar um sistema democrático sem a participação popular. O participante P-SP1 acrescenta ainda, ao dar o exemplo das pastorais, que o engajamento pode inclusive converter e aprimorar os espaços a que estão vinculados. A prática participativa, em alguns casos, não apenas pode impactar a vida dos ativistas, como os próprios participantes podem alterar a dinâmica interna desses espaços.

Quadro 3. Senso de eficácia

Documento	Conteúdo de Citação
SP1 – Instituições Participativas	“A nossa luta é conscientizar as pessoas, dizer pra eles, que sem a participação deles não vai haver mudança, a mudança vai acontecer com as pessoas participando [...] dizer pra eles que é muito importante que eles e nós entendam que o poder emana do povo, é o povo que tem o poder. [...] E a luta é essa, eu acho que sim, contribui muito, a mudança vai vir através do povo, da conscientização [...]”. (J-SP1 – Participante dos Conselhos de Saúde, Participativo, da Habitação e Associação Comunitária). “Eu acho que a participação ela muda, ela converte, ela traz maturidade para o processo democrático, e aí sem a participação o principal pilar de democracia ele vai se deteriorando. [...] Mas é mesmo, a igreja não é democrática, ela é hierárquica. Só que a nossa participação converte os espaços, muda os espaços”. (P-SP1 – Participante do Conselho Participativo de xxx e Pastorais)
BH1 – Instituições Participativas	“[...] a minha participação fortalece a democracia. [...] Talvez um indivíduo só não faz tanta coisa, mas ajuda que as coisas mudem. Então pensando na democracia que eu queria que existisse, eu acho que a minha participação vai contribuir nesse sentido”. (M-BH1 – Participante do MST). “Eu acredito que a gente contribui sim, claro que não é no ritmo que a gente gostaria e ter a voz que a gente gostaria de levar, tem todas essas dificuldades mesmo, é um exercício de muita paciência [...]. Então eu acho que as contribuições, por menor que elas possam parecer, elas são relevantes”. (P-BH1 – Participante do Conselho Municipal de Meio Ambiente e Política Urbana)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INCT – Instituto da Democracia (2019).

Entre os participantes de instituições participativas, há certo consenso quanto à percepção positiva de suas atividades políticas, principalmente em um aspecto amplo de mudança na própria construção da democracia. Nesses casos, foi fácil observar o senso de eficácia proposto por Warren, principalmente em função do desenho institucional e dos objetivos das próprias IPs. Nos diálogos, os ativistas comumente fizeram menção à dinâmica deliberativa desses espaços, característica fundamental dos conselhos e conferências. Nota-se que os termos “debate” e “discussões coletivas” estão muito presentes nas falas dos participantes. Além disso, o escopo de atuação das IPs, diretamente ligadas a elaboração e fiscalização de políticas públicas, permite aos participantes visualizar com maior facilidade o impacto de suas ações empreendidas. No grupo POA4, os participantes relataram como a experiência do Orçamento Participativo (OP) de Porto Alegre possibilitou o aprimoramento do processo democrático e da própria capacidade formativa dos seus participantes. Um dos participantes relatou que a experiência no OP permitiu “aprender a participar participando”, destacando a ideia de Carole Pateman (1992) de que a participação em nível local capacita os indivíduos para se envolverem em processos políticos em escalas mais amplas. Assim, a prática participativa em si mesma pode atuar como um catalisador para essa habilidade de engajamento político em diferentes contextos.

Observa-se, portanto, que alguns participantes, particularmente de IPs, movimentos sociais e sindicatos, não apenas acreditam na participação como forma de interferir na construção da sociedade, como também a encaram como indispensável para a democracia e para o provimento de políticas públicas. Observa-se, novamente, a distinção dos dois padrões de participação – o político e o privado. Os ativistas ligados ao padrão político, mesmo reconhecendo os limites e dificuldades dos processos participativos, acreditam na eficácia da participação. Essa característica não foi observada entre os ativistas do padrão privado, como foi o caso dos participantes do

grupo BH3, de associações beneficentes. Nesse grupo, as opiniões tendem a ser mais céticas em relação às ações participativas.

“Eu vou falar como grão-mestre da Loja Maçônica xxx, e uma das coisas que impactaram muito a minha gestão lá dentro foi a questão política. Porque quando você fala dentro da instituição a questão política, aí vira que maçonaria não pode ter a questão política, ele não pode ter um partido. Mas eu sempre fiz ver a todos que não é o partido A, B ou C, mas são as propostas, o que nós da sociedade, nós da maçonaria, como eu acho que toda a associação, tem que tomar uma posição, seja ela A ou B, pode dar errado, mas tem que tomar uma posição”. (AJ-BH3 – Participante da Maçonaria; Conselheiro do Crea e de Associação Recreativa).

“Ela tem uma representatividade forte, mas não tem poder de decisão. [...] Mas o problema maior de todas as associações são seus líderes, porque cada um pensa pensando em si próprio”. (AJ-BH3 – Maçonaria e Organizações Beneficentes)

“Vaidade”. (RA-BH3 – Maçonaria e Organizações Beneficentes).

“Parece que é a cultura do brasileiro”. (A-BH3 – Participante de Cooperativa de transporte).

“É isso, isso mesmo. Cultura do brasileiro. Porque a ideia aqui do fulano, eu não posso aprovar a ideia do fulano tem que ser ideia minha. Então eu vou criar uma outra ideia parecida com a dele pra ver se ele vai aderir a mim porque eu sou o titular daquela ideia. Esse é o mal do nosso país”. (AJ-BH3 – Maçonaria e Organizações Beneficentes).

“Vocês estão dizendo que a participação associativa não tem capacidade de mudar a política?” (Moderadora).

“Ela tem obrigação, mas não tem força”. (AJ-BH3 – Maçonaria e Organizações Beneficentes).

“[...] é como se fosse uma plantação, você tem que ir plantando, plantando pra mudar, eu acredito sim nessa mudança, mas a longo prazo, igual eu falei, daqui a quase 40, 50, você tem que ir multiplicando, você não pode desistir”. (F-BH3 – Maçonaria).

As falas dos participantes, apesar de reconhecerem a importância da participação, não a veem gerando os resultados necessários. O discurso sobre a tensão entre a participação e a política demonstra que existe um movimento de desvinculação das atividades ligadas à dinâmica associativa da própria política, ou seja, em alguns momentos, os ativistas não entendem (ou são constrangidos a não entender) a participação como uma atividade política.

Há, um importante achado nesses dados – a não percepção da participação como forma de se fazer política impede ou dificulta verificar a eficácia das ações participativas. Em outras palavras, torna-se mais difícil perceber o sentido prático de qualquer mudança através da participação. Os discursos, como “[a participação associativa] tem obrigação, mas não tem força” e de que as mudanças vão acontecer

a longo prazo – “30, 40 anos” –, demonstram que a participação estaria tão deslocada dos centros de poder que os efeitos só poderiam ser sentidos depois de muito tempo e com muita insistência. Os participantes ainda ressaltam que o maior problema para a eficácia da participação seria a própria cultura dos brasileiros, ligada à vaidade e aos interesses privados, em detrimento do bem comum. Aqui se verifica como a socialização de valores que enfatizam o distanciamento e a apatia em relação à política, originados de uma cultura democrática frágil, tem impulsionado tanto a desmobilização social quanto o aumento do ceticismo em relação à participação (BAQUERO, 2001).

Ainda durante esses diálogos, os ativistas citam dois exemplos de mudanças que a participação pode ter gerado. A primeira refere-se à greve dos caminhoneiros, como exemplo de força de uma categoria unida (nesse caso específico, citado pelo ativista da cooperativa de transporte). A greve dos caminhoneiros, apesar de ter sido uma paralização de extensão nacional e com fortes repercussões, também conteve ambiguidades políticas, inclusive manifestações em favor da intervenção militar (IDEIA..., 2018, OLIVEIRA e BETIM, 2018; RAMALHOSO, 2018). O segundo exemplo refere-se à “mudança de mentalidade” quanto aos profissionais do sistema judiciário. Um dos ativistas citou o quanto as pessoas, em geral, consideravam os auditores corruptos e que, atualmente, houve uma mudança nessa perspectiva, fazendo referência à admiração crescente aos atores do sistema judiciário. Ambos os exemplos reforçam perspectivas que tencionam a relação entre participação e democracia. O primeiro por se referir a uma manifestação com traços autoritários, e o segundo por articular a participação com o movimento anticorrupção e seus desdobramentos. A discussão entre esses atores, ligados a associações beneficentes, visivelmente pontua a dinâmica de profunda desconfiança do sistema político.

ADESÃO À DEMOCRACIA E VIRTUDES CÍVICAS

Ao se discutir sobre apoio à democracia e possibilidade de um golpe militar, na maioria dos grupos realizados, as pessoas disseram ser inadmissível renunciar à democracia por um regime autoritário. Por outro lado, ao preencher o questionário, antes do início dos grupos, alguns participantes afirmaram que um golpe militar seria justificado, principalmente, em casos de instabilidade política e muita corrupção⁵. A afirmação foi assinalada, especialmente, entre os participantes do grupo BH3 (organizações beneficentes), mas também apareceu entre os grupos de instituições participativas e movimentos sociais.

⁵ No grupo BH2 (movimentos sociais), a possibilidade de golpe apareceu apenas uma vez, em casos de instabilidade política, muita corrupção e crise econômica. No grupo BH3 (organizações beneficentes), duas pessoas afirmaram ser justificável um golpe em caso de instabilidade política, e uma pessoa afirmou ser justificável em casos de muito crime e muita corrupção. No grupo SP1 (instituições participativas), a possibilidade de golpe apareceu por duas vezes e apenas em caso de instabilidade política. Por fim, no grupo SP4, o golpe seria justificado, mais uma vez, em caso de instabilidade política e muita corrupção. Os participantes dos grupos BH1 (instituições participativas), MOC2 (movimento estudantil), POA4 (instituições participativas e partidos políticos) e POA5 (partidos políticos) em nenhum dos casos afirmaram ser justificável um golpe militar.

No grupo SP1, composto por pessoas com forte trajetória participativa, principalmente em IPs, um dos participantes, jovem e que atua em algumas IPs da periferia de São Paulo, levantou o tema do golpe militar como uma possibilidade. O ativista justificou seu posicionamento defendendo que nem todas as pessoas estariam preparadas ou apresentariam o desejo de atuar politicamente, permitindo, dessa forma, que outras pessoas o façam. Consequentemente, a participação, nesses moldes, poderia provocar uma instabilidade no sistema político. Esse argumento se aproxima muito da premissa de Brennan (2017), que defende que nem todas as pessoas seriam capacitadas para exercer a participação (mesmo que seja através do voto) e que a participação desmedida poderia desestabilizar o sistema político.

“Eu acho que as pessoas no geral, pegando o recorte do meu território, mas que se repete, se replica Brasil a fora, as pessoas têm muito desinteresse. Eu sei que é perigoso falar isso de trocar esse esquema de democracia por qualquer outro, mas eu acho há momentos que precisa de uma intervenção sim. Há momentos que pessoas alheias a ter uma participação ativa na sociedade elas deixam que outras façam. Porque eu tomei iniciativa e estou me ferrando sem ter remuneração nenhuma e tal. Porque se eu não fizer, se eu não me organizar, outro ou alguém vai me organizar. [...] as pessoas não têm ideia de quem está lá no cenário e isso pode ser um terreno fértil para que se faça o que quiser e de repente medidas que impactam diretamente a sociedade de forma muito prejudicial possa acontecer, passar e a sociedade ficar refém. Eu acho que cabe aí nessas situações existir uma ruptura do que a gente chama de democracia. [...] eu digo assim essa situação hipotética que eu coloquei que é a realidade nossa, pode gerar um agravamento, uma instabilidade social, que de repente leva a ruptura. Será que não seria? Não sei, hipoteticamente. Mas eu não descartaria essa hipótese”. (M-SP1 – Participante de Associações de Moradores e Amigos do bairro Jardim xxx; Conselheiro do Conselho Gestor da Unidade Básica de Saúde; Conselho Popular de Saúde).

Em outro momento do mesmo diálogo, o participante disse que, em algumas situações, o próprio ativismo foi prejudicial às ações públicas, e que foi necessário um confronto político mais intenso para que o problema fosse resolvido. Nesse sentido, uma intervenção não democrática poderia ser necessária. Na conversa, o ativista M-SP1 relata um caso em que foi necessária uma intervenção mais violenta (derrubar o portão) para se garantir a ação desejada. Desse modo, uma ruptura democrática, como uma intervenção mais enérgica e determinante, seria necessária.

“Eu vou dar um exemplo [...] está acontecendo de uns anos pra cá, empreendimentos particulares, avançando... a gente pediu até o tombamento, era uma chácara japonesa que remetia à ocupação do bairro. Em três órgãos diferentes a gente pediu o tombamento, Iphan, Ministério Público, e os empreendedores foram lá e derrubaram [...]. só que lá pra cima adjacente você tem a copa do povo, não se vocês conhecem, o maior empreendimento do MTST, que ele não vai fazer uma autoconstrução, ele vai uma construção pela construtora que era dona do terreno. Ou seja, de um lado socialista, do outro, empreendedor capitalista. Esses dois exemplos de polos opostos estão atacando e oprimindo a comunidade [...]. E quando a gente mobiliza e faz uma ocupação, eu estou falando eu, vocês podem pensar que eu sou de direita,

mas não é. A gente vai lá e isso foi uma ruptura de um processo que você tinha ali, um processo para ter o tombamento, você entra nos órgãos e manda mandar no Ministério Público. Não teve resposta, a gente podia abraçar ali a Chácara da Batiã, fazer uma intervenção como a gente fez na CT e a gente mandou vários ofícios, morria idoso atropelado, até que morreu a mãe de um dos nossos colegas de associação e a gente foi e derrubou o portão lá da CT. Esse momento de ruptura do diálogo, da burocracia, do ofício, é isso que eu estou dizendo que pode se refletir lá no macro, momento que o povo toma as rédeas". (M-SP1).

No grupo SP4, com participantes jovens, sendo dois vinculados a associações esportivas, e a terceira ligada ao ativismo ambiental, também houve um diálogo sobre a possibilidade de ruptura. Dessa vez, a possibilidade de golpe estava ligada ao estabelecimento da ordem. Um dos participantes de associação esportiva defendeu o golpe militar, enquanto o outro participante ainda ficou na dúvida. A ativista ambiental negou completamente a possibilidade do golpe.

"Eu acho que um período de tempo pra poder arrumar, é ok, mas, um governo voltado só nisso, eu acho que não dá certo. A gente lutou muito pra cada um poder se expressar da forma que quer. Então, perder isso de novo não parece certo". (V-SP4 – Participante de associação esportiva).

Moderadora: Mas pode ser que por um período, seja necessário?

"É por que assim, por exemplo, se tá tendo muita bagunça, se tá muita gente roubando, tá tendo muita criminalidade, tá tendo é... suborno, sabe? Um problema generalizado que acaba sendo difícil conviver com as próprias pessoas em si, é... tem um tempo que alguém controle isso, que nem um golpe de estado, que faça com que as pessoas se acalmem pra depois voltar a democracia de novo, eu acho é aceitável. Mas perder a nossa liberdade, eu acho errado. [...] quando tá tendo muita corrupção, a gente não tem como a gente ter representante, os militares, eles acabam tomando o poder pra resolver aquilo, voltar do zero, a construir a democracia". (V-SP4).

Foram apenas nesses dois grupos focais em que, claramente, apareceram falas em defesa de uma intervenção militar. Em ambos os casos, a maioria do grupo foi contra, principalmente, entre os ativistas do grupo SP1, de instituições participativas. Os ativistas, ao defenderem a democracia, retomaram argumentos de como a participação possibilita a conquista e o acesso aos direitos. Além disso, mobilizaram momentos históricos, em que a participação foi fundamental para o avanço de importantes agendas.

No caso das duas falas sobre a possibilidade de golpe, observa-se também algumas distinções. A fala em defesa de um regime autoritário do participante do grupo de IPs centrou-se em um apoio a uma intervenção para a garantia de direitos. A justificativa e o exemplo utilizado pelo ativista foram mobilizados a partir da sua própria experiência de participação, em que, durante uma manifestação em defesa de uma ação pró-comunidade, foi derrubado à força o portão de uma instituição. Nesse caso, fica claro como a própria trajetória participativa interpelou seu posicionamento em relação à defesa de um regime autoritário. A própria participação instigou seu

posicionamento “antidemocrático”. Já no grupo de jovens, a fala do ativista do campo esportivo se pautou na chave da desordem social, e, diferentemente do caso do grupo de IPs, os argumentos mobilizados centraram-se mais na ineficiência das instituições políticas do que na própria prática participativa.

Em todos os casos, as diferenças entre os padrões e históricos de participação, novamente, ficam evidentes entre os grupos. Mesmo na defesa dos regimes autoritários, observa-se que a vinculação a organizações participativas impulsionada por problemas de cunho político produz posicionamentos diferentes em relação aos ativistas motivados por questões cívicas ou privadas.

OS DIFERENTES PADRÕES DE PARTICIPAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS

A análise dos grupos focais permitiu identificar diferentes elementos explicativos da relação entre participação e seus efeitos formativos. Ao comparar os diálogos entre os grupos, observa-se a clara existência de distintos padrões de participação que culminam, conseqüentemente, em valores e efeitos democráticos específicos. Os dados confirmam o argumento de que não necessariamente uma rica vida associativa estaria, automaticamente, relacionada ao fortalecimento de uma cultura democrática, sendo necessário distinguir os múltiplos perfis participativos presentes na sociedade. Assim como em Young (2002), foi possível identificar padrões distintos de participação presentes nos grupos focais analisados neste trabalho, confirmando a não homogeneidade da sociedade civil brasileira.

O primeiro padrão político de participação está ligado, principalmente, às experiências partilhadas de transição democrática e conquista de direitos sociais. Esse perfil de ativismo, particularmente do campo progressista, esteve à frente de importantes lutas sociais e de grande parte dos estudos sobre participação. Esses atores foram identificados, principalmente, entre os grupos focais com participantes de instituições participativas, movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos.

O segundo padrão estaria ligado ao que Young (2002) chamou de atividades privadas e cívicas. Apesar desses atores estarem envolvidos em múltiplas organizações (até mesmo de caráter mais político), a trajetória desses indivíduos centrou-se, sobretudo, em atividades beneficentes ou na organização de grupos específicos, como foi o caso de ativistas ligados ao associativismo comunitário e recreativo.

Apesar do caráter não amostral dos grupos focais, os elementos suscitados pelos diálogos, além de corroborar os achados de Dagnino et al. (1998) e Young (2002), também revelam que não é apenas a participação em si que define um entendimento da democracia, mas sim que formas diferentes de participação estariam relacionadas a distintos entendimentos da democracia e do sistema político.

Ao verificar os possíveis efeitos democráticos listados por Warren (2001), as diferenças entre os padrões de participação também ficam evidentes. Apesar de, na maioria dos grupos focais analisados, os participantes afirmarem perceber mudanças em sua forma de se comunicar e no conhecimento adquirido através da participação, dentre o padrão privado de ativismo, fica evidente a descrença nas atividades

participativas e, principalmente, no próprio sistema político. Por outro lado, nos grupos com indivíduos ligados a uma trajetória política de participação, observou-se que o ativismo não apenas aprimorou as habilidades desses participantes como também alterou seus valores relacionados à sociedade e à democracia. Entre os participantes desses grupos, principalmente nos grupos de Porto Alegre com ativistas de partidos, sindicatos e participantes do Orçamento Participativo, a participação social aparece como eixo fundamental da dinâmica democrática.

Sobre o não apoio à democracia, em apenas dois diálogos apareceram, claramente, a defesa de um regime autoritário. Ainda assim, alguns elementos se destacam. Dentre os ativistas de associações beneficentes, a dimensão procedimental da democracia é preponderante. No diálogo em que o ativista de associação recreativa defende um regime autoritário, ele o faz em caso de desordem social. Já em relação ao conselheiro participante do grupo de São Paulo, o apoio a um regime não democrático se deu em caso de uma intervenção mais drástica, para a resolução de um problema, e sua justificativa foi baseada em sua própria experiência participativa. Nesse caso, tanto o Estado quanto outros setores da sociedade civil apresentaram falhas na resolução do problema, e foi necessário o uso da força para uma intervenção mais efetiva.

Nos outros diálogos, a defesa pela democracia frente à possibilidade de um regime autoritário passou por dois eixos analíticos. O primeiro está associado ao padrão participativo tradicional, que assume a importância da democracia, mas a vê incompleta ou inexistente ao não garantir justiça social e acesso a direitos. Nesse sentido, os debates desse padrão participativo retomam o conceito de autoritarismo social, em que, mesmo com a existência formal da democracia, as relações ainda são pautadas em um tratamento desigual, baseadas predominantemente em critérios de classe, raça, gênero e etnia (DAGNINO et al., 1998). Essa dinâmica estabelece “diferentes categorias de pessoas hierarquicamente dispostas em seus respectivos ‘lugares’ na sociedade, reproduzindo a desigualdade das relações sociais em todos os níveis e estruturando uma cultura autoritária” (DAGNINO, 2004, p. 103). Portanto, para esse conjunto de ativistas, a dinâmica democrática deveria ser uma resposta a essa cultura autoritária, sendo falha ao não a combater, o que explica os momentos em que os participantes afirmaram não existir democracia.

O segundo eixo analítico referente aos ativistas de padrão privado, centrou-se na discussão sobre corrupção, patriotismo e partidos. Nesse sentido, a capacidade formativa dos espaços de participação cede espaço para elementos como posicionamento ideológico partidário e campo “ético-político”. Observa-se que, entre os participantes de perfil privado, os discursos sobre apoio à democracia e sobre a própria prática participativa, ressaltaram elementos ligados à atual conjuntura de polarização existente na sociedade brasileira, em que a perspectiva de desconfiança do próprio sistema político fica evidente (AVRITZER, 2020; AVRITZER, KERCHE e MARONA, 2021).

Os dados revelaram, sobretudo, que a dinâmica participativa brasileira se dá de forma múltipla, uma vez que, geralmente, os ativistas se engajam em mais de uma organização da sociedade civil ao longo de sua vida e, em muitos casos, de maneira simultânea. Inclusive, esse engajamento pode se dar pela participação em

organizações de natureza mais política e, ao mesmo tempo, em outra de perfil mais privado. De forma que, conforme apontado, a temática, a razão do engajamento e o histórico político/participativo construído pelos ativistas parecem explicar melhor o comportamento dos atores participativos em relação à democracia e à sua própria participação, do que apenas a natureza específica da organização participativa de que ele se ocupa.

Essa distinção entre padrões de participação demonstra que determinados tipos associativos podem não fomentar a democracia. O padrão privado, ainda que permita a criação de laços entre os membros e até algumas habilidades organizativas, contribui pouco para o bem da sociedade em geral ou para a formação política de cidadãos. Esse padrão de participação tende a se fechar entre os membros de seu próprio grupo, gerando um distanciamento de preocupações mais amplas da sociedade e, principalmente, de seus aspectos políticos. Nos grupos focais de ativistas ligados às atividades de caráter mais privado (como a maçonaria e associações recreativas) e, às vezes, até mesmo cívico (como as organizações beneficentes), ficou evidente como os discursos pontuaram o distanciamento do sistema político, a descrença e a credibilidade com relação às instituições democráticas. O processo de despolitização correspondente ao comportamento dos grupos analisados confirma esse argumento. Por outro lado, nos grupos com ativistas ligados a políticas públicas amplas, os diálogos versaram, predominantemente, sobre a ampliação da participação, do acesso a direitos e a justiça social. Ainda que em diversos momentos tenha havido fortes críticas à democracia, o elemento político de que as mudanças necessárias só serão possíveis através da democracia, se fez constantemente presente nos diálogos.

Não há nada de errado com o padrão privado de participação, mas, em excesso, principalmente em relação a organizações civis e políticas, pode enfraquecer a democracia, gerando valores hostis não apenas em relação ao sistema democrático como também à pluralidade existente na sociedade (YOUNG, 2002; ARNEIL, 2006), o que catalisaria a ideia do autoritarismo social de Dagnino (2004) e Dagnino et al. (1998). Os dados confirmam como a sutileza do padrão privado de participação tem ocupado não apenas os espaços, por natureza, privados, mas também toda a diversidade de organizações da sociedade civil, como sindicatos, partidos e até mesmo movimentos sociais e IPs. O que não exclui que ainda existam ativistas de forte trajetória política ocupando esses espaços. Por esse mesmo motivo, nos grupos focais, encontramos ativistas a favor de um golpe militar em organizações com campos de atuação completamente diferentes, como, por exemplo, em IPs e organizações recreativas. Assim, os dados gerados pelos grupos demonstram que até mesmo as organizações mais genéricas e com motivações socialmente nobres podem estar relacionadas à defesa de valores antidemocráticos (ARMONY, 2004; YOUNG, 2002).

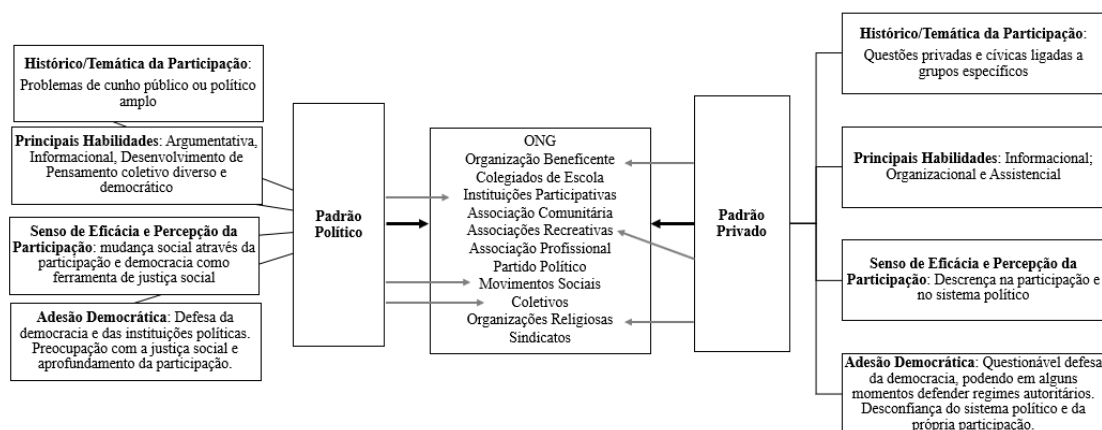
Assim, para entender a dinâmica participativa do Brasil, é necessário olhar não apenas para um modelo específico de participação, mas também se atentar à toda a trajetória (temática) política que os ativistas se dispõem a percorrer. O atual contexto de instabilidade política parece incentivar ou lançar luz sobre os comportamentos antidemocráticos presentes historicamente na sociedade brasileira e que, por vezes,

são replicados ou incentivados pelo próprio trânsito participativo dos ativistas (ARMONY, 2004). Ainda que algumas formas de participação pareçam corresponder, mais especificamente, a atitudes mais ou menos democráticas, compreender a temática, a razão do engajamento e os seus sentidos políticos se mostra muito necessário para se analisar os efeitos democráticos da participação no Brasil.

O diagrama a seguir sistematiza esses principais argumentos, ilustrando como diferentes padrões participativos também se conectam a comportamentos distintos quanto ao histórico participativo, as habilidades promovidas pela participação, senso de eficácia e a própria defesa da democracia. O padrão político concentra ativistas com vínculos participativos motivados por questões de cunho político, ligados a problemas específicos de uma comunidade e referentes, sobretudo, a questões sociais ou de grupos minorizados. Esses ativistas apresentam como principais habilidades desenvolvidas a mudança em seus valores e, principalmente, o reconhecimento de seu papel enquanto ator político e comunitário. Em razão dos seus fortes laços participativos, esse padrão político, apesar de apontar severas críticas à democracia e aos desenhos de algumas organizações de participação, também defende a democracia em qualquer que seja a circunstância e acredita que o ativismo é a principal ferramenta para o aprofundamento democrático e promoção da justiça social.

Por outro lado, o padrão privado organiza ativistas que iniciam sua trajetória participativa a partir de questões específicas e de cunho privado ou até mesmo cívico. Citam como principais habilidades apenas questões organizacionais e apresentam descrença quanto à efetividade da participação e do próprio sistema político. Essa posição também reverbera em um fraco apoio à democracia e, principalmente, às instituições democráticas.

Figura 2. Padrões de participação



Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação aos tipos de organizações participativas, as análises dos grupos focais demonstram que não são organizações específicas de participação que se conectam (ou correspondem exclusivamente) a distintos efeitos, mas o padrão participativo adotado pelos ativistas que apresenta correlação com diferentes comportamentos e atitudes democráticas. De fato, algumas organizações se aproximam mais de

determinados padrões do que outras, como é o caso do padrão político e as instituições participativas, coletivos e até mesmo movimentos sociais (organizações historicamente de natureza mais política), assim como as organizações beneficentes, religiosas e recreativas se aproximam do padrão privado. No entanto, e essa é uma importante constatação, tanto ativistas que apresentam um padrão participativo mais político quanto aqueles mais próximos a abordagens privadas estão presentes em praticamente todos os tipos de organizações participativas da sociedade civil. Há tanto ativistas de perfis mais político em organizações religiosas como ativistas mais conservadores em movimentos sociais e IPs, por exemplo.

Assim, mesmo as organizações da sociedade civil com fortes características políticas não têm sido capazes de reverter as raízes autoritárias ainda presentes na sociedade brasileira (SCHWARCZ, 2019; MOISES, 1995; BAQUERO, 2001), sendo que, em alguns casos, a participação tende a reforçar esses valores antidemocráticos. Seria insuficiente afirmar que uma determinada organização participativa corresponde, exclusivamente, a comportamentos democráticos ou não democráticos, o que significa que, para compreender como a mobilização de viés antidemocrático pode ser impulsionada pela sociedade civil, é necessário olhar não apenas para organizações de natureza, explicitamente, antidemocrática, mas atentar-se para a multiplicidade de organizações da sociedade civil, e, principalmente, para os padrões de engajamento existentes entre os ativistas. Os dados nos mostram que ainda há um longo caminho a ser percorrido no sentido de compreender o entrelaçamento que existe entre a participação e os efeitos gerados entre os ativistas.

SOBRE A AUTORA

Priscila Zanandrez: Pesquisadora em estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e no Instituto da Democracia e Democratização da Comunicação (INCT/IDDC). É doutora e mestre em Ciência Política pela UFMG.

REFERÊNCIAS

1. ABERS, Rebecca. *Inventing local democracy: grassroots politics in Brazil*. Lynne Rienner Publishers, 2000.
2. ALMEIDA, Debora Rezende de; CUNHA, Eleonora. Schettini Martins. A análise da deliberação democrática: princípios, conceitos e variáveis relevantes. In: PIRES, Roberto R. (Org.). *Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação*. Brasília: Ipea, 2011. v. 7, p. 109-123.
3. ALMOND, Gabriel; VERBA, Sidney. *The civic culture revisited*. California: Sage Publications, 1989.
4. ALMOND, Gabriel; VERBA, Sidney. *The civic culture: political attitudes and democracy in five nations*. Princeton: Princeton University, 1963.
5. ALMOND, Gabriel A.; VERBA, Sidney. *The civic culture* (Princeton, 1963). *Table*, v. 4, 1953.
6. ALONSO, Angela. A política das ruas: protestos em São Paulo de Dilma a Temer. *Novos Estudos*, p. 49-58, 2017. Disponível em: https://novosestudos.com.br/wp-content/uploads/2018/07/Angela-Alonso_A-pol%C3%ADtica-das-ruas.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.
7. ARMONY, Areil. *The dubious link: civic engagement and democratization*. Stanford University Press, 2004.
8. ARNEIL, Barbara. *Diverse communities: the problem with social capital*. Cambridge University Press, 2006.

9. AVRITZER, Leonardo. *Política e antipolítica: a crise do governo Bolsonaro*. São Paulo: Todavia, 2020.
10. AVRITZER, Leonardo. *Impasses da democracia no Brasil*. José Olympio, 2016.
11. AVRITZER, Leonardo. Sociedade civil e Estado no Brasil: da autonomia à interdependência política. *Opinião Pública*, v. 18, n. 2, p. 383-398, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/6pHpmRWCWhM57s9svCdHZyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2023.
12. AVRITZER, Leonardo. *A dinâmica da participação local no Brasil*. São Paulo, 2010.
13. AVRITZER, Leonardo. Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Civilização Brasileira, 2002. p. 561-562.
14. AVRITZER, Leonardo et al. Participação em tempos de desdemocratização: notas para um modelo de análise. In: TATAGIBA, Luciana et al. (Orgs). *Participação e ativismos: entre retrocessos e resistências*. Porto Alegre: Zouk Editora, 2022. p. 109-126.
15. AVRITZER, Leonardo; KERCHE, Fábio; MARONA, Marjorie. *Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política*. Autêntica, 2021.
16. AVRITZER, Leonardo; NAVARRO, Zander (Orgs.). *A inovação democrática no Brasil: o orçamento participativo*. São Paulo: Cortez, 2003.
17. AVRITZER, Leonardo; ZANANDREZ, Paulo. **Entre o passado e o futuro: a disputa em torno da participação**. *Revista do Serviço Público*, v. 75, n. esp., p. 35-58, 2024. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/7995>. Acesso em: 27 ago. 2024.
18. BAIOCCHI, Gianpaolo. *Militants and citizens: the politics of participatory democracy in Porto Alegre*. Stanford: Stanford University Press, 2005.
19. BAQUERO, Marcello. Corruption, political culture and negative social capital in Brazil. *Revista Debates*, v. 9, n. 2, p. 139-157, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/57686/34737>. Acesso em: 22 ago. 2024.
20. BAQUERO, Marcello. Democracia formal, cultura política informal e capital social no Brasil. *Opinião Pública*, v. 14, n. 2, p. 380-413, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-62762008000200005>
21. BAQUERO, Marcello. Construindo uma outra sociedade: o capital social na estruturação de uma cultura política participativa no Brasil. *Revista de Sociologia e Política*, n. 21, p. 83-108, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782003000200007>
22. BAQUERO, Marcello. Cultura política participativa e desconsolidação democrática: reflexões sobre o Brasil contemporâneo. *São Paulo em Perspectiva*, v. 15, n. 4, p. 98-104, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000400011>
23. BERMAN, Sheri. Civil society and the collapse of the Weimar Republic. *World Politics*, v. 49, n. 3, p. 401-429, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1353/wp.1997.0008>
24. BEZERRA, Carla de P. et al. Deinstitutionalization and resilience of participatory councils in the Bolsonaro government. *SciELO Preprints*, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4218>
25. BORBA, Julian. Cultura política, ideologia e comportamento eleitoral: alguns apontamentos teóricos sobre o caso brasileiro. *Opinião Pública*, v. 11, n. 1, p. 147-168, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-62762005000100006>
26. BRASIL. *PPA Participativo: memória do processo*. Abril a agosto de 2023. 2023. Disponível em: <https://brasilparticipativo.presidencia.gov.br/processes/programas/f/2/>. Acesso em: 20 ago. 2024.
27. BRENNAN, Jason. *Against democracy*. Princeton: Princeton University Press, 2017.
28. BRUSTEIN, William. *The logic of evil: the social origins of the nazi party, 1925-1933*. Yale University Press, 1996.
29. CHAMBERS, Simone; KOPSTEIN, Jeffrey. Bad civil society. *Political Theory*, v. 29, n. 6, p. 837-865, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1177/0090591701029006008>
30. COHEN, Jean L.; ARATO, Andrew. *Civil society and political theory*. Cambridge: MIT Press, 1992.
31. DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. *Política & Sociedade*, v. 3, n. 5, p. 139-164, 2004. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>
32. DAGNINO, Evelina et al. Cultura democrática e cidadania. *Opinião Pública*, v. 5, n. 1, p. 20-71, 1998. Disponível em: https://www.cesop.unicamp.br/vw/1IErBMDM_MDA_cbed9_/v5n1a02.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

33. DIALOG GLOBAL: participatory budgeting worldwide. Updated version. Bonn, 2013. Disponível em:
<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/42267/1/Participatory%20Budgeting%20Worldwide.pdf>. Acesso em: 04 set. 2023.
34. DOIMO, Ana Maria. *A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
35. DOS SANTOS, Wanderley Guilherme. *Razões da desordem*. Rocco, 1993.
36. FARIA, Claudia Feres. *O Estado em movimento: complexidade social e participação política no Rio Grande do Sul*. 2005. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
37. FOLEY, Michael W.; EDWARDS, Bob. The paradox of civil society. *Journal of Democracy*, v. 7, p. 38, 1996. Disponível em: <https://www.journalofdemocracy.org/articles/the-paradox-of-civil-society/>. Acesso em: 22 ago. 2024.
38. GAMSON, William A. *Talking politics*. Cambridge University Press, 1992.
39. GUTMANN, Amy (Ed.). *Freedom of association*. Princeton: Princeton University Press, 1998.
40. HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
41. HABERMAS, Jürgen. Três modelos normativos de democracia. *Lua Nova*, n. 36, p. 39-53, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451995000200003>
42. HIRSCHMAN, Albert O. Rival interpretations of market society: civilizing, destructive, or feeble? *Journal of Economic Literature*, v. 20, n. 4, p. 1463-1484, 1982. Disponível em:
<http://www.jstor.org/stable/2724829?origin=JSTOR-pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.
43. IDEIA de intervenção militar move caminhoneiros em greve. *Correio Braziliense*, 30 maio 2018. Disponível em:
https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2018/05/30/internas_economia,684890/ideia-de-intervencao-militar-move-caminhoneiros-em-greve.shtml. Acesso em: 21 ago. 2024.
44. MARCELINO, Paula; GALVÃO, Andréia. O sindicalismo brasileiro diante da ofensiva neoliberal restauradora. *Tempo Social*, v. 32, p. 157-182, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ts/a/wykJSpV9K9WrPkg8R6DBhSj/#>. Acesso em: 29 nov. 2023.
45. MENDONÇA, Ricardo Fabrino; DOMINGUES, Letícia Birchall. Protestos contemporâneos e a crise da democracia. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 37, 2022. DOI:
<https://doi.org/10.1590/0103-3352.2022.37.246424>
46. MOISÉS, José Álvaro. Os significados da democracia segundo os brasileiros. *Opinião Pública*, v. 16, n. 2, p. 269-309, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-62762010000200001>
47. MOISÉS, José Álvaro. *Os brasileiros e a democracia: bases sócio-políticas da legitimidade democrática*. São Paulo: Ática, 1995.
48. OLIVEIRA, André de; BETIM, Felipe. Greve dos caminhoneiros, vitrine desproporcional para a “intervenção militar”. *El País*, 21 maio 2018. Disponível em:
https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/30/politica/1527703161_738090.html. Acesso em: 21 ago. 2024.
49. PATEMAN, Carole. *Participação e Teoria Democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
50. PINHEIRO-MACHADO, Rosana. *Amanhã vai ser maior: o que aconteceu com o Brasil e possíveis rotas de fuga para a crise atual*. São Paulo: Planeta, 2019.
51. PIRES, Roberto Rocha Coelho (Org). *Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação*. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em:
<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3089>. Acesso em: 29 nov. 2023.
52. PIRES, Roberto; VAZ, Alexander. *Participação social como método de governo? Um mapeamento das "interfaces socioestatais" nos programas federais*. Brasília: IPEA, 2012. (Texto para Discussão).
53. PUTNAM, Robert. Bowling alone: America's declining social capital. In: CROTHERS, Lane; LOCKHART, Charles (Eds.). *Culture and politics*. New York: Palgrave Macmillan, 2000. p. 223-234.
54. PUTNAM, Robert. *Comunidade e democracia*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
55. RAMALHOSO, Wellington. Intervenção militar, como foi pedida nos protestos em rodovias, seria golpe e inconstitucional. *Uol*, 30 maio 2018. Disponível em:
<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2018/05/30/o-que-manifestantes-pediram-foi-golpe-militar-nao-intervencao.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 21 ago. 2024.
56. ROCHA, Marcelo. Bolsonaro propõe mudar lei antiterrorismo com brecha para punir movimento social. *Folha de S. Paulo*, 30 mar. 2022. Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/03/bolsonaro-propoe-mudar-lei-antiterrorismo-com-brecha-para-punir-movimento-social.shtml>. Acesso em: 19 ago. 2024.

57. ROMÃO, Wagner; MONTAMBEAULT, Françoise; LOUAULT, Frédéric. Participação institucional e ativismo no Brasil contemporâneo. *Caderno CRH*, v. 33, 2020. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v33i0.36716>
58. SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 39-82.
59. SCHWARCZ, Lília Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
60. SILVA, Marcelo Kunrath; PEREIRA, Matheus Mazzilli. Movimentos e contramovimentos sociais: o caráter relacional da conflitualidade social. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 8, n. 20, p. 26-49, 2020. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/rbs.647>. Acesso em: 29 nov. 2023.
61. SINTOMER, Yves. Los presupuestos participativos en Europa: retos y desafíos. *Revista del Clad Reforma y Democracia*, n. 31, p. 1-17, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357533663003>. Acesso em: 22 ago. 2024.
62. STANLEY, Liam. Using focus groups in political science and international relations. *Politics*, v. 36, n. 3, p. 236-249, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/0263395715624120>
63. TATAGIBA, Luciana; GALVÃO, Andreia. Os protestos no Brasil em tempos de crise (2011-2016). *Opinião Pública*, v. 25, n. 1, p. 63-96, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0191201925163>
64. WARREN, Mark E. Citizen participation and democratic deficits: considerations from the perspective of democratic theory. In: DEBARDELEBEN, Joan; PAMMETT, Jon H. *Activating the citizen: dilemmas of participation in Europe and Canada*. London: Palgrave Macmillan, 2009. p. 17-40.
65. WARREN, Mark E. *Democracy and association*. Princeton University Press, 2001.
66. YOUNG, Iris M. *Inclusion and democracy*. Oxford University Press, 2002.
67. ZANANDREZ, Priscila. *Dinâmica participativa no Brasil e seus múltiplos efeitos: uma análise das organizações participativas e dos efeitos democráticos*. 2022. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

Submissão em 29 de novembro de 2023.

Aceito em 15 de fevereiro de 2024.



Anexo 1. Descrição grupos focais realizados: grupos e participantes

Grupo Focal	Local	Nº de participantes	Vínculos Participativos (n ⁶)	Auto posicionamento Ideológico ⁷
BH1 – Instituições Participativas	Belo Horizonte	9	Associações e/ou ONGs Temáticas (4)	Esquerda (5); Centro (1); Centro Direita (2)
			Organização Beneficente (5)	
			Colegiados de Escola (1)	
			Conselho de Políticas Públicas (6)	
			Associação Comunitária (3)	
			Associações Recreativas/Esportivas (2)	
			Associação Profissional (2)	
			Orçamento Participativo (3)	
			Conferências de Políticas Públicas (5)	
			Partido Político (3)	
			Movimentos Sociais (4)	
			Igreja ou Organização Religiosa (2)	
			Sindicatos (2)	
BH2 – Movimentos Sociais	Belo Horizonte	7	Associações e/ou ONGs Temáticas (3)	Esquerda (7)
			Organização Beneficente (5)	
			Colegiados de Escola (3)	
			Conselho de Políticas Públicas (4)	
			Associação Comunitária (3)	
			Associações Recreativas/Esportivas (2)	
			Associação Profissional (4)	
			Orçamento Participativo (4)	
			Conferências de Políticas Públicas (3)	
			Partido Político (5)	
			Movimentos Sociais (6)	
			Igreja ou Organização Religiosa (4)	
			Sindicatos (2)	
BH3 – Organizações Beneficentes	Belo Horizonte	6	Associações e/ou ONGs Temáticas (2)	Esquerda (1); Centro-Direita (4); Direita (1)
			Organização Beneficente (5)	
			Colegiados de Escola (1)	
			Associação Comunitária (3)	
			Associações Recreativas/Esportivas (4)	
			Associação Profissional (3)	
			Orçamento Participativo (1)	
			Conferências de Políticas Públicas (1)	

⁶ Número de participantes que declararam participar de cada organização.

⁷ No pré-questionário aplicado nos participantes antes da realização dos grupos, foi perguntada a seguinte questão: “Pensando em esquerda e direita na política, como o(a) sr(a) se considera? Lembrando que 1 significa que o(a) sr(a) é de esquerda e 10 que o(a) sr(a) é de direita”.

			Partido Político (4)	
			Movimentos Sociais (4)	
			Igreja ou Organização Religiosa (3)	
MOC2 - Movimento Estudantil	Montes Claros	4	Associações e/ou ONGs Temáticas (2)	Esquerda (3); Centro (1)
			Organização Beneficente (1)	
			Colegiados de Escola (2)	
			Conselho de Políticas Públicas (1)	
			Associações Recreativas/Esportivas (2)	
			Associação Profissional (1)	
			Conferências de Políticas Públicas (2)	
			Partido Político (1)	
			Movimentos Sociais (1)	
			Igreja ou Organização Religiosa (1)	
POA4 - Instituições Participativas e Partidos	Porto Alegre	5	Associações e/ou ONGs Temáticas (3)	Esquerda (3); Centro (2)
			Organização Beneficente (2)	
			Colegiados de Escola (2)	
			Conselho de Políticas Públicas (3)	
			Associação Comunitária (3)	
			Associações Recreativas/Esportivas (2)	
			Associação Profissional (3)	
			Orçamento Participativo (3)	
			Conferências de Políticas Públicas (3)	
			Partido Político (4)	
			Movimentos Sociais (3)	
			Igreja ou Organização Religiosa (1)	
			Sindicatos (2)	
POA5 - Partidos Políticos	Porto Alegre	5	Associações e/ou ONGs Temáticas (2)	Esquerda (4); Direita (1)
			Conselho de Políticas Públicas (1)	
			Associação Comunitária (1)	
			Associações Recreativas/Esportivas (1)	
			Associação Profissional (1)	
			Orçamento Participativo (1)	
			Conferências de Políticas Públicas (2)	
			Partido Político (5)	
			Movimentos Sociais (1)	
			Igreja ou Organização Religiosa (1)	
SP1 - Instituições Participativas	São Paulo	7	Associações e/ou ONGs Temáticas (5)	Esquerda (4); Centro (2); Direita (1*)
			Organização Beneficente (2)	
			Colegiados de Escola (2)	
			Conselho de Políticas Públicas (4)	
			Associação Comunitária (5)	

			Associações Recreativas/Esportivas (2)	
			Associação Profissional (3)	
			Orçamento Participativo (3)	
			Conferências de Políticas Públicas (4)	
			Partido Político (4)	
			Movimentos Sociais (4)	
			Igreja ou Organização Religiosa (4)	
			Sindicatos (1)	
SP4 - Movimentos Sociais e Associações Recreativas	São Paulo	3	Associações e/ou ONGs Temáticas (1)	Esquerda (1); Centro (2)
			Organização Beneficente (1)	
			Associações Recreativas/Esportivas (1)	
			Movimentos Sociais (2)	