

REVISTA



TRÊS PONTOS

CENTRO
ACADÊMICO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS
DA UFMG

Ano 13, N. 2
Jul/Dez 2016
ISSN: 1808-169X
e-ISSN: 2525-4693

UFMG

Universidade Federal de
Minas Gerais

Caio Jardim-Sousa
Danilo Moreira dos Santos
Iara Cunha Passos
Júlia Pereira da Silva
Marcelli Cipriani
Mateus Matos Tormim
Tamires de Oliveira Garcia

[EDITORIAL]

A aposta na pluralidade, na reflexão crítica e na pesquisa científica como instrumentos de mudança: a história da Revista Três Pontos

É, novamente, com pluralidade no campo das Ciências Sociais que lançamos nossa décima terceira edição. A pluralidade sempre foi um valor que orientou a Revista Três Pontos: desde sua criação, seu nome era uma espécie de brincadeira com as três grandes áreas do campo: Ciência Política, Sociologia e Antropologia. Por isso, nesta edição, temos contribuições em torno de temas tão diversos: educação; reincidência e reinserção social; ações afirmativas; lei Maria da Penha; políticas de islamização na Turquia e no Irã no século passado; e até mesmo um retorno ao clássico Max Weber e às razões para o uso dos tipos-ideias.

A pluralidade não é o único valor a construir a história da Revista: conversando com membros idealizadores da Três Pontos, descobrimos sua relevância política, sendo sua criação um ato de resistência e de não silenciamento frente ao cenário colocado pelo avanço de políticas neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso, em fins do século XX. Tal essência deste periódico é notada até os dias atuais pelo viés que cada edição tem para nós, na importância que damos a cada artigo na constituição de cada número; um sentimento de não deixar que a história da Revista se desmanche no ar, assim como a manutenção dos princípios basilares desde sua criação.

Nesse rumo, o grito por maior apoio à pesquisa científica e à carreira acadêmica encontra ressonância na Revista. Em tempos de congelamento de verbas para a educação (PEC 241), é urgente que se constituam novos e consolidados espaços de incentivo à reflexão. A Três Pontos surge e se consolida num cenário acadêmico ainda árido quando se fala em espaços de publicação voltados a graduandos. A demanda por ambientes férteis para crescimento de pensamentos sólidos e passíveis de serem publicados academicamente foi um dos pilares da construção desta Revista. Alguns resultados, felizmente, podem ser vistos nesta edição, onde temos a satisfação de apresentar brilhantes escritos de graduandos, mostrando que espaços para nós são necessários e importantes para fomentar que nossas ideias se fixem em algum chão, ganhem raízes e se materializem.

Assim, fechando a atual edição, contamos com uma entrevista singular. Ouvindo Regina Magalhães, gerente de acompanhamento e avaliação de políticas públicas da ALMG, não só nos debruçamos sobre o funcionamento de importantes atividades da gestão pública, como ressoamos o chamado à importância das instituições democráticas e da sua necessidade de reinvenção em tempos de crise democrática. A aposta aqui é pela escuta da sociedade civil e incorporação da agenda societária através de campos temáticos que permitam o diálogo da representação com a participação direta.

Júlia Moreira de Figueiredo¹

Thiago Cordeiro Almeida²

1 Graduada em Ciências Sociais pela UFMG. Contato: julia_figueiredo10@hotmail.com

2 Graduando em Ciências Sociais pela UFMG. Contato: thiagocordalmeida@gmail.com

A REVISTA TRÊS [...] PONTOS, revista do Centro Acadêmico de Ciências Sociais (CACS) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) criada em 2004, é um periódico com publicação semestral nos formatos impresso e digital, destinada a estimular a produção e divulgação de conhecimentos científicos de graduandos e recém-graduados e promover o debate teórico e empírico sobre os temas de interesse das Ciências Sociais. A revista é uma iniciativa de estudantes da UFMG e tem abrangência ampla e plural no que diz respeito a posições científicas e político-ideológicas. Recebemos trabalhos em fluxo contínuo e publicamos artigos, resenhas, relatos de experiência, ensaios em língua portuguesa, além de trabalhos artísticos inéditos que tenham passados pelo crivo de pareceristas anônimos designados pela comissão editorial.

EXPEDIENTE REDAÇÃO

EXPEDIENTE REDAÇÃO:
REVISTA TRÊS [...] PONTOS
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal de Minas Gerais
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627, FAFICH/UFMG – Sala 4214,
Pampulha – CEP 31270-000. Belo Horizonte- MG. Telefone/Fax 31-3441-4603.
<revistatrespontos@gmail.com>
<www.revistatrespontos.org>

EDITORIA-EXECUTIVA

Ismael Deyber Silva (Discente – UFMG)

EDITORIA-ADJUNTA

Maurício Sousa Matos (Discente – UFMG)
Bruna Barradas Cordeiro (Discente – UFMG)

CONSELHO EDITORIAL

Aline Beatriz Miranda da Silva (Discente – UFMG)
Ana Bárbara Gomes (Discente – UFMG)
Profa. Ana Lúcia Modesto (DSO-UFMG)
Prof. Carlos Ranulfo Félix de Melo (DCP-UFMG)
Prof. Eduardo Viana Vargas (DAA-UFMG)
Profa. Érica Renata de Souza (DAA-UFMG)
Flora de Paula Gonçalves (Discente – UFMG)
Gilberto Amorim Correa Chaves (Discente – UFMG)
Júlia Moreira de Figueiredo (Discente – UFMG)
Maria Luiza Moreira Duarte (Discente – UFMG)
Profa. Marlise Matos (DCP-UFMG)
Prof. Renarde Freire Nobre (DSO-UFMG)
Thiago Cordeiro Almeida (Discente – UFMG)

CONSELHO CONSULTIVO

Prof. Carlos Pereira (Universitiy of Michigan /EUA)
Prof. Cícero Araújo (USP)
Prof. Fábio Wanderley Reis (UFMG)
Prof. Gustavo Lins Ribeiro (UnB)
Prof. Ivan Domingues (UFMG)
Prof. Leonardo Avritzer (UFMG)
Prof. Mareei de Lima Santos (UFRN)
Prof. Marcelo Medeiros (IPEA | PNUD)
Profa. Mariza Corrêa (Unicamp)
Prof. Solange Simões (University of Michigan/ EUA)

COLABORADORES

Aline Mendes Pereira, Ana Elisa de Melo Pereira, Camila Aparecida Penaforte, Leticia Silva e Pires, Marcos Palmeira de Souza, Rafaela Rodrigues de Paula, Steffane Pereira Santos, Tulio Henrique Gomes da Silva.

PROJETO GRÁFICO

Arthur Serra

DIAGRAMAÇÃO

Thayssa Mateus de Oliveira Silva e Raíssa Mateus de Oliveira Silva

IMAGEM DA CAPA

Omar Alejandro Sánchez Rico

REVISÃO

Rodrigo Vianna

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Fafich-UFMG

CIRCULAÇÃO

Julho de 2019

INDEXAÇÃO

Portal de Periódicos da ANPOCS, Portal Periódicos de Minas, Biblioteca Digital do Tribunal Superior Eleitoral, Portal de Periódicos da CAPES, Sistema de Bibliotecas UFMG, Portal de Periódicos da UFMG, Diadorim, Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Google Acadêmico e Latindex.

QUALIS/CAPES

B4 para Antropologia/Arqueologia; B4 para Interdisciplinar; B5 para Ciência Política e Relações Internacionais; B5 para Sociologia; B5 para Educação; B5 para História.

Número publicado com recursos provenientes do Centro Acadêmico de Ciências Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais.

OS CONCEITOS EMITIDOS EM ARTIGOS ASSINADOS SÃO DE ABSOLUTA E EXCLUSIVA RESPONSABILIDADE DE SEUS AUTORES, TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. OS TRABALHOS PUBLICADOS NA REVISTA PODERÃO SER REPRODUZIDOS DESDE QUE CITADO O AUTOR E A FONTE.

Revista Três Pontos: Revista do Centro Acadêmico de Ciências Sociais.
Ano 13, n.2 (julho/dezembro de 2016) – Dossiê Temática Livre – Belo Horizonte 2019.

V. : 30,5cm. Semestral.
Editor: Centro Acadêmico de Ciências Sociais/ UFMG
ISSN: 1808-169X | e-ISSN: 2525-4693

1 Teoria social – Periódicos 2. Ciência Política – Periódicos 3. Sociologia e Antropologia – Periódicos I. Universidade Federal de Minas Gerais. II. Centro Acadêmico de Ciências Sociais. III. Título

SUMÁRIO

EDITORIAL

- 3 A aposta na pluralidade, na reflexão crítica e na pesquisa científica como instrumentos de mudança: a história da Revista Três Pontos
Júlia Moreira de Figueiredo e Thiago Cordeiro Almeida

- 6 Educação, coisificar ou conscientizar? A necessidade de pensar os anos de chumbo em sala de aula
Júlia Pereira da Silva

- 13 Política de ação afirmativa no acesso ao ensino superior: as cotas sociais e a sua influência no ingresso em cursos de graduação da Universidade Federal do Vale do São Francisco no ano de 2010
Danilo Moreira dos Santos

- 29 Reflexões sobre reincidência e reinserção social no Brasil: a proposta do projeto "Começar de novo"
Iara Cunha Passos

- 36 Patrulha Maria da Penha: algumas problematizações possíveis
*Marcelli Cipriani
Tamires de Oliveira Garcia*

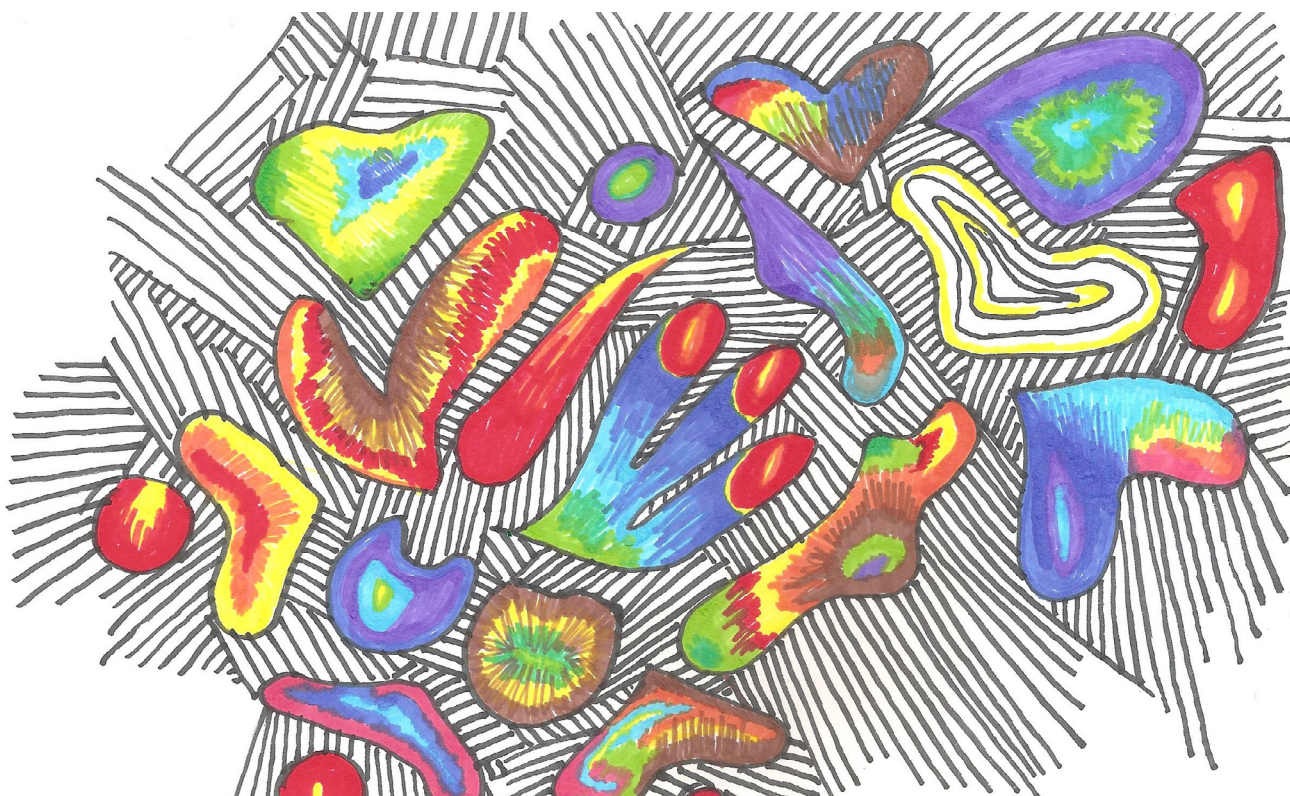
- 43 Aspectos metodológicos da obra de Max Weber: Por que recorrer ao tipo-ideal?
Mateus Matos Tormim

- 50 Secularismo didático na Turquia e no Irã: as políticas de deislamização entre 1920-1930
Caio Jardim-Sousa

ARTIGOS

ENTREVISTA

- 62 Alcances das práticas participativas da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG): por um diálogo entre sociedade e legislativo – Entrevista com a gerente de acompanhamento e avaliação de políticas públicas da ALMG, Regina Magalhães
*Júlia Moreira de Figueiredo
Aline Beatriz Miranda da Silva*



EDUCAÇÃO, COISIFICAR OU CONSCIENTIZAR? A NECESSIDADE DE PENSAR OS ANOS DE CHUMBO EM SALA DE AULA

Resumo: Com a ocorrência de protestos em favor da volta da ditadura no Brasil, 30 anos apenas depois de seu fim, este artigo visa trazer a emergência de pensar a educação nesse contexto, em especial, no que toca a ditadura militar como tema de aula. Dessa forma, elaboram-se aqui meios para se trabalhar o tema em aula incluindo métodos de abordagem, fontes, pedagogia, sendo esses meios pautados na premissa do papel da educação como estruturadora da memória e da consciência crítica.

Abstract: *The lately protests demanding the military dictatorship return in Brazil, only 30 years after it ends, introduce this article which purposes to bring the need to think about education in this context, particularly, the subject military dictatorship in classroom. Therefore, I formulate in this article means that can be used to teach this theme in classroom, including methods of approaching, sources, pedagogy. These means are lined on the premise of education role on the rebuilding of memory and critical conscience.*

INTRODUÇÃO

"Nós estamos caminhando para uma ditadura comunista igual à Venezuela, então defendemos a intervenção militar constitucional. Só as Forças Armadas podem salvar o Brasil da ditadura comunista em que se encontra a Venezuela" (GLOBO, 2015). A frase destacada poderia ser facilmente reconhecida como um trecho dos anos anteriores ao golpe militar de 64, quando ocorriam as marchas da família, excetuando a citação sobre a Venezuela, ou até mesmo como recorte de fala de algum desenho de animação televisivo satírico. Porém, o fato é que a citação feita é a fala de uma funcionária pública presente em um dos vários atos pró-ditadura que ocorreram durante o ano de 2015.

O discurso em busca do socorro pelas Forças Armadas é o mesmo junto ao motivo: a ameaça comunista. Depois de mais de meio século ela ainda paira implacável no imaginário brasileiro, seja pelo fantasma de uma URSS ameaçadora, seja pelo terror logo ao lado de nossos vizinhos latinos que aderiram à ameaça ou até mesmo pelo perigo iminente que ronda cada um dos cidadãos brasileiros que pode estar ao lado de algum comunista mal intencionado querendo levar o próprio país ao desfiladeiro.

Ora, para Rodrigo Patto Sá Motta (2000), é possível perceber que o alerta da ameaça comunista já havia se repetido mais de uma vez como justificativa para quebras institucionais geradoras de períodos ditatoriais (períodos de 1935/37 e 1961/64), além do que, o apoio de camadas liberais da sociedade brasileira à campanhas anticomunistas, em especial, a de 1964, em prol de rupturas democráticas demonstra que a democracia era um fator menos relevante para o Brasil do que a propriedade privada ameaçada pelo socialismo. O que revela um país onde "[...] os elementos efetivamente comprometidos com os valores democráticos compunham uma minoria, mesmo no contexto de maior liberdade e participação política dos anos 60." (MOTTA, 2000, p. 343).

Pois, em um país sem fortes vínculos com uma tradição democrática, gera-se uma herança política conservadora, outra vez demonstrada nas falas dos manifestantes de Recife: "Defendo a intervenção

porque o país está uma palhaçada. Eu não vivi o regime militar, mas soube pela minha mãe e avô que foi a melhor época da vida deles, tudo estava em ordem" (GLOBO, 2015). Essa fala dita por uma estudante de 19 anos denota outro pilar firme do imaginário político brasileiro: a ordem. Não apenas decorativo da bandeira nacional, "ordem" é uma palavra que move ações cotidianas, principalmente numa sociedade "[...] marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece." (CHAUÍ, 2000, p. 93). Num contexto como esse, desigual, hierárquico e autoritário, a palavra ordem só poderia significar o silenciamento violento das tensões sociais, e não sua harmonia, como gostariam os que a propagam, ou, nas palavras de Chauí (2001, p. 98), ordem "[...] que na verdade nada mais é do que o ocultamento dos conflitos entre poderes regionais e poder central, e ocultamento dos conflitos gerados pela divisão social das classes sociais".

O que não se pode deixar de destacar ainda é que a palavra ordem só assume o poder que tem, ao menos nesse caso, pois está em antítese à palavra desordem, outra palavra que move as pessoas, ainda mais quando serve para deslegitimar ações e pautas populares que destoam dessa dita "ordem harmoniosa", nomeando-as pejorativamente como anárquicas, violentas, desordeiras, agentes de ruptura da ordem vigente. O medo, a insegurança, a ameaça constante, seja de qualquer símbolo de terror (o terrorista, o pobre, o imigrante, o negro e, no caso da manifestação analisada, a ameaça comunista) afirmado pelo poder público, reforçado pela mídia todos os dias e agregado aos poucos nas falas e gestos individuais, transforma o discurso em realidade. Imediatamente o risco é irrefutável e, portanto, o discurso por toneladas e toneladas de ordem se justifica. Estamos todos em perigo!

Ora, qualquer um que faça uma breve análise sócio-política da situação do Brasil contemporâneo não pode discordar de conclusões que evidenciem altos níveis de desigualdade, grande corrupção em diversos setores e partidos políticos, ausência do poder público em providenciar direitos constitucio-

Júlia Pereira da Silva

Mestranda em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC - UFABC. Licenciada e Bacharela em História pela Universidade Estadual Paulista - UNESP.

Contato

<julia_ps11@hotmail.com>

Palavras-chave:

Educação; Ditadura; Coisificação; Conscientização.

Keywords:

Education; Dictatorship; Reification; Awareness.

nais, altas taxas de violência, etc. Obviamente não é objetivo aqui negar as dificuldades e problemáticas pelas quais o Brasil passa, sem esquecer, é claro, os progressos conquistados por movimentos sociais, sindicatos, mobilizações, etc. O que se questiona aqui é a reflexão por alguém ou um grupo que conclui que todas essas negatividades seriam cessadas com a volta do regime militar. É certo que é uma reflexão equivocada, ou melhor, não houve reflexão, e é neste ponto que pretende-se discorrer.

Como, em tempos em que a Comissão Nacional da Verdade acaba de encerrar e publicar seus escritos sobre os horrores da ditadura, pode haver esse tipo de mobilização? Fontes da época da ditadura relatam as injustiças cometidas sem punição, como, por exemplo, o Relatório Figueiredo que descoberto recentemente exibe páginas e páginas sobre as atrocidades de todo o tipo feitas contra os indígenas durante o regime militar com uma política modernizadora que não levava em conta os povos indígenas supostamente protegidos por uma SPI (Serviço de Proteção aos Índios) corrupta. Essas fontes são de domínio público e com a internet, são de fácil acesso. Como então esses atos surgem auxiliados ainda com páginas de apoio em redes sociais e mesmo petições online?

É necessário ainda levar em conta, mesmo que brevemente, o contexto atual brasileiro. Tempos de crise política e econômica, ameaças de *impeachment*, uma mídia tendenciosa tomando posições alarmantes diariamente, uma onda conservadora avançando dentro da política institucional e da sociedade com tendências a regressos em pautas antes avançadas, como a questão do assistencialismo, além do movimento neoliberal avançando e tomando espaços públicos que deveriam ser justamente espaços de oposição a ele. Tudo isso acumulado aos elementos já citados de desigualdade e violência. É um período conturbado e ainda que haja mais acesso à informação, muita dela é deturpada, errônea e incompleta, dificultando ainda mais o processo de conscientização do povo em relação à situação do país. A partir dessas ideias, Maria Lucia Barroco (2011) afirma:

"[...] não podemos ignorar que o cenário histórico tem revelado uma crise de hegemonia das esquerdas e dos projetos socialistas de modo geral. É nesse contexto que o conservadorismo tem encontrado espaço para se reatualizar, apoiando-se em mitos, motivando atitudes autoritárias, discriminatórias e irracionais, comportamentos e ideias valorizadoras da hierarquia, das normas institucionalizadas, da moral tradicional, da ordem e da autoridade. Uma das expressões dessa ideologia é a reprodução do medo social." (BARROCO, 2011, p. 6)

Em uma conjuntura assim delineada, marcada pela onda conservadora e neoliberal numa sociedade autoritária e hierárquica como a brasileira que incita o medo coletivo, seja para criminalizar ações populares contrárias aos desejos das elites ou para legitimar esses últimos, a manifestação pró-ditadura se torna algo mais contextualizado.

Ainda assim, avaliar a fundo como esse tipo de apelo popular se desenvolve numa sociedade é uma questão complexa e envolve diversos fatores a se

pensar: política, sociedade, cultura, educação, mídia, etc. Porém, conforme o objetivo do artigo, ter-se-á como foco a questão da educação, levando em conta a relação dialética da educação com a sociedade.

A EDUCAÇÃO E A TENDÊNCIA À COISIFICAÇÃO: A NEGAÇÃO DA MEMÓRIA

Na tentativa de compreender melhor essa situação e a importância do papel da educação para revertê-la, usaremos dois textos do filósofo Theodor Adorno "O que significa elaborar o passado" e "Educação após Auschwitz", além do artigo da historiadora Sandra Raggio, "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula."

Adorno (1995) nota a tendência do esquecimento do nazismo pela sociedade alemã já na década de 50, havendo uma memória vaga e distorcida do acontecimento. O filósofo comenta junto a isso uma tendência de falta de ciência de continuidade histórica por parte das pessoas ao se falar dos antecedentes do nazismo. Nota-se a culpabilização das vítimas e a argumentação de motivos equivocados. Adorno afirma que isso tem a ver com a demasiada quantidade de estímulos do meio contemporâneo, mas que, principalmente, é uma característica dos princípios burgueses de atemporalidade:

"Esta [produção industrial] procede sempre em ciclos idênticos e pulsativos, potencialmente de mesma duração, e praticamente não necessita mais da experiência acumulada. Economistas e sociólogos como Werner Sombart e Max Weber atribuíram o princípio do tradicionalismo às formas sociais feudais e o princípio da racionalidade às formas burguesas. O que é o mesmo que dizer que a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício" (ADORNO, 1995, p. 33).

Dessa forma, Adorno coloca que o esquecimento do nazismo encontra mais explicação em razões objetivas do que psicológicas, já que a própria imagem da Alemanha seria algo a ser corrompido com a inoportuna memória do passado, afinal um evento coletivo como o nazismo revela a culpa de todos. Assim "Apagar a memória seria muito mais um resultado da consciência vigilante do que resultado da fraqueza da consciência frente à superioridade de processos inconscientes" (ADORNO, 1995, p. 34).

Essa incapacidade atual de elaborar o passado reforça ainda mais um potencial totalitário na sociedade alemã que segue como continuidade do nazismo. Pois, este, derrotado por nações estrangeiras, nunca foi finalizado pela própria população, tampouco a democracia foi escolhida por ela, mas outra medida imposta externamente. Dessa forma não se tem uma relação autônoma e de identificação

com a democracia e nem com o que ela significa, ela surge apenas como mais uma opção de modo de governo. Junto a isso, Adorno comenta também sobre o nacionalismo que seria uma área fértil para o totalitarismo que ainda hoje tem continuidade na Alemanha. Ainda o filósofo remonta a própria situação econômica do país que causa esse processo de heteronomia e impotência na sociedade, deixando-a sem ação e sem perspectiva com o futuro e deste só podem surgir catástrofes, o que lhe deixa submetida a delírios coletivos e à adesão de ações violentas:

"A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário" (ADORNO, 1995, p. 43).

Devido a esse contexto repressor e coercitivo constituído pelo modelo econômico e político, ganhando grande reforço das mídias que impedem qualquer reflexão e experiência artística, a sociedade tem seu potencial totalitário favorecido e isso pode ser observado em diversas situações. Adorno comenta a adesão manipuladora do coletivo¹, onde as pessoas se submetem a condições de perda de individualidade, como os trotes, que descaracterizam o participante para convertê-lo ao grupo através da humilhação e sofrimento, a naturalidade com que isso ocorre lhe justifica. A participação cega de coletivos, para Adorno, descaracteriza a individualidade e junta os participantes em uma massa amorfa, e esses mesmos participantes, ao se coisificarem, acabam por tratar os outros como coisas também. Com a consciência coisificada, estes indivíduos se tornam incapazes de refletir e sentir, não criam empatia ou alteridade, fetichizados com a técnica, incapazes de se verem como sujeito ativos, autoritários e violentos com o que lhes é externo, não conseguem desenvolver um pensamento complexo e têm uma ruptura com o processo imaginativo. E o dado mais preocupante ainda é o de que essa tendência é social, a civilização parece confirmar e reproduzir esse comportamento inumano.

Enfim, após o diagnóstico da situação, o filósofo propõe meios de se combater essa tendência coisificante e justamente ele trata da importância da educação.

Para o autor, "A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação" (ADORNO, 1995, p. 119). Pois, como já demonstrado, há uma tendência social de manter condições propi-

cias para a barbárie, sendo isso não uma regressão, mas uma ameaça constante, o terror nunca se foi por completo. Para isso é necessário conhecer o que leva as pessoas a cometerem os atos mais atrozes, desvendar seus mecanismos psíquicos para que se possam criar meios de inversão:

"Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isto refiro-me sobretudo também à psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. [...] É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...] Culpa-dos são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica" (ADORNO, 1995, p. 121).

Em consonância com o pensamento de Adorno, a argentina Sandra Raggio (2004) afirma que a importância de estudar a ditadura de seu país nas escolas se deve justamente ao papel primordial da memória como meio de combate ao totalitarismo tão característico daquele regime que, entre tantas ações de violência, se pautava principalmente na violência do esquecimento de suas vítimas e das repressões. Logo, o ato de denúncia se tornou o ponto inicial para se elaborar o passado argentino e, como visa Adorno, evitar que outra catástrofe se repita. E, para a autora, a escola tem papel fundamental nesse processo como "Lugar de encuentro intergeneracional, territorio usado para la creación y perpetuación de la tradición y la identidad nacional, institución clave en el proceso de socialización de los futuros ciudadanos, en fin, por múltiples y muy diferentes razones la escuela parece ser y ha sido estación obligada de la memoria." (RAGGIO, 2004, p. 1-2)

De acordo com Raggio, um dos desafios de se elaborar a memória de eventos tão traumáticos como foi a ditadura argentina é que se criam silêncios sobre o tema, pontos mistificados, polêmicos que não podem ser sequer comentados. Isso se deve ao fato dos conflitos ocorridos durante esse fenômeno do passado serem os mesmos do presente; o passado se torna um assunto delicado, pois segue atual. Daí a dificuldade e o entrave em se falar sobre o tema, mas também a necessidade de se insistir na dissolução desses silêncios.

Além desses silêncios, ou justamente por eles,

¹ É cabível o destaque para o comentário de que o coletivo, para o filósofo, segue, como em todo seu pensamento, uma linha dialética. Não são todos os coletivos aos quais Adorno se contrapõe, mas, especificamente, aqueles que se manifestam com uma lógica manipuladora e massificadora, justamente esses são os pontos de partida para que o Nazismo ocorra.

outras duas dificuldades são descritas por Raggio ao trazer à tona o tema da ditadura em sala de aula: o fato de que o aluno chega à escola já com vivências e construções pessoais, ao contrário da ideia de *tabula rasa*, sendo até mesmo conflituoso pensar alguns temas junto a uma gama tão diversificada de vivências. A outra dificuldade é a falta de trabalho acadêmico sobre o assunto. Pensando nessa primeira dificuldade, é possível fazer o mesmo paralelo com o ensino da ditadura no Brasil, fragmentadas e variadas vivências pessoais estão presentes na mesma sala de aula e, algumas vezes, são até contraditórias com os temas debatidos. Também partindo da premissa de que “[...] el pasado no pasa en la medida que las condiciones que lo hicieron posible no desaparezcan” (RAGGIO, 2004, p. 13). Logo, a própria dificuldade de se pensar a ditadura em sala de aula é justamente pelo fato de que ela persiste na cultural educacional, social, familiar, política, tendo no próprio educador reminiscências desse passado. Os conflitos e desigualdades que causaram o trauma no passado seguem até hoje com diferentes roupagens, sendo o estudo da história também um estudo sociológico. Ao pensar essa dificuldade, a historiadora afirma a necessidade de colocar o educando como formador de conhecimento, agente epistemológico para conscientizá-lo de seu papel como protagonista na história, como protagonista desse campo de forças que é a escola e a sociedade:

“En otros casos, el ejercicio pasó por entender las razones sobre las que se fundan las versiones o los silencios y también por comprender que el proceso de conocimiento es un poliedro que se construye desde múltiples perspectivas y que nunca se alcanza una reconstrucción de los hechos definitiva. [...] Esta dimensión epistemológica sólo aparece cuando los alumnos se desplazan del lugar de receptores de relatos y conceptos sobre el pasado hacia el de los constructores de conocimiento. Si bien existe un nexo entre la creación de conocimiento académico y los procesos de transmisión del mismo, para la escuela se ha reservado este último mandato. Poco se ha explorado y valorado, más allá de la retórica, a la escuela como un espacio de producción de conocimiento y de innovación pedagógica” (RAGGIO, 2004, p. 11-12).

Para isso é preciso que o educador tenha ciência da educação como meio vivo, mutável, em constante construção com o educando e com a comunidade. Sendo a educação para além do aprendizado de um ofício ou da transmissão de símbolos nacionais e culturais comuns, mas como espaço de emancipação e mudança, para isso é preciso o trabalho tridimensional do tempo, qualquer fenômeno deve ser visto em sua história passada, suas implicações presentes e suas expectativas futuras. Isso só pode ser feito por agentes que se veem como indivíduos sociais ativos, construtores de conhecimento e ação. A educação, num processo dialético, deve formar esses agentes e estes, por sua vez, é que podem fazer essa educação emancipatória. Para Raggio:

“No se trata sólo de contar, se trata de impactar en la subjetividad, en las formas de pensar y de actuar de las nuevas generaciones que son los receptáculos de esa experiencia, que no tuvieron pero que les per-

tenece. [...] Lo cierto es que la memoria es una intervención sobre el presente y pone en tensión el debate sobre el futuro que en él se construye interpelado por ese pasado que se rememora, se conoce, se estudia, se aprende, se enseña” (RAGGIO, 2004, p. 8-9).

Agora, se forem retomadas as falas apresentadas durante o ato pela volta da ditadura no Brasil, podem-se encontrar semelhanças com o quadro traçado por Adorno e Raggio. A consciência coisificada proporcionada por um ambiente sócio-político que não traz um meio educacional/cultural de discussão crítica da memória, junto a um modelo econômico altamente degradante e limitador, é confirmada e reproduzida pelos meios de comunicação que não propagam criticidade. O ódio e o autoritarismo advêm dessa coisificação de um coletivo que não pensa e não sente, sem memória, portanto sem passado e sem futuro, sua raiva é seletiva, assim como sua apreciação. Essa seleção se dá externamente e o coletivo acata os símbolos do terror que lhe são oferecidos, assim suas ações podem se impor de forma justificada. O que se problematiza não é a falta de acesso à educação, mas justamente a falta de educação crítica, evitando o pensamento simplista e condicionado da atualidade.

Já mostrada a importância de se trazer à consciência eventos como a ditadura militar brasileira em sala de aula, agora, abordar-se-á a questão de como.

PARA UM CONTEÚDO EMANCIPATÓRIO, UM MÉTODO CRÍTICO

Levando em conta as análises feitas, é necessário fazer uso de um método educacional que considere os educandos não como massa amorfa, mas como indivíduos ativos, além de estar engajado com seu contexto sócio-político, se opondo a uma educação de armazenamento de conhecimentos soltos. Para isso, crê-se coerente a pedagogia do oprimido de Paulo Freire como proposta de método educacional crítico.

Para Paulo Freire: “[...] a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*.” (FREIRE, 1994, p.16). Ao levar em conta a existência de uma ordem injusta que divide a sociedade entre oprimidos e opressores, Paulo Freire identifica o papel da educação como meio de conscientização e ação, sendo esses dois inerentes um ao outro, caso contrário, recairiam em psicologismo ou objetivismo.

Assim, a educação deve ser feita com o educando e não para ele, opondo-se a uma educação bancária dominante onde se polariza o professor e o aluno como saber e ignorância. Sendo a função desse saber apenas ser memorizado e arquivado na mente dos alunos, não há diálogo, mudanças ou desafios, tudo já está dado do começo ao fim. Esse tipo de educação esteriliza o conhecimento e anula o educando, segundo Freire (1994), uma educação crítica deve desvelar o mundo como ele é, conectado, múltiplo, em constante mudança.

Quando se desvela o mundo com o educando, o próprio educando se vê inserido nele como sujeito histórico e como oprimido. Com essa consciência, é dever do oprimido trabalhar para conquistar sua liberdade e autonomia, superando essa condição e quebrando com a contradição existente. O autor destaca o risco dessa situação, pois:

“É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal, é realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade” (FREIRE, 1994, p.17).

Por isso é necessário estar sempre em diálogo com o educando, o desafiando a comprovar a realidade em sua totalidade e não apenas acatando suas construções sociais. A formação de seus valores, cognição e referências foram cooptadas por um longo tempo pela lógica do opressor e é necessária uma ruptura constante, cotidiana para que se possa desvelar o humano. Devido ao próprio papel de oprimido é que, justamente, Freire destaca que só ele pode libertar-se e libertar o opressor, pois sendo este o criador da violência e da tirania (negando ao oprimido o ato do ser mais), não pode oferecer liberdade, apenas o oprimido consciente de seu papel pode lutar por superar a contradição. Responder à violência com um gesto de humanidade. E no lugar desta contradição deve-se preencher, não com uma nova contradição de injustiça e exploração, mas com autonomia e liberdade que só pode ser conquistada como “condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos” (FREIRE, 1994, p. 18).

A partir desse método que visa à conscientização crítica do mundo e dos indivíduos para uma ação transformadora, serão apresentadas algumas fontes que, além de ajudarem na formulação da aula, podem ser utilizadas como material de estudo do tema e de debate.

RELAÇÃO COM AS FONTES COMO MATERIAL DE AULA: COMPLEXIDADE, TOTALIDADE E DEBATE

Segundo Maria Lucia Spedo Hilsdorf (2013), foi importada para o Brasil uma teoria sobre educação dos Estados Unidos nos anos 60 que embasaria muito das políticas fomentadas em acordos entre os dois países posteriormente. Nas palavras da autora, “Basicamente essa teoria [teoria do capital humano] propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral” (HILSDORF, 2013, p. 123). Essa teoria seria refutada na década seguinte, pois para uma real mudança social seria necessário mais do que a escolarização, mas também mudanças estruturais no conjunto da sociedade. Além do quê, os

programas e políticas embasados nessa teoria trariam mais benefícios para o país assistente (EUA) do que para o Brasil, pois enviava intelectuais brasileiros para serem colonizados por teorias estadunidenses, excluindo diversas vezes o contexto nacional.

Segundo a autora foram assinados 12 acordos MEC-USAID, ou seja, acordos do Ministério da Educação e Cultura com a agência estadunidense Agency International Development. E a partir desses acordos foram traçadas diretrizes educacionais para o Brasil com vistas à economia de recursos, produtividade, controle e repressão: princípios claramente empresariais. Exemplificando esse conteúdo, o recorte de alguns artigos da lei nº 5.692/71 para o ensino secundário:

“Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. [...]

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971).

A partir dessa fonte pode-se notar a tendência à profissionalização do ensino médio, sendo possível a cooperação com empresas para essa qualificação do aluno, não havendo uma regulamentação nacional para isso. A lei também indica que pode haver um aprofundamento em determinadas áreas de estudo na formação do aluno, se assim for indicado por um professor, ou seja, é um caso excepcional. Já no Art. 7º pode-se perceber a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica no 1º e 2º grau. Pois, levando em conta o contexto nacionalista e desenvolvimentista da época, é claro o objetivo funcional dessa disciplina obrigatória. Lembrando Adorno, ao afirmar o nacionalismo como terreno fértil para

ideologias como o nazismo, logo também para coletivos homogêneos, mostra-se o caráter danoso de uma disciplina que tem a função de uniformizar o pensamento e estabelecer um padrão de comportamento, no caso, um comportamento *moral e cidadão*.

Também os autores Hammel, Costa e Meznek (2011) avaliam o caráter dessa lei. De acordo com os autores, essa nova legislação sobre educação visava atender as necessidades econômicas do Brasil da época a partir de uma ótica tecnicista. O Brasil dos anos 60 passa pela transição da urbanização/industrialização, com necessidade de mão de obra para as indústrias. O governo ditatorial irá se apoiar na teoria do capital humano, já citada aqui, e nas ideias da Escola de Chicago para estruturar a educação brasileira. Com isso, a prática da educação se formará a partir de duas ideologias, a da ordem e da tecnocracia, ou seja, o governo da ditadura estabelecerá como meta da educação realizar uma nação desenvolvida economicamente e harmônica socialmente, para isso se esvazia o caráter político da educação, neutralizando a juventude de crítica e se foca na educação profissionalizante, mas apenas para as massas que chegam até o ensino médio, às elites estará reservada a universidade pública. Desta forma, “O período da ditadura brasileira não contribuiu para o rompimento com esta forma de organização social [classista], muito pelo contrário, pode-se dizer que foi o momento de consolidação dessa estrutura” (HAMMEL, COSTA e MEZNEK, 2011, p.10).

Assim, concluindo sobre esta fonte, pode-se trazer, através de seu uso em sala de aula, por meio do conhecimento da legislação da época, o papel que a educação tinha para os dirigentes brasileiros e para suas influências externas, destacando permanências e diferenças deste papel no Brasil atual e o próprio questionamento, ao aticar o senso crítico, das leis quando subordinadas aos interesses de classes dominantes, no objetivo de retirar dos alunos qualquer fé cega na ideia de uma estrutura política-jurídica-econômica neutra e inquestionável que possa fazê-los cair na passividade.

Outra fonte ainda que pode ser usada em sala de aula são os próprios relatórios da Comissão Nacional da Verdade que, entregues em 2014, acumularam grande gama de informações e dados, abrangendo desde os antecedentes do regime militar, suas relações com países e órgãos internacionais e nacionais e com a própria sociedade civil; passando pela sua vigência com os crimes cometidos a todos os setores da sociedade como aos próprios militares contrários, intelectuais, sindicalistas, camponeses, grupos políticos, indígenas; até as conclusões e recomendações da CNV. Esse documento atual pode ser trabalhado e pensado para debate em sala de aula, não só afirmando suas conclusões como também as problematizando. Podendo-se levantar a questão, a partir de um documento que inclui relatos pessoais de torturas e infrações de direitos humanos, como a sociedade brasileira hoje lembra os tempos da ditadura e como esse passado se elabora, é de uma forma crítica? Completa? Problematicadora?

Finalmente, para concluir sobre as fontes, sugiro ainda mais uma como material de aula: o Relatório Figueiredo. Este, escrito pelo procurador Jader de Figueiredo Correia em 1967 para averiguar casos de

corrupção na antiga SPI (Serviço de Proteção aos Índios), relata em 7 mil páginas os diversos crimes cometidos pela SPI e por latifundiários contra os indígenas, além da total omissão do governo, sendo necessário fazer um sumário dividido por infrações para organizar o relatório:

“1. Crimes contra a pessoa e a propriedade do índio/ 1.1 Assassinatos de índios (individuais e coletivos: tribos); 1.2 Prostituição de índias; 1.3 sevícias; 1.4 Trabalho escravo; 1.5 usurpação do trabalho do índio [...] 2. Alcance de importâncias incalculáveis/ 3. Adulteração de documentos oficiais/ 4. Fraude em processo de comprovação de contas [...]” (FIGUEIREDO, 1967).

Esse relatório também foi analisado na CNV e, em sala de aula, auxilia para pensar, além dos crimes da ditadura, a própria heterogeneidade da sociedade brasileira, pensando os indígenas como cidadãos esquecidos, vítimas de políticas desenvolvimentistas e segregacionistas, crimes silenciados pelo país desde seu início, mas também como sujeitos ativos, mobilizados em grupos organizados que lutam e conquistam direitos, cientes de sua identidade e passado. Ao retirar-lhes de sua história, o Brasil perde coerência e identidade. Por isso a função característica deste documento no uso didático, para além de mostrar os efeitos danosos da ditadura, mas também para lembrar da própria heterogeneidade brasileira silenciada.

Um último comentário a se fazer sobre estas fontes seria o de destacá-las como *sugestões* para o uso em sala de aula, o manuseio de cada uma delas é relativo a cada contexto e situação, já que este artigo visa ser a antítese de algum tipo de apostila educacional, aqui se objetiva rascunhar um ponto de partida para uma discussão sobre o tema da ditadura brasileira nas escolas, problematizando formas pedagógicas e conteúdos educacionais, desta forma, se resguarda, não só a autonomia do educando, mas do próprio educador para a prática que fará sobre a discussão e as fontes apresentadas aqui. Tendo em mente também:

“Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos [educador/político e povo], não possa ser de exclusiva eleição daqueles [educador e político], mas deles e do povo. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1994, p. 49-50).

CONCLUSÃO

Por fim, com o auxílio dessas sugestões de fontes e com um método de educação crítico de diálogo visando a uma ação transformadora, pode-se criar uma proposta de aula sobre a ditadura, objetivando uma elaboração desse período de forma clara e complexa para causar a reflexão de como evitar as condições para que as formas políticas de autoritarismo não venham a se repetir. Deixando explícito a abrangência do termo político, sendo o autorita-

rismo não apenas transmitido de cima para baixo, mas reproduzido numa teia complexa de relações. A educação deve romper essa teia e questionar esse movimento de reprodução para negar o pensamento coisificado. Assim o educador junto ao educando deve criar um meio de liberdade e autonomia, onde todos possam usufruir de uma experiência real com as fontes, com os debates e com os outros educandos, podendo, enfim, se relacionar de forma humana e não dominadora com o mundo.

Obviamente, a educação tem papel fundamental, mas não único neste contexto. É necessária uma mudança estrutural na sociedade, o que, porém, só

pode ser feito pelos oprimidos que, pelo acesso à educação alternativa, podem transformá-la. Ainda que a educação brasileira atual seja vítima do pensamento conservador e neoliberal, nela consiste um dos pilares de resistência à coisificação. Daí o dever, não só do educador de trabalhar temas de importância universal e de forma crítica, mas dos educandos, da sociedade e dos órgãos públicos de preservar o espaço da educação como espaço público, de qualidade, universal e emancipatório, podendo-se afirmar que é a área da educação um dos espaços onde se faz a escolha do humano ou da barbárie.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. (1995), "O que significa elaborar o passado", In: W. L. Maar (org), *Educação e emancipação*, São Paulo, Paz e Terra.

ADORNO, Theodor W. (1995), "Educação após Auschwitz", In: W. L. Maar (org), *Educação e emancipação*, São Paulo, Paz e Terra.

BARROCO, Maria Lucia S. (2011), "Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto éticopolítico". *Serviço Social e Sociedade*, 106: 205-218.

BRASIL, Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. (1971). Diário Oficial da União Brasília. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 06 de novembro de 2015.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. (2014), Relatórios da Comissão Nacional da Verdade, Brasília. <<http://www.cnv.gov.br/index.php>>. Acesso em: 06 de novembro de 2015.

CHAUÍ, Marilena. (2000), *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo.

CORREIA, Jader de Figueiredo. (1967), Relatório Figueiredo. Ministério do Interior, Brasília. <<http://racismoambiental.net.br/2013/06/02/relatorio-figueiredo-documento-na-integra-7-mil-paginas-pdf-pode-agora-ser-baixado/>>. Acesso em: 06 de novembro de 2015.

FREIRE, Paulo. (1994), *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GLOBO. < <http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2015/03/manifestantes-no-recife-pedem-intervencao-militar-no-brasil.html>>. Acesso em: 06 de novembro de 2015.

HAMMEL, Ana Cristina; COSTA, Gelson Kruk da; MEZNEK, Ivone. (2011), "A ditadura militar brasileira e a política educacional: leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71". "Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais". Cascavel. Disponível em: http://paginapessoal.utfpr.edu.br/anderleiadamke/disciplina-politicas-educacionais/texto%20complementarA_ditadura_militar_brasil_politica_educacional_lei.pdf/at_download/file>. Acesso em: 17 nov 2016.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. (2013), Da ditadura militar aos dias de hoje. In: *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Cengage Learning.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. (2000), *Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1927-1964)*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, datilo.

RAGGIO, Sandra. (2004), "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula". *Revista Clio & Asociados*, 5,8:95-111.



Recebido em: 13 de novembro de 2015.

Aprovado em: 09 de janeiro de 2017.

Danilo Moreira
dos Santos

Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).

Contato

<danilo-2010moreira@hotmail.com>

Palavras-chave

cotas sociais; ação afirmativa; reserva de vagas; Univasf.

Keywords

Education; Dictatorship; Reification; Awareness.

1 Este trabalho resulta de atividades e pesquisas iniciadas no Estágio Curricular realizado na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da Univasf em 2015, no qual foram investigadas ações afirmativas adotadas nessa Instituição. Agradeço à Prof.^a Luciana Duccini, pela orientação do estágio; à Prof.^a Scyla Pimenta, pela apreciação do trabalho e comentários pertinentes e aos avaliadores anônimos da *Revista Três Pontos*, pelo importante trabalho de revisão.

2 Foram calculados os seguintes índices médios de concorrência dos cursos da época: Medicina (86,46); Enfermagem (36,13); Zootecnia (29,59); Educação Física (27,71); Administração (23,41); Psicologia (21,43); Artes Visuais (17,32); Ciências Sociais (15,94); Engenharia Civil (15,23); Ciências da Natureza-SBF (15,11); Ciências Biológicas (14,55); Engenharia Agrônoma (13,37); Medicina Veterinária (12,51); Ciências Farmacêuticas (12,38); Engenharia Agrícola e Ambiental (12,20); Ciências da Natureza-SRN (11,91); Engenharia de Computação (10,28); Engenharia Mecânica (9,55);

POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: AS COTAS SOCIAIS E A SUA INFLUÊNCIA NO INGRESSO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO NO ANO DE 2010¹

Resumo: Visando contribuir para o debate sobre as cotas enquanto ação afirmativa, neste trabalho analisa-se o ingresso em oito cursos de graduação da Univasf no ano de 2010, período em que essa universidade passou a adotar a reserva de vagas para estudantes oriundos da rede pública, cotas sociais. Realizou-se revisão bibliográfica e de leis sobre o tema, a qual também abrangeu debates sobre as cotas raciais, e procedeu-se à análise de dados quantitativos sobre a colocação dos estudantes e sua nota obtida no ENEM, os quais foram fornecidos pela secretaria acadêmica da Universidade, observando-se, ao fim, tendências que se agregam às discussões acerca do funcionamento e da influência dessa política pública em educação.

Abstract: *To contribute to the debate on quotas as affirmative action, this article analyzes the admission in eight Univasf undergraduate in 2010, during which time it began to adopt the reserve vacancies for students from public school system, social quotas. We conducted a literature review and laws on the subject, which also included discussions on racial quotas, and proceeded to the analysis of quantitative data on the placement of students and their grade obtained in ENEM, which were provided by the academic secretary of the University, observing, finally, trends that add to the discussions about the operation and influence of this public policy in education.*

Introdução

As ações afirmativas estão presentes nas reivindicações de movimentos sociais, em algumas proposições do Estado enquanto formulador de políticas públicas e em muitas discussões na academia, na mídia e outros setores, tendo intensificado seu debate em virtude da introdução de cotas para ingresso no ensino superior.

Visando contribuir para as discussões sobre as cotas, tipo específico de ação afirmativa, este trabalho busca analisar o ingresso em oito cursos da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) no período de 2010, quando teve início a sua adesão à reserva de vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino.

Inicialmente serão expostos argumentos identificados na análise bibliográfica, acerca da conceituação de ações afirmativas, do debate sobre o princípio do mérito acadêmico e seus paradoxos enquanto critério de distribuição de recompensas, além de contrapor alguns pontos controversos do debate público sobre as cotas. Em seguida, apresenta-se análise de dados fornecidos pela Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SRCA) da Univasf, os quais permitiram um exame do ingresso a partir das notas de corte dos aprovados por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), promovido pelo Ministério da Educação (MEC), que utilizou a pontuação obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2009. Os dados foram agrupados em oito quadros, os quais expõem a classificação dos cotistas e não cotistas em cada curso e período selecionado, além do reordenamento das notas de todos os candidatos, realizada para melhor análise das mesmas. Também foi calculada a nota média dos cotistas e dos não cotistas por curso, a média geral para cada curso analisado e ainda a média global ponderada (considerando todo o conjunto) e a média geral pon-

derada dos dois extremos (também dispostas em tabela apresentada por último), podendo-se verificar as diferenças de rendimento médio entre os dois grupos.

Para composição da amostra, todos os cursos foram divididos em três áreas simplificadas de conhecimento, de forma que a seleção observou critérios de hierarquização dos mesmos no contexto da Univasf e também considerou tanto cursos que apresentaram índices expressivos de concorrência, quanto outros que apresentaram índices mais elementares, conforme índice médio calculado a partir da relação candidato/vaga divulgada pela SRCA/Univasf (2010)², muito embora o quantitativo de interessados por determinado curso (que pode balizar o nível de concorrência) também possa ser influenciado pela quantidade de vagas ofertadas, que variou entre os cursos³. Assim, da área de Ciências Humanas foram selecionados os cursos de Administração, Arqueologia e Ciências Sociais; da área de Saúde: Psicologia, Medicina e Zootecnia; e de Exatas: Engenharia Civil e Engenharia de Computação. Para cada curso selecionado foi considerada a primeira ou a segunda entrada (2010.1 ou 2010.2), visto que o ingresso em alguns deles só ocorreu para um dos períodos acadêmicos daquele ano e outros tiveram ingresso para ambos.

As cotas no ensino superior

Políticas de ação afirmativa são instrumentos que visam à diminuição de injustiças sociais e econômicas e são elementos dotados de considerável amplitude. Em defesa da dimensão que o conceito assume, considera-se que

"Nele estão inclusas as mais diversas políticas públicas, que apesar da mesma finali-

dade concretizadora da igualdade, atua por diferentes meios, por exemplo: a instituição de cotas ou níveis de participação mínimos de minorias; preferência ou uso do fator raça como critério de seleção; adoção de diretrizes que produzam efeitos para melhorar as perspectivas dos integrantes de grupos específicos; concessão de bolsas de estudo ou cursos preparatórios para alunos carentes visando atingir a igualdade de oportunidades com os demais candidatos em um processo seletivo; etc.” (SILVA, 2009, p. 17-18).

Tipo específico de ação afirmativa, apesar de orientarem-se por um princípio de promoção da igualdade, as cotas terminam por suscitar polêmica ao voltar-se para determinados grupos com vistas à reparação de desigualdades historicamente acumuladas. Elas impactam as relações entre diferentes setores da sociedade e, por isso mesmo, despertam tanto posicionamentos favoráveis, quanto discursos contrários à sua forma de atuação. Desde sua implementação as cotas recebem algumas críticas, mesmo enquanto ação que prevê o acesso de grupos há muito excluídos dos espaços de produção do conhecimento e formação superior. As críticas envolvem, às vezes, argumentos incisivos, como aqueles que pregam essa política como um agravio ao próprio princípio constitucional de igualdade, o qual seria perseguido no país à luz dos princípios primeiramente estipulados na “Declaração de Independência Americana” (SILVA, 2009, p. 6).

Já se argumentou, por exemplo, que as vagas reservadas seriam preenchidas por critérios que desprezariam o mérito e o desempenho escolar, o que impactaria a pesquisa acadêmica e a produção de conhecimento no país, argumento também defendido em muitos debates na mídia, como em matéria produzida por Julia Carvalho (2012). Nesse campo, defendeu-se que “a ação afirmativa vai contribuir para o declínio da qualidade das universidades”, conforme Feres Júnior (2004, p. 303), e da qualidade do ensino (VELLOSO, 2009, p. 622; DOMINGUES, 2005, 169). Por isso, desviando-se o olhar da exclusão social e econômica a que estão submetidos alguns grupos e concentrando-o na deficiência do ensino ao qual tiveram acesso, conjecturou-se que, para solucionar a desigualdade no acesso ao ensino superior, os investimentos deveriam se concentrar na melhoria do ensino público nos níveis fundamental e médio, para que os que hoje são atendidos pelas cotas pudessem concorrer em igualdade junto aos demais, conforme expõem autores como Silva (2009), Domingues (2005, p. 170) e Feres Júnior (2004, p. 302) e como se verifica na citada reportagem de Carvalho (2012).

O grande equívoco das proposições que sobrevalorizam o investimento em melhorias no ensino em detrimento de ações de reserva de vagas, ocorrendo principalmente quando tais ações levam em conta critérios étnico-raciais, reside no fato de que

de uma geração, no mínimo.” (DOMINGUES, 2005, p. 170).

Para alguns opositores, em se investindo na qualidade da educação manter-se-ia o critério de meritocracia, no qual a seleção para a educação superior se basearia exclusivamente na capacidade dos indivíduos como determina a Constituição, Art. 208, inciso V (BRASIL, 1988), embora ela não discrimine se esse deva ser o único critério. Contudo, o que esse argumento não considera é que a meritocracia torna-se um demarcador de desigualdade, principalmente porque ainda que todos tenham as mesmas capacidades, como defendem os discursos gerais, as oportunidades para que elas sejam aproveitadas não estão distribuídas de forma equânime. Com efeito,

“No Brasil, o sistema educacional foi concebido e expandido pelo grupo dominante branco e de elite, que utilizou o conceito de mérito para distribuir ou restringir recompensas educacionais, como se o ‘mérito’ consistisse em aferição de empenho e performance dos indivíduos neutra e cega à cor e classe.” (CAMPOS, FERES JÚNIOR e DAFLON, 2014, p. 3).

Ao valorizar somente as capacidades dos indivíduos, a meritocracia negligencia a ausência de oportunidades na trajetória social dos mesmos, as quais são determinantes para o desempenho nos processos de competição e seleção, o que termina por consolidar a manutenção do status quo e a exclusão dos menos favorecidos. Nesse sentido, “Em uma sociedade marcada pelas contradições de classe, gênero e raça, o mérito não passa de um discurso ideológico.” (DOMINGUES, 2005, p. 169).

Há ainda considerações (referentes a iniciativas brasileiras tomadas após a III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata ocorrida em 2001 em Durban, África do Sul) que chegam a apontar a proposição de ações afirmativas como cotas raciais como elemento adepto do mesmo princípio de racialização em que se basearia o racismo, considerando que sua introdução teria rompido com a tradição republicana do a-racismo e do anti-racismo mantido pelos princípios constitucionais no Brasil (MAGGIE & FRY, 2004, p. 67, 68). Na crença desses autores, as ações afirmativas para a população negra se teriam posto contra tais princípios ao romper com o “hibridismo” brasileiro defendido por Gilberto Freyre (argumento que, aliás, foi superado, tanto quanto o mito da democracia racial), segregando os grupos em “negros” e “brancos”, determinando quem tem ou não direito às ações afirmativas (Ibidem, p. 68). Criticam que, sendo as “raças” inexistentes do ponto de vista natural, o sistema de cotas provoca a introdução de duas classes “raciais”, elegendo a detentora e a não detentora de direito (Ibidem, p. 70). Contudo, é preciso compreender este fato:

“Os defensores do programa de cotas para negros não são contrários à melhoria da rede pública de ensino. Uma proposta não é conflitante com a outra. As cotas são uma alternativa emergencial, provisória, ao passo que a melhoria da rede pública de ensino exige um esforço de médio a longo prazo, ciclo

Engenharia de Produção (8,56); Engenharia Elétrica (7,58); Arqueologia e Preservação Patrimonial (6,40).

2 O curso de Arqueologia ofertou apenas 40 vagas para um único período; os cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Computação e Zootecnia ofertaram 50 vagas, cada, para um único período; o curso de Administração ofertou 100 vagas divididas para dois períodos; os cursos de Medicina, Psicologia e Ciências Sociais ofertaram 80 vagas, cada, divididas para dois períodos.

tística (IBGE) como 'pretas' ou 'pardas'." (IBASE, 2008, p. 8, acréscimos meus).

Nesse sentido, o conceito isolado de "raça" de fato não se sustenta, havendo somente aquela que engloba todos os seres humanos. Entretanto, a significação social e política do termo torna-se necessária, não apenas diante da necessidade de definição do público-alvo da ação afirmativa, mas também em virtude do contexto histórico e dos mecanismos de reprodução das desigualdades que acometem determinados grupos, aos quais "os traços físicos (cor da pele, textura do cabelo, etc.) ainda influenciam na percepção historicamente construída, muitas vezes com valores negativos para a população negra, podendo assim orientar ações sobre esses indivíduos." (IBASE, 2008, p. 8).

Percebe-se, portanto, o quão articulados foram os discursos impostos contra as cotas: o da isonomia, no qual se defendeu que ações afirmativas feririam o princípio da igualdade que determina tratamento igual para todos; o do mérito, no qual se sobrevaloriza a capacidade individual, em detrimento das assimetrias na distribuição de oportunidades e trajetórias sociais; o da miscigenação, no qual se defendeu que a mistura que envolve as etnias no Brasil dificultaria a definição de quem é ou não negro e impossibilitaria a adoção de métodos objetivos para determinação dos beneficiários da política; e por último, o da pobreza, no qual, como discute Matta (2005, p. 26), defendeu-se que a questão a se considerar seria a econômica, desenvolvendo-se políticas que se voltassem aos pobres em vez da questão racial.

A todas estas formulações cabe argumentar, parafraseando Rozas (2009), que embora "igualdade" exprima "não discriminação", esse posicionamento não foi capaz de gerar condições para que todos gozassem, realmente, de isonomia (Ibidem, p. 16). A primeira elaboração renovada do princípio jurídico de igualdade se deu no contexto da Revolução Francesa, que decretou a libertação da submissão natural dos homens a um estamento (Ibidem, p. 15). Parafraseando Comparato (1993), Rozas (2009, p. 16) também coloca que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 prega que os homens são livres e possuem os mesmos direitos desde o seu nascimento. E parafraseando Silva Júnior (2002), expõe que essa "judicialização da igualdade", concebida pelas revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII, incorporou o axioma igualitarista herdado da ética cristã, em que todos são iguais ante Deus, o que foi transposto numa igualdade de todas as pessoas diante da Lei. Entretanto, o direito à igualdade foi confundido com uma antinomia aos privilégios, e o Estado recebeu o imperativo de criar normas baseado na generalização e na impessoalidade, de maneira que igualdade veio a significar "não discriminação" (ROZAS, 2009, p. 16).

Se o princípio formal de igualdade (o preceito jurídico da "não discriminação") não conseguiu fazer com que todos, de fato, fruissem de plena igualdade, como defende Rozas, introduz-se a necessidade de tratamento diferenciado para a correção das distorções historicamente impostas àqueles que não gozam dessa igualdade. Para a autora, tendo o princípio se revelado insuficiente no tratamento da desigualdade social, a "abstenção" do Estado não

lhe gera o poder de resolver as mazelas estruturais da sociedade, tendo ele que se impor como principal agente de ações reparadoras (Ibidem, p. 16, 17). A este respeito, Feres Júnior (2004, p. 296), parafraseando Honneth (1992; 2003), também já havia destacado que "o Estado de Bem-Estar Social deve ser entendido como produto de um processo histórico de luta pela extensão do princípio da igualdade sobre o do mérito", ficando a bonificação deste segundo elemento a cargo do mercado e a manutenção da igualdade, formalizada nas leis, sob tutela do Estado.

Em trabalho posterior, Feres Júnior ressalta que "Nas democracias contemporâneas, qualquer política pública tem de ser justificada perante a sociedade na qual é aplicada." (FERES JÚNIOR, 2005, p. 46). Ele já havia observado que as ações afirmativas, enquanto políticas de Estado, têm de se justificar em meio ao "regime político-legal" do qual fazem parte (uma democracia liberal, no caso brasileiro) não em função dos valores de particulares ou de setores da sociedade que lhes dizem respeito, mas sim pelos princípios constitucionais deste mesmo regime, que as submete ao "teste de constitucionalidade" (FERES JÚNIOR, 2004, p. 293). Apesar disso, discute que o regime da democracia liberal brasileira não está isento de valores presentes na sociedade, a igualdade e o mérito (Ibidem, p. 294), os quais terminam por ser confrontados no estabelecimento de tais políticas. Argumenta o autor que:

"No Estado de Bem-Estar Social reconhece-se que, sem um mínimo de garantias materiais, parcelas da população ficariam incapacitadas de gozar, em pé de igualdade com os demais, dos direitos formalmente estabelecidos por lei. Portanto, faz-se necessário que o Estado subtraia parte da riqueza que circula no mercado, através de impostos e taxas, e a distribua para essas parcelas. Em outras palavras, o princípio da igualdade, para melhor se realizar, justifica uma redução da esfera de atuação do princípio do mérito." (FERES JÚNIOR, 2004, p. 296-297).

Assim, diante dessa necessidade de o Estado assumir um princípio interventor, no sentido de aplacar injustiças sociais,

"[...] para se produzir uma igualdade de fato, ou uma maior igualdade, muitas vezes é necessário fazer-se uma discriminação positiva. Seguro desemprego, leite para crianças pobres, bolsa-família, auxílio-alimentação, tratamento especial para deficientes físicos, remédios para pessoas com AIDS, todas essas são medidas de discriminação positiva e só se justificam pelo argumento moral de se proporcionar às pessoas beneficiadas o mínimo de dignidade, do qual todos que vivem nessa sociedade devem igualmente usufruir. Se entendermos isso claramente, podemos ver que a ação afirmativa é só mais uma política do Estado de Bem-Estar Social. Ela se assenta sobre a constatação de que uma parcela da população tem suas chances de gozar dos benefícios da vida em sociedade em pé de igualdade com seus concidadãos seriamente diminuídas, e que a proteção formal contra a discriminação dessa parcela, ou seja, as leis que coíbem a discriminação racial,

baseadas no princípio universal da não-discriminação, não são eficazes.” (FERES JÚNIOR, 2004, p. 297).

Cabe atentar-se para um importante argumento exposto por Silva (2009), que mesmo não chegando a uma resposta fechada quanto ao paradoxo abordado (constitucionalidade-inconstitucionalidade das cotas raciais), reconhece numa das passagens que “Não é suficiente uma argumentação que não veja o aspecto cultural e de inserção que as políticas de acesso ao ensino superior visam ao favorecer os negros.” (Ibidem, p. 27). Nesse sentido, precisa-se reconhecer o caráter inclusivo que as ações afirmativas buscam ao promover uma tentativa de reparação para grupos desde há muito negligenciados econômica, cultural, social, e politicamente. A promoção da inserção de segmentos oriundos de escola pública, negros, indígenas, ou de baixa renda, entre outros, não representa uma gentileza do Estado, pois é fruto de longo processo de lutas, inclusive de reivindicações populares e de movimentos sociais. Também não se tornou determinante para o declínio do ensino e da produção de conhecimento no país, como tanto se alardeou; pelo contrário, há oposições a essa ideia e até mesmo argumentos, tanto na academia (VELLOSO, 2009; DOMINGUES 2005, p. 169; FERES JÚNIOR, 2004, por exemplo), quanto na mídia (SEGALLA, BRUGGER e CARDOSO, 2013, por exemplo) e outros setores, sobre a eficiência no desempenho de cotistas após aquisição desse direito, considerando-se, inclusive, que “os estudantes cotistas podem, se corretamente incentivados, apresentar uma motivação para o desempenho escolar maior do que a média dos estudantes.” (FERES JÚNIOR, 2004, p. 305), ainda que estudo sobre a operação de cotas entre 2006 e 2011 na Universidade Federal de Juiz de Fora⁴, e outro na Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁵, apresentem paradoxos nesses contextos específicos.

Para Domingues (2005, p. 164), “[...] as cotas [em sua orientação à questão racial] constituem um eficiente instrumento para garantir maior representação dos negros.” (acrêscimos meus), sendo um de seus objetivos “criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo às gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir em educação, porque teriam espaço.” (Ibidem, p. 166). Espera-se que elas possam fazer com que grupos socialmente excluídos consigam adentrar em espaços historicamente negados e assim consigam subsídios necessários para fazerem-se mais presentes também nas esferas de decisão.

É preciso reconhecer que “ações afirmativas não significam somente cotas para determinadas parcelas da população, mas também a mudança na representação da própria imagem dos indivíduos que compõem a sociedade brasileira, em sua perspectiva multiétnica, multicultural e plural” (FRISCHEISEN, 2004, p. 61 apud ROZAS, 2009, p. 23). Elas motivam a contestação do monopólio e, quando voltadas a um recorte racial, também “[...] têm o objetivo de combater a discriminação, sempre escamoteada por um ‘mito da democracia racial’ no Brasil, mas resultante de séculos de escravidão, políticas assimilacionistas, segregadoras e excludentes da cidadania plena e da igualdade substantiva.” (SILVA, 2013, p. 10).

Veja-se ainda que, passando por todo um pro-

cesso de discussão que buscou conciliar os vários pontos de vista, e tendo enfrentado muitas resistências até se firmarem como medida amplamente adotada no país, as cotas para ingresso ao ensino superior contemplam diferentes segmentos e não se restringem à população negra, cabendo questionar o grande enfoque racial que têm recebido em meio ao debate público, sobretudo em questionamentos feitos por opositores de sua constitucionalidade. Conforme a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) e documentos anteriores, como o Projeto de Lei nº 3.913/2008 (BRASIL, 2008), o pleiteante à reserva de vagas deve, em primeiro lugar, ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; em sequência, para metade dessas vagas reservadas o estudante deve provir de família com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos per capita, e para a outra metade, com renda maior que 1,5 salários mínimos; finalmente, dentro desta subdivisão equitativa por dois grupos de renda, realizada a partir das vagas reservadas conforme a origem escolar, é estabelecido um percentual mínimo a ser preenchido por autodeclarados pretos, pardos ou indígenas proporcionalmente à sua distribuição nas unidades da Federação onde se localizem as instituições de ensino, seguindo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Muitas instituições também reservam um percentual de vagas para pessoas com deficiência. Dessa forma, a cota étnico-racial permanece apenas como uma subcota voltada aos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPIs) localizada dentro da reserva geral para estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública, como também observam Campos, Feres Júnior e Daflon (2014, p. 6). Para comprovarem habilitação, os interessados são submetidos a procedimentos que confirmem sua situação, conforme princípios legais que regem as cotas e seguindo critérios específicos de cada universidade.

À vista disso, estas ações afirmativas objetivam atender indivíduos identificados no extremo de grupos socialmente desfavorecidos e há muito deslocados das oportunidades materiais e sociais de acesso ao ensino superior e a um nível digno de representação em determinadas posições e setores. Não obstante, as cotas para ingresso ao ensino superior recebem forte relutância de alguns segmentos, principalmente de desconhecedores avessos e mesmo de acadêmicos. Ainda assim, parafraseando Guimarães (2002, p. 71) Petrônio Domingues defende que

“O povo brasileiro não é contrário às políticas de ações afirmativas, tampouco na sua versão mais polêmica, um programa de cotas. Quem as rejeita são as classes médias e as elites, inclusive intelectuais [...], que assim tornam-se setores refratários à democratização do acesso à universidade pública.” (DOMINGUES, 2005, p. 171).

Torna-se necessário, portanto, a persistência de investigações acerca do tema mantendo diálogo com os diversos agentes inseridos nesse contexto, visando esclarecer ainda mais os procedimentos das cotas e verificar seus efeitos e importância enquanto ação afirmativa cuja finalidade é assegurar um direito que esteve sempre negado.

⁴ Nele expõe-se que as cotas (tratando-se de cotistas oriundos de escolas públicas estaduais e municipais, isentando-se as federais) propiciam a admissão de “alunos despreparados”, que não lhes assegura condições de permanência, sobretudo “em cursos da área de exatas”, resultando em “reprovações” que os desanimam, levando-os ao prolongamento de sua continuidade no curso e mesmo à desistência (BERALDO & MAGRONE, 2013, p. 133).

⁵ Nesse argumenta-se sobre índices de aproveitamento menores e maiores taxas de evasão para cotistas raciais naquele contexto da reserva de vagas na instituição (MONSMA, SOUZA e SILVA, 2013, p. 168).

A reserva de vagas na Univasf

A reserva de vagas na Univasf começou antes de ter sido implementada a Lei 12.711/2012, que institucionalizou as cotas sociais e étnico-raciais para ingresso a partir de 2013. Ela iniciou em 2010, quando a Instituição passou a utilizar a nota do ENEM como fase única de seleção, e procedeu à reserva de 50% das vagas de seus cursos para estudantes oriundos da rede pública, após aprovação pelo Conselho Universitário. A medida foi executada nos cinco campi existentes à época: "Campus Petrolina-Sede" e "Campus Ciências Agrárias", no município de Petrolina-Pernambuco; "Campus Juazeiro" e "Campus Senhor do Bonfim", no Estado da Bahia; e "Campus Serra da Capivara", no município de São Raimundo Nonato-Piauí. Pelo menos 682 candidatos ingressaram nos 21 cursos de graduação existentes através da reserva de vagas para ingresso nos períodos 2010.1 e 2010.2, conforme análise de dados fornecidos pela SRCA⁶.

Será apresentada, a seguir, análise do ingresso

de cotistas sociais e não cotistas nos oito cursos selecionados.

Análise da reserva de vagas para ingresso em oito cursos da Univasf (2010)

Nos quadros que se seguem, as células que contêm uma letra (indicadas em verde) referem-se aos classificados por ampla concorrência, e as que possuem duas letras (em amarelo) referem-se aos classificados pelas cotas. No bloco um, as posições refletem o resultado na forma como o processo se deu. Já no bloco dois, apresenta-se um reordenamento decrescente de todas as notas para melhor análise da distância entre elas, entre outras questões.

Expõe-se, no Quadro 1, dados referentes ao ingresso no curso de Engenharia Civil (período 2010.2).

QUADRO 1: Engenharia Civil (2010.2)

Bloco 1: Resultado do processo		Bloco 2: Reordenamento	
Candidato	Nota no ENEM	Candidato	Nota no ENEM
A	764,12	A	764,12
B	756,80	B	756,80
C	742,10	C	742,10
D	740,82	D	740,82
E	739,08	E	739,08
F	737,90	F	737,90
G	734,12	G	734,12
H	733,70	H	733,70
I	731,00	I	731,00
J	708,06	AA	716,98
K	702,90	AB	714,76
L	702,50	AC	711,88
M	702,40	J	708,06
N	699,18	AD	707,84
O	698,72	K	702,90
P	693,00	AE	702,58
Q	685,20	L	702,50
R	682,50	M	702,40
S	648,10	AF	700,50
AA	716,98	N	699,18
AB	714,76	O	698,72
AC	711,88	AG	698,34
AD	707,84	AH	696,86
AE	702,58	AI	696,36
AF	700,50	AJ	695,80
AG	698,34	AK	694,22
AH	696,86	P	693,00
AI	696,36	AL	685,94
AJ	695,80	Q	685,20
AK	694,22	AM	684,18
AL	685,94	NA	683,48
AM	684,18	AO	683,02

NA	683,48	R	682,50
AO	683,02	AP	674,18
AP	674,18	AQ	673,40
AQ	673,40	AR	673,08
AR	673,08	AS	670,86
AS	670,86	AT	662,18
AT	662,18	AU	660,56
AU	660,56	AV	659,14
AV	659,14	AW	656,94
AW	656,94	AX	655,72
AX	655,72	AY	653,90
AY	653,90	AZ	651,98
AZ	651,98	AAA	650,80
AAA	650,80	AAB	649,02
AAB	649,02	AAC	648,18
AAC	648,18	S	648,10
AAD	647,74	AAD	647,74
AAE	646,84	AAE	646,84

Fonte: Elaborado a partir de dados da SRCA.

Conforme o Quadro 1, de um total de 31 candidatos cotistas que ingressaram no curso de Engenharia Civil, período 2010.2, 29 possuíam notas mais altas que outros candidatos não cotistas, respeitando-se os cortes que vão alternando essa quantidade até o último candidato não cotista, "S". Apenas dois candidatos cotistas possuíam notas menores que todos os candidatos não cotistas, conforme reordenamento no bloco 2. Como se percebe nesse mesmo bloco, alguns dos candidatos da ampla concorrência, de "J" até "S", são desbancados, sendo que alguns deles ainda assumem posições bastante inferiores em relação àquelas ocupadas no bloco 1, evidenciando assim o maior desempenho na nota de alguns cotistas. No entanto, a média dos cotistas (677,653) está 14,536 pontos abaixo da média geral deste conjunto de candidatos (692,189), enquanto a

média dos não cotistas (715,905) está 23,716 pontos acima da mesma.

Ainda conforme os dados do Quadro 1, o processo resultou com 31 cotistas e 19 não cotistas. Cabe questionar se teria havido menos inscritos nesta última modalidade, de maneira insuficiente à reposição dos desistentes ao longo do processo.

Serão expostos, no Quadro 2, dados referentes ao ingresso no curso de Engenharia de Computação (período 2010.2).

QUADRO II: Engenharia de Computação (2010.2)

Bloco 1: Resultado do processo		Bloco 2: Reordenamento	
Candidato	Nota no ENEM	Candidato	Nota no ENEM
A	760,56	A	760,56
B	751,88	AB	758,32
C	723,78	B	751,88
D	723,00	AC	732,02
E	719,86	C	723,78
F	716,92	D	723,00
G	712,08	E	719,86
H	711,78	F	716,92
I	710,66	G	712,08
J	709,06	H	711,78
K	707,60	I	710,66
L	707,30	J	709,06
M	686,92	K	707,60
O	686,62	L	707,30
P	684,88	AD	695,78

Q	677,98	AE	689,40
R	676,70	M	686,92
S	669,46	O	686,62
T	667,40	P	684,88
U	664,70	AF	680,94
V	661,16	Q	677,98
W	659,70	R	676,70
X	639,18	AG	674,98
Y	636,56	AH	673,92
Z	632,36	AI	673,60
AA	627,92	AJ	671,96
AB	758,32	S	669,46
AC	732,02	T	667,40
AD	695,78	AK	665,62
AE	689,40	U	664,70
AF	680,94	AL	662,68
AG	674,98	AM	662,20
AH	673,92	NA	661,94
AI	673,60	V	661,16
AJ	671,96	W	659,70
AK	665,62	AO	657,36
AL	662,68	AP	654,56
AM	662,20	AQ	648,22
NA	661,94	AR	647,28
AO	657,36	AS	644,90
AP	654,56	AT	643,42
AQ	648,22	X	639,18
AR	647,28	AU	637,66
AS	644,90	AV	637,28
AT	643,42	Y	636,56
AU	637,66	AX	635,54
AV	637,28	Z	632,36
AX	635,54	AA	627,92
AY	627,84	AY	627,84
AZ	626,76	AZ	626,76

Fonte: Elaborado a partir de dados da SRCA.

De um total de 24 cotistas que ingressaram no curso de Engenharia de Computação, período 2010.2, 22 possuíam pontuação superior a outros candidatos não cotistas, respeitando-se os cortes que vão alternando sua quantidade até o último destes, "AA", conforme bloco 2, no Quadro 2. Somente dois cotistas possuíam notas menores que todos os não cotistas. Com a reordenação no bloco 2, quase todos os candidatos da ampla concorrência, de "B" até "AA", são desbancados, sendo que alguns ainda assumem posições bastante periféricas em relação às ocupadas no bloco 1, destacando-se, assim, a influência do desempenho de alguns cotistas

que possuíam notas maiores. Porém, a média dos cotistas (665,174) está 12,63 pontos abaixo da média geral desse conjunto de candidatos (677, 804), e a dos não cotistas (689,462) está 11,658 pontos acima da mesma. Observa-se que, no reordenamento, um cotista aproxima-se bastante do primeiro colocado não cotista, e outro do segundo. Conforme os dados, o processo resultou com 24 cotistas e 26 candidatos da ampla concorrência, havendo pequena discrepância entre os dois grupos.

Segue Quadro 3, com dados referentes ao ingresso no curso de Administração (período 2010.1).

QUADRO III: Administração (2010.1)

Bloco 1: Resultado do processo		Bloco 2: Reordenamento	
Candidato	Nota no ENEM	Candidato	Nota no ENEM
A	758,12	A	758,12
B	745,22	B	745,22

C	728,20	C	728,20
D	728,02	D	728,02
E	709,94	AA	727,24
F	701,76	AB	713,90
G	699,56	E	709,94
H	695,28	AC	708,02
I	695,22	AD	706,18
J	690,26	F	701,76
K	685,78	G	699,56
L	684,02	AE	698,30
M	683,38	AF	697,70
N	681,98	H	695,28
O	679,14	I	695,22
P	679,04	AG	693,24
Q	674,24	AH	690,76
R	668,66	J	690,26
S	668,16	AI	689,58
T	664,98	K	685,78
U	662,92	L	684,02
V	661,70	M	683,38
W	660,74	N	681,98
X	660,34	O	679,14
Y	658,04	P	679,04
AA	727,24	AJ	677,52
AB	713,90	AK	676,82
AC	708,02	Q	674,24
AD	706,18	AL	673,30
AE	698,30	AM	671,96
AF	697,70	R	668,66
AG	693,24	S	668,16
AH	690,76	NA	667,44
AI	689,58	AO	666,74
AJ	677,52	AP	665,44
AK	676,82	T	664,98
AL	673,30	U	662,92
AM	671,96	AQ	662,80
NA	667,44	AR	662,32
AO	666,74	V	661,70
AP	665,44	AS	661,70
AQ	662,80	W	660,74
AR	662,32	X	660,34
AS	661,70	AT	658,76
AT	658,76	AU	658,58
AU	658,58	Y	658,04
AV	657,86	AV	657,86
AW	657,22	AW	657,22
AX	657,10	AX	657,10
AY	657,06	AY	657,06

Fonte: Elaborado a partir de dados da SRCA.

Conforme o segundo bloco do Quadro 3, dentre os 25 estudantes que ingressaram pelas cotas no curso de Administração, período 2010.1, 21 possuíam notas maiores que outros candidatos não cotistas, respeitando-se os cortes que vão alternando

a quantidade daqueles até o último candidato não cotista, "Y". Após reordenamento no bloco 2, estes 21 candidatos não cotistas, de "E" até "Y", são desbancados, assumindo, alguns, posições bastante periféricas em relação às ocupadas no bloco 1. Qua-

tro cotistas possuíam notas menores que todos os candidatos não cotistas. A nota média dos cotistas (678,301) está 5,343 pontos abaixo da média geral (683,644), enquanto a média dos não cotistas (688,988) está 5,344 pontos acima da mesma.

A seguir o Quadro 4, com dados sobre o ingresso no curso de Arqueologia e Preservação Patrimonial (período 2010.1).

QUADRO IV: Arqueologia e Preservação Patrimonial (2010.1)

Bloco 1: Resultado do processo		Bloco 2: Reordenamento	
Candidato	Nota no ENEM	Candidato	Nota no ENEM
A	692,70	A	692,70
B	671,28	B	671,28
C	650,60	C	650,60
D	624,92	D	624,92
E	623,56	E	623,56
F	622,22	F	622,22
G	618,26	AA	619,16
H	609,46	G	618,26
I	604,04	AB	617,94
J	602,26	H	609,46
K	577,24	AC	608,26
L	532,20	AD	605,14
M	511,68	AE	604,52
N	508,32	I	604,04
AA	619,16	J	602,26
AB	617,94	AF	594,52
AC	608,26	AG	585,04
AD	605,14	AH	583,36
AE	604,52	AI	581,04
AF	594,52	AJ	579,80
AG	585,04	K	577,24
AH	583,36	AK	575,46
AI	581,04	AL	564,96
AJ	579,80	AM	564,42
AK	575,46	NA	560,14
AL	564,96	AO	542,36
AM	564,42	AP	542,34
NA	560,14	AQ	539,20
AO	542,36	AR	538,68
AP	542,34	AS	534,34
AQ	539,20	L	532,20
AR	538,68	AT	530,26
AS	534,34	AU	521,52
AT	530,26	M	511,68
AU	521,52	N	508,32
AV	501,16	AV	501,16
AW	489,80	AW	489,80

Fonte: Elaborado a partir de dados da SRCA.

Dos 23 candidatos cotistas que ingressaram para 2010.1 no curso de Arqueologia (Quadro 4), 21 possuíam notas maiores que outros candidatos da ampla concorrência, respeitando-se as proporções que alternam essa quantidade até o último não cotista, "N". Oito candidatos da ampla concorrência, de "G" a "N", são desbancados para posições mais inferiores quando reordenados no bloco 2, sendo que

alguns figuram em posições bastante periféricas em relação às ocupadas no bloco 1. Dois candidatos cotistas possuíam notas menores que todos os não cotistas. A média dos cotistas (564,495) está 14,752 pontos abaixo da média geral (579,247), ao passo que a média dos não cotistas (603,481) a ultrapassa em 24,234 pontos. Conforme os dados, este curso resultou com 37 matriculados, sendo 14 de ampla

concorrência e 23 cotistas, verificando-se uma desproporção entre os dois grupos.

Será apresentado o Quadro 5, com dados do ingresso no curso de Ciências Sociais (período 2010.1).

QUADRO V: Ciências Sociais (2010.1)

Bloco 1: Resultado do processo		Bloco 2: Reordenamento	
Candidato	Nota no ENEM	Candidato	Nota no ENEM
A	772,10	A	772,10
B	728,56	B	728,56
C	721,06	C	721,06
D	718,76	D	718,76
E	715,08	AA	717,38
F	698,68	E	715,08
G	691,16	AB	714,50
H	687,72	F	698,68
I	679,64	AC	695,12
J	678,80	G	691,16
K	676,44	H	687,72
L	672,64	I	679,64
M	668,84	J	678,80
N	668,18	K	676,44
O	663,72	AD	674,68
P	659,84	AE	672,66
Q	659,20	L	672,64
R	657,46	AF	671,34
S	656,12	M	668,84
T	648,16	N	668,18
AA	717,38	AG	666,46
AB	714,50	O	663,72
AC	695,12	AH	663,64
AD	674,68	P	659,84
AE	672,66	Q	659,20
AF	671,34	AI	658,90
AG	666,46	R	657,46
AH	663,64	AJ	656,98
AI	658,90	S	656,12
AJ	656,98	AK	653,42
AK	653,42	AL	650,86
AL	650,86	M	648,62
M	648,62	T	648,16
NA	646,04	NA	646,04
AO	645,96	AO	645,96
AP	643,62	AP	643,62
AQ	642,76	AQ	642,76
AR	642,20	AR	642,20
AS	641,14	AS	641,14
AT	638,32	AT	638,32

Fonte: Elaborado a partir de dados da SRCA.

Na seleção (2010.1) para o curso de Ciências Sociais (Quadro 5), 13 candidatos que ingressaram pelas cotas possuíam notas maiores que outros candidatos não cotistas, respeitando-se os cortes que

vão alternando a quantidade até o último não cotista, "T". Dezesesseis candidatos da ampla concorrência são desbancados quando reordenados no bloco 2, no qual também se percebe que sete candidatos co-

tistas possuíam notas inferiores às de todos os não cotistas. A média dos cotistas (662,23) está 11,939 pontos abaixo da média geral (674,169), a qual é ultrapassada pela média dos não cotistas (686,108) também em 11,939 pontos.

Em sequência, apresenta-se o Quadro 6, com dados do ingresso no curso de Medicina (período 2010.1).

QUADRO VI: Medicina (2010.1)

Bloco 1: Resultado do processo		Bloco 2: Reordenamento	
Candidato	Nota no ENEM	Candidato	Nota no ENEM
A	823,20	A	823,20
B	816,72	B	816,72
C	816,26	C	816,26
D	816,20	D	816,20
E	813,76	E	813,76
F	813,12	F	813,12
G	811,84	G	811,84
H	809,54	H	809,54
I	804,36	I	804,36
J	803,50	J	803,50
K	802,86	K	802,86
L	802,48	L	802,48
M	800,52	M	800,52
N	800,42	N	800,42
O	800,32	O	800,32
P	799,34	P	799,34
Q	799,06	Q	799,06
R	798,36	R	798,36
S	798,26	S	798,26
T	798,14	T	798,14
AA	797,70	AA	797,70
AB	795,22	AB	795,22
AC	789,32	AC	789,32
AD	785,02	AD	785,02
AD	784,82	AD	784,82
AF	784,76	AF	784,76
AG	781,28	AG	781,28
AH	780,30	AH	780,30
AI	778,44	AI	778,44
AJ	778,32	AJ	778,32
AK	777,16	AK	777,16
AL	777,06	AL	777,06
AM	776,22	AM	776,22
NA	774,90	NA	774,90
AO	774,14	AO	774,14
AP	774,00	AP	774,00
AQ	772,86	AQ	772,86
AR	771,56	AR	771,56
AS	770,86	AS	770,86
AT	770,56	AT	770,56

Fonte: Elaborado a partir de dados da SRCA.

No ingresso (2010.1) para o curso de Medicina (Quadro 6), todos os cotistas possuíam notas inferiores em relação aos não cotistas, e todos os candidatos permanecem na mesma posição após

reordenados no segundo bloco. Esta conservação das posições ocorre devido à grande proximidade entre as notas dos selecionados, tendo sido este o curso mais concorrido no período, atraindo pessoas

com pontuações mais elevadas possivelmente em função do prestígio e da ideia de retorno financeiro comumente associada. Poder-se-ia acreditar que as cotas não fizeram diferença para essa entrada nesse curso. Entretanto, se for comparada a nota do último candidato da ampla concorrência com a do primeiro cotista, verifica-se uma diferença de 0,44 décimos que vai aumentando consideravelmente do primeiro para o último cotista, e que, mesmo sendo irrisória, poderia determinar o resultado do proces-

so numa seleção de concorrência exclusivamente universal. Apesar da proximidade das notas, neste curso a média dos classificados cotistas (779,725) está 13,344 pontos abaixo da média geral (793,069), sendo esta sobreposta pela média dos não cotistas (806,413) também em 13,344 pontos.

Segue o Quadro 7, com dados do ingresso no curso de Psicologia (período 2010.1).

QUADRO VII: Psicologia (2010.1)

Bloco 1: Resultado do processo		Bloco 2: Reordenamento	
Candidato	Nota no ENEM	Candidato	Nota no ENEM
A	733,98	A	733,98
B	729,74	B	729,74
C	719,20	AA	729,18
D	705,72	AB	728,74
E	703,94	C	719,20
F	703,84	AC	706,98
G	700,46	D	705,72
H	699,06	E	703,94
I	691,84	F	703,84
J	691,70	G	700,46
K	690,02	H	699,06
L	688,96	AD	695,74
M	687,88	AE	695,40
N	687,30	I	691,84
O	685,44	J	691,70
P	681,76	AF	691,22
Q	679,78	K	690,02
R	679,48	L	688,96
S	678,68	AG	688,68
T	674,20	M	687,88
AA	729,18	N	687,30
AB	728,74	AH	686,54
AC	706,98	O	685,44
AD	695,74	AI	682,54
AE	695,40	P	681,76
AF	691,22	AJ	681,20
AG	688,68	Q	679,78
AH	686,54	R	679,48
AI	682,54	S	678,68
AJ	681,20	AK	676,34
AK	676,34	T	674,20
AL	672,24	AL	672,24
AM	671,98	AM	671,98
NA	671,18	NA	671,18
AO	670,54	AO	670,54
AP	670,44	AP	670,44
AQ	669,44	AQ	669,44
AR	668,24	AR	668,24
AS	665,70	AS	665,70
AT	665,62	AT	665,62

Fonte: Elaborado a partir de dados da SRCA.

Conforme o Quadro 7, no ingresso 2010.1 para o curso de Psicologia, 11 cotistas possuíam notas maiores que outros candidatos não cotistas, resguardando-se os cortes que vão alternando as quantidades até o último não cotista, "T". Dois cotistas, "AA" e "AB", se sobressaíram bastante em relação às notas dos demais cotistas, chegando a alcançar notas próximas das do primeiro e segundo colocados não cotistas. Nove cotistas possuíam notas menores que todos os não cotistas, permanecendo com as posições inalteradas quando reor-

denados no bloco 2. A média dos cotistas (684,397) está 5,626 pontos abaixo da média geral (690,023), sendo esta sobreposta pela média dos não cotistas (695,649) em 5,626 pontos.

Por fim, no Quadro 8, dados do ingresso no curso de Zootecnia (período 2010.1).

QUADRO VIII: Zootecnia (2010.1)

Bloco 1: Resultado do processo		Bloco 2: Reordenamento	
Candidato	Nota no ENEM	Candidato	Nota no ENEM
A	669,02	A	669,02
B	654,46	B	654,46
C	653,30	C	653,30
D	649,04	D	649,04
E	642,68	E	642,68
F	637,90	F	637,90
G	637,36	G	637,36
H	633,22	AA	636,66
I	629,18	H	633,22
J	619,56	I	629,18
K	618,42	AB	628,30
L	616,76	AC	625,22
M	616,30	AD	624,88
N	615,64	AE	624,76
O	615,54	AF	624,48
P	612,70	AG	623,94
Q	611,22	AH	622,82
R	609,92	AI	621,04
S	609,76	AJ	619,74
T	608,74	J	619,56
U	608,70	K	618,42
V	605,82	AK	618,38
W	605,24	L	616,76
AA	636,66	M	616,30
AB	628,30	N	615,64
AC	625,22	O	615,54
AD	624,88	AL	614,02
AE	624,76	P	612,70
AF	624,48	AM	612,36
AG	623,94	NA	611,72
AH	622,82	Q	611,22
AI	621,04	AO	610,54
AJ	619,74	R	609,92
AK	618,38	AP	609,92
AL	614,02	S	609,76
AM	612,36	AQ	609,62
NA	611,72	AR	609,44
AO	610,54	AS	609,24
AP	609,92	T	608,74
AQ	609,62	U	608,70
AR	609,44	AT	608,18

AS	609,24	AU	607,36
AT	608,18	AV	607,24
AU	607,36	AW	606,64
AV	607,24	V	605,82
AW	606,64	AX	605,52
AX	605,52	W	605,24
AY	601,46	AY	601,46
AZ	601,28	AZ	601,28
AAA	600,52	AAA	600,52

Fonte: Elaborado a partir de dados da SRCA.

Conforme o Quadro 8, 24 entrantes pelas cotas no curso de Zootecnia, período 2010.1, de "AA" a "AX", possuíam notas maiores que outros candidatos não cotistas, resguardando-se as respectivas quantidades alternadas pelos cortes entre cotistas e não cotistas até o último destes, "W". Dezesesseis candidatos não cotistas são desbancados quando reordenados no bloco 2, de forma que alguns ainda figuram em posições bastante periféricas em relação às do bloco 1. Três candidatos cotistas possuíam notas inferiores à de todos os não cotistas. A média dos cotistas (614,64) está abaixo da média geral

(619,515) em 4,875 pontos. A média dos não cotistas (625,238) ultrapassa a média geral em 5,723 pontos. A seleção para esse curso também resultou com um número maior de estudantes cotistas (27) do que de ampla concorrência (23).

Buscando uma melhor verificação da distância entre as médias de cotistas e não cotistas, na Tabela 1 apresenta-se um comparativo entre o desempenho médio de ambos os grupos.

TABELA 1: Desempenho médio de cotistas e não cotistas nos cursos analisados.

Média Simples			
Curso	Média (não cotistas)	Média (cotistas)	Diferença não cotistas-cotistas
Eng. Civil	715,905	677,653	38,252
Eng. Computação	689,462	665,174	24,288
Administração	688,988	678,301	10,687
Arqueologia	603,481	564,495	38,986
Ciências Sociais	686,108	662,23	23,878
Medicina	806,413	779,725	26,688
Psicologia	695,649	684,397	11,252
Zootecnia	625,238	614,64	10,598
Média Ponderada (MP)			
MP Global (MPG)	676,135		
MP não cotistas	690,692		
MP cotistas	663,340		

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da SRCA.

Conforme os dados da Tabela 1, a distância verificada entre as médias dos cotistas e não cotistas, apesar de acentuada em alguns dos cursos examinados, e aquela verificada entre as médias ponderadas, não eram tão severas a ponto de corroborar um prenúncio do declínio da qualidade do ensino. As menores discrepâncias entre os dois grupos alcançaram pouco mais que 10 pontos, enquanto as maiores beiraram os 40 pontos. Tanto o curso de Medicina, que apresentou o mais expressivo índice médio de concorrência no período, quanto os cursos de Arqueologia, Engenharia Civil, Engenharia de Computação e Ciências Sociais, que apresentaram índices mais elementares que outros cursos citados, despontaram com maiores diferenças de nota entre cotistas e não cotistas. Já os cursos de Zootecnia, Administração e Psicologia, que apresentaram índices mais expressivos que alguns daqueles cursos

citados, apresentaram diferenças menores. Quanto às Médias Ponderadas, a MP dos cotistas (663,340) está apenas 12,795 pontos abaixo da MPG (676,135) e 27,352 pontos abaixo da MP dos não cotistas (690,692), esta que supera a MPG em 14,557 pontos. Portanto, verifica-se uma diferença, mas não tão calamitosa como se poderia esperar. Ademais, certo grau de discrepância torna-se aceitável, concernente à percepção da necessidade da ação afirmativa.

Cabe ressaltar que os dados analisados abordam somente a nota e o número dos classificados finais após conclusão do processo seletivo. Não se teve acesso às notas dos candidatos não classificados, com as quais se poderia estimar as posições caso o processo não tivesse se orientado pela reserva de vagas.

Considerações finais

O presente trabalho abordou o ingresso em cursos de graduação da Univasf no ano de 2010 e a reserva de vagas para oriundos da rede pública, como forma de subsídio à verificação do funcionamento e da influência dessa ação afirmativa.

Os dados permitiram identificar algumas variações, invariações e cortes: a posição do primeiro candidato não cotista é sempre invariável em todos os cursos analisados. Os primeiros colocados cotistas quase sempre se destacam de outros cotistas, havendo alguns cortes nas notas. Alguns deles avançam bastante em relação à nota obtida, como se percebe na comparação entre os dois blocos nos Quadros 2, 3, 5 e 7. Em quase todos os cursos listados alguns cotistas possuíam notas maiores que outros candidatos da ampla concorrência, o que, entretanto, não desabona a ação afirmativa, pois não é uma regra que se repete para o conjunto da maioria dos candidatos. O caso mais atípico se refere ao curso de Medicina (Quadro 6), no qual todos os candidatos cotistas possuíam notas menores que os não cotistas, permanecendo inalteradas as posições de ambos os grupos após reordenados no bloco 2. Essa situação de invariabilidade das posições pode ter como correspondente a elevada competição pelas vagas desse curso, a qual, com o processo de acirramento, faz com que os candidatos que a ele se direcionam sejam aqueles cujas notas além de serem mais elevadas são também bastante parecidas.

De maneira geral, é possível conjecturar que as cotas asseguraram, às vezes, o ingresso de uns poucos candidatos de menor nota que concorreram pela reserva de vagas, possibilitando, assim, um pequeno ajuste redistributivo nas oportunidades.

Apesar de um desempenho superior nas notas de alguns cotistas, em todos os cursos analisados a média dos candidatos desse grupo é inferior à média geral, enquanto a média dos não cotistas ultrapassa a daqueles e também supera a média geral, tendência também observada quanto às MPs. Mas embora se verifique uma discrepância entre o rendimento médio dos dois grupos (que é aceitável ante a verificação da necessidade das cotas), essa diferença não é o bastante para corroborar argumentos anteriormente apresentados em prejuízo da adoção da política de cotas, os quais previam impactos negativos no nível do ensino associados a uma dita promoção do ingresso de candidatos “despreparados”. Verifica-se, isto sim, a persistência de desempenho inicial dos cotistas, ainda que ligeiramente subposto ao desempenho dos não cotistas. Para estudos futuros, cabem abordagens que contrastem os desempenhos de cotistas e não cotistas também durante e ao final do curso.

Uma desatenção quanto à comparação das notas médias dos dois extremos, e em relação às médias gerais, que evidenciam um desfavorecimento quanto ao desempenho geral dos cotistas, poderia fazer com que a eficiência verificada nas notas de alguns deles pudesse aguçar ainda mais os debates sobre a aplicabilidade das cotas. Tal situação merece ser comparada ao observado por Velloso (2009) na Universidade de Brasília, o qual verificou a ausência de diferenças significativas entre as notas de cotistas raciais e não cotistas num sistema cuja reserva de

vagas era de 20%, tendo aqueles se sobressaído “em cursos socialmente menos valorizados” nas áreas de “Humanidades” e “Ciências” e demonstrado “perseverante semelhança do rendimento [...] na área da Saúde.” (VELLOSO, 2009, p. 640), o que ele atribui à autosseleção dos candidatos⁷. Também ao estudo de Santos e Queiroz (2013, p. 57), no qual ressaltam que “[...] a distância entre as médias de desempenho dos dois grupos era pouco significativa, na maioria dos cursos considerados de elevado prestígio social e alta concorrência” em dois dos oito processos seletivos que analisaram na Universidade Federal da Bahia (UFBA). E ainda alguns dos resultados encontrados por Campos, Feres Júnior e Daflon (2014, p. 21), ao verificarem que “O desempenho dos cotistas é, de modo geral, próximo do desempenho dos não cotistas.” Essa pesquisa também verificou que em 364 cursos, ou 11%, num universo de 3.329 cursos analisados, a nota de corte dos cotistas era superior à nota dos candidatos de ampla concorrência.

Nesse último estudo, conjecturou-se que, sendo “relativamente pequena” a diferença de notas entre cotistas e não cotistas, isso “[...] pode dar a impressão que as cotas não estão sendo efetivas em produzir inclusão, afinal os beneficiados são quase tão bem sucedidos no ENEM como os candidatos da ampla concorrência.” (Ibidem, p. 22). Apesar dessas verificações, torna-se necessário não criar polarizações sem antes buscar perceber as especificidades dos contextos em análise e a singularidade de cada caso que os compõe. É preciso compreender que a relevância dessa ação afirmativa não deixa de existir diante do menor número de beneficiados, pois não apenas o quantitativo determina sua importância, mas também os efeitos sociais que são gerados mediante o poder motivacional das cotas enquanto objeto de atração para que mais estudantes se inscrevam e participem do ENEM e, consecutivamente, do SISU. Elas criam expectativas para jovens que antes não tinham esperanças de ingressar na universidade, devido a deficiências no contexto social de origem. Este princípio motivacional das cotas pode estar relacionado ao melhor desempenho de alguns cotistas verificado neste estudo, e também àquele observado no estudo citado, no qual se reconhece que o funcionamento sincrônico do SISU com o princípio das cotas “[...] permite que a política funcione de maneira ótima, maximizando o mérito e a inclusão. Assim, entram os melhores possíveis (daí a pequena diferença de notas) e ainda assim são incluídos os percentuais de reserva cheios para cada grupo de beneficiários.” (CAMPOS, FERES JÚNIOR e DAFLON, 2014, p. 23).

Para uma melhor verificação desse caráter estimulador das cotas, e mesmo diante da abrangência dos dados, tornam-se necessários estudos mais amplos, que possam, por meio de uma série histórica, averiguar a fundo este fenômeno, o que também contribuirá para que seja mais bem avaliada a aplicabilidade dessa ação afirmativa. Existe uma realidade muito maior a ser analisada, inclusive intensificada pela atual caracterização das cotas em sua abordagem étnico-racial, requerendo pesquisas que se debrucem sob este perfil dos candidatos cotistas. As cotas abrangem amplo contexto em que qualquer generalização pode se tornar perigosa.

7 Processo no qual “[...] a autoavaliação dos jovens sobre a qualidade de sua formação anterior, e por essa via quanto às suas chances de aprovação no vestibular, tende a fazer com que se inscrevam em carreiras com maior probabilidade de ingresso.” (VELLOSO, 2009, p. 640). Segundo o autor ela “[...] cuidaria assim de melhor peneirar os candidatos da reserva de vagas, que por essa via se aproximariam mais dos não-cotistas em matéria de preparo [...]” (Ibidem, p. 640).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERALDO, Antônio Fernando; MAGRONE, Eduardo. (2013), "Política de cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora: avaliação 2006-2011". In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.), O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012), Salvador, CEAO.

BRASIL. (1988), *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado.

_____. (2008), *Projeto de Lei 3913/2008*, Institui o sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições federais de educação superior, profissional e tecnológica. <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=407880>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

_____. (2012), *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*, Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 23 fev. 2015.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. (2014), "O Desempenho dos Cotistas no ENEM: comparando as notas de corte do SISU". Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ), n. 4:1-23.

CARVALHO, Julia. (2012), *O grande erro das cotas nas universidades*. <<http://inculturacao.salesianos.br/wp-content/uploads/2012/08/Revista-Veja-29-08-12-O-grande-erro-das-cotas.pdf>>. Acessado em: 23 fev. 2015.

DOMINGUES, Petrônio. (2005), "Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica". Revista Brasileira de Educação, n. 29: 164-77.

FERES JÚNIOR, João. (2005), "Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa". In: _____; Zonin-sein, Jonas (Org.), *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*, Brasília, UnB.

_____. (2004), "Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas". Econômica, 6,2: 291-312.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS – IBASE. (2008), *Cotas raciais: por que sim?* 3. ed., Rio de Janeiro, IBASE.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. (2004), "A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras". Estudos Avançados, 18, 50: 67-80.

MATTA, Ludmila Gonçalves da. (2005), *Da democracia racial a ação afirmativa: o caso da Universidade Estadual do Norte Fluminense*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, mimeo.

MONSMA, Karl; SOUZA, João Vicente Silva; SILVA, Fernanda Oliveira da. (2013), "As consequências das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma análise preliminar". In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.), O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012), Salvador, CEAO.

ROZAS, Luiza Barros. (2009), *Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira: por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, mimeo.

SANTOS, Danilo Moreira dos; DUCCINI, Luciana. (2016), "Ações afirmativas e ensino superior: a implantação de programas e ações de caráter afirmativo na Universidade Federal do Vale do São Francisco". Revista de Educação do Vale do São Francisco – REVASF, 6,10: 39-64.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. (2013), "O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012)". In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.), O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012), Salvador, CEAO.

SEGALLA, Amauri; BRUGGER, Mariana; CARDOSO, Rodrigo. (2013), "Por que as cotas raciais deram certo no Brasil". <http://www.istoe.com.br/reportagens/288556_POR+QUE+AS+COTAS+RACIAIS+DERAM+CERTO+NO+BRASIL>. Acesso em: 23 fev. 2015.

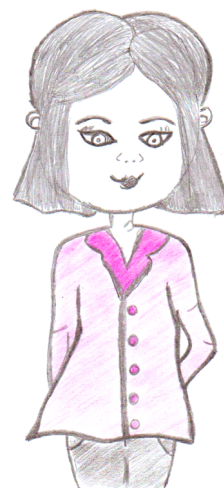
SILVA, Mariana Jacob Lopes da. (2009), *Igualdade e ações afirmativas sociais e raciais no ensino superior: o que se discute no STF?*. TCC de Graduação, Escola de Formação da Sociedade Brasileira de Direito Público-SBDP, mimeo.

SRCA/UNIVASF. (2010), *Concorrências dos Cursos de Graduação da UNIVASF no Processo Seletivo para Ingresso nos Cursos de Graduação – PS-ICG 2010*. <http://www.srca.univasf.edu.br/arquivos/PS_ICG_2010_Concendencia.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2015.

VELLOSO, Jacques. (2009), "Cotistas e não cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília". Cadernos de Pesquisa, 39, 137: 621-44.

Recebido em: 03 de março de 2016.

Aprovado em: 08 de novembro de 2016.



Iara Cunha Pas-
sos
Bacharelada em
Ciências Sociais
na Universidade
Federal do Rio
Grande do Sul
(UFRGS).

Contato
<iaracpassos@
gmail.com>

Palavras-chave
reinserção social;
Lei de Execuções
Penais; políticas
públicas; Proje-
to Começar de
Novo; egressos.

Keywords
*social reinsertion;
Law of Criminal
Executions; pu-
blic policy; Pro-
ject Começar de
Novo; egresses.*

1 Artigo realizado a
partir do trabalho
de avaliação final
da disciplina "Etni-
cidade, Minorias e
Políticas Públicas"
ministrada pela
Prof.^a Luciana Mello
do Departamento
de Sociologia da
Universidade Fede-
ral do Rio Grande
do Sul (UFRGS), no
segundo semestre
de 2015.

Reflexões sobre reincidência e reinserção social no Bra- sil: a proposta do projeto "Começar de novo"¹

Resumo: Em 2009, o Conselho Nacional de Justiça lançou o projeto Começar de Novo, visando a reinserção social de egressos e apenados do Sistema Penitenciário. O presente trabalho discute o programa com base em documentos oficiais, notícias e no referencial teórico de Foucault, Goffman e Becker. Além de discutir a implementação da Lei de Execuções Penais e a reincidência de apenados no Brasil.

Abstract: In 2009, the National Council of Justice launched the project Começar de Novo, aimed the social reintegration of egresses and inmates of the prison system. This paper deals with the program based in official documents and notices. Besides discuss the implementation of the Law of Criminal Executions and the criminal recidivism of the convicted in Brazil.

Introdução

Nos últimos anos no Brasil houve um crescimento elevado no total da população carcerária – de 361 mil em 2005 para 607 mil em 2014, sendo que de 1990 a 2014 houve um aumento de 575% (BRASIL, 2015) – embora não tenha ocorrido queda significativa no número de crimes. A Lei de Execuções Penais desde sua criação em 1957 não teve efetividade e não foram criados mecanismos para a fiscalização da mesma. Os egressos do sistema penitenciário têm que lidar com o estigma e as dificuldades de reinserção na sociedade e no mercado de trabalho, o que, muitas vezes, facilita a reinserção dos mesmos na criminalidade.

Este texto tem como objeto o programa Começar de Novo, que procura enfrentar o problema da reincidência. Na primeira parte, de cunho teórico, serão apresentados os conceitos de estigma, desvio e biopolítica, além das noções sobre trabalho e prisão apresentado por Foucault. Na segunda parte será apresentado um panorama do sistema penitenciário brasileiro, com dados recentes sobre a população carcerária, e das taxas de reincidência no país. Posteriormente, será apresentado um histórico sobre a Lei de Execuções Penais e o Código Penal no Brasil; e as medidas de apoio a egressos e apenados do Sistema Penitenciário no Brasil até 2008. Na última parte, é discutido o projeto Começar de Novo, iniciativa do Conselho Nacional de Justiça, de 2009. O foco do trabalho é apenas a análise documental – documentos oficiais, estatísticas e notícias sobre o programa – portanto não foram realizadas entrevistas e nem observações quanto a implantação e efetividade do mesmo.

Estigma, Criminalização e Reincidência

Para Foucault (2010), a prisão é um aparelho completo e exaustivo, com os princípios transformadores de isolamento e trabalho, além de servir como instrumento de modulação da pena. Assim, o trabalho é necessário e útil pelos efeitos que tem sob o corpo do condenado, transformando-o de violento numa máquina disciplinada, ou seja, intenta produzir sujeitos para uma sociedade industrial, transformar criminosos em trabalhadores (MELOSSI & PAVARINI, 2006).

Apesar de sua função, a prisão não deixa de produzir delinquentes – e nem o pode – pois, da

forma que os mantêm, possibilita a reprodução da criminalidade e não a disciplina dos condenados. Foucault apresenta algumas características que garantem que a prisão não reintegre – ou discipline – os condenados à sociedade, e que por isso a tornou o “grande fracasso da justiça penal”: isolamento em celas; imposição de trabalho inútil; imposição de limitações violentas; funcionamento através do abuso de poder – contraditório quando se ensina o respeito pelas leis –; corrupção, medo e incapacidade dos guardas; exploração do trabalho penal; favorecimento da organização dos apenados de forma hierarquizada; e aprendizagem dos jovens em primeiras condenações. Dessa forma, a prisão não diminui as taxas de criminalidade e não impossibilita a reincidência – os libertos estarão sob vigilância constante da polícia e da sociedade, estigmatizados.

É em Foucault também que se encontra a noção de biopolítica. Na era moderna, o Estado (o soberano) não mais tem o poder de definir quem vive ou morre, ou seja, não mais tem a soberania de “fazer morrer, deixar viver”. Ao passar a se preocupar com a saúde dos indivíduos, dá-se origem a um novo corpo – a população, surgindo daí a estatística cuja principal preocupação é a vida, mas, ao definir quem deve viver, escolhe ao mesmo tempo quem pode morrer. Assim, o Estado agora faz viver e deixa morrer – o que resulta, para Foucault, no racismo de Estado (FOUCAULT, 1999, 2008).

Além disso, a prisão já produz naturalmente a reincidência, pois possui mecanismos seletivos internos que distinguem aqueles que conseguem ter uma alternativa à delinquência e os que incorporam em sua biografia o ato delitivo e sua repetição; administra a delinquência das classes populares; é útil ao produz uma ilegalidade fechada e separada; e estigmatiza socialmente os indivíduos, tornando-os conhecidos tanto pelas agências de justiça criminal e quanto da própria sociedade (FOUCAULT, 2010).

Segundo Goffman (1988), na sociedade são estabelecidos os meios de categorizar as pessoas e, consequentemente, os atributos considerados comuns e naturais para essas categorias – que se apresentam como expectativas normativas. Assim, aqueles indivíduos que não satisfazem os atributos dessas categorias podem ser considerados por outras pessoas como incomuns ou como “estragados”. Esse processo é considerado por Goffman como o processo de estigmatização.

Zélia Maria de Melo considera que o social, além

de determinar os atributos, também define os juízos de valores éticos e morais para aqueles que não se enquadram nas qualidades determinadas para cada categoria. Assim,

“Rotula, cataloga os sujeitos e os estigmatiza, marginalizando-os e classificando-os como sujeitos ou grupos de sujeitos de pouca potencialidade humana, criativa, e até mesmo destrutivos, prejudiciais à convivência comunitária. O modelo social cria e determina um padrão externo ao sujeito, sobre o qual permite prever a categoria e os atributos; e isso passa a ser configurado como um critério único da identidade social do sujeito, que irá nortear as suas relações de convivência social, no entanto tais atributos poderão não representar sua identidade real. Criamos, assim, um modelo social do indivíduo, e, no processo das nossas vivências, passa a ser pouco perceptível a imagem social do indivíduo que criamos; esta pode não corresponder à realidade, e sim ao que deveria ser.” (MELO, 2000, p. 19).

Seguindo a definição de Goffman, Link e Phelan conceituam estigma como uma situação de poder em que há uma convergência de componentes inter-relacionados – rotulação, estereótipos, separação, perda de *status* e discriminação. Assim, o processo de estigmatização ocorre quando, inicialmente, uma característica é escolhida e aplicada a algum indivíduo (rotulação) – ainda que esse indivíduo não necessariamente possua essa característica. Posteriormente, são criados estereótipos a partir do reforço dos rótulos (estereotipificação) e a separação entre aqueles que não possuem o estereótipo (normais) e aqueles que o possuem (estigmatizados) (CASSAES, 2007). Por fim, as consequências negativas levam a uma colocação mais baixa do indivíduo na hierarquia social, o que resulta na discriminação deste (LINK & PHELAN, 2001).

Esse processo de estigmatização gera também a discriminação estrutural, que, assim como o racismo institucional, remete às práticas acumuladas que resultam no prejuízo de grupos minoritários, mesmo quando não ocorre prejuízo individual ou discriminação. O estigma afeta a estrutura ao redor do indivíduo (LINK & PHELAN, 2001).

Para Howard Becker, “grupos sociais criam desvio ao fazer as regras cuja infração constitui desvio, e ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como outsiders” (2008, p. 22). Assim, o desvio não seria uma característica do indivíduo ou do ato cometido, mas sim uma consequência da imposição de uma regra e de suas sanções ao desviante. Um comportamento só se torna desviante quando são manifestadas reações de outros indivíduos quanto ao ato e quanto ao indivíduo que o comete. Além disso, Becker considera que a definição de quais regras impor, quais comportamentos considerar desviante e quais pessoas rotular como *outsiders* são escolhas políticas (BECKER, 2008).

Goffman e Becker são autores vinculados à Teoria do Etiquetamento Social, que considera criminoso aquele que sofre um processo de etiquetamento ou criminalização por aqueles que têm o poder de etiquetar e criminalizar, ou seja, criminoso é aquele

que é definido socialmente como criminoso (ZAFFARONI & PIERANGELI, 2004). Assim, são constituídas a criminalização primária – definições de leis penais pelos legisladores que incriminam ou permitem a punição de algumas pessoas – a secundária – ação punitiva realizada pelas agências do Sistema de Justiça Criminal ao suporem que um indivíduo tenha praticado um ato criminoso – e a terciária – quando há a manutenção da rotulação de criminoso a indivíduos mesmo quando o mesmo já não está mais vinculado ao Sistema Penitenciário, passando a ser internalizado pelo próprio indivíduo (ZAFFARONI & BATISTA & ALAGIA, 2003).

ESTATÍSTICAS CRIMINAIS NO BRASIL

Reincidência no Brasil

Segundo o Relatório de Reincidência Criminal (IPEA, 2015), há diversas formas para caracterizar reincidência. São elas: a reincidência genérica – quando há mais de um ato criminal independente se houve condenação ou autuação em algum dos casos; a reincidência legal – quando há condenação judicial por novo crime até cinco anos após a extinção da pena anterior, conforme a legislação; reincidência penitenciária – quando há retorno de um egresso ao sistema penitenciário após uma outra pena ou medida de segurança; e a reincidência criminal – quando há mais de uma condenação, não importando o prazo legal. Há ainda a reincidência penal – quando há uma nova condenação, mas não necessariamente implica numa pena de prisão (KAHN apud IPEA, 2015).

Para cada conceito são necessárias diferentes formas de análise. Devido à grande dificuldade de obtenção de dados estatísticos no Brasil, todas essas caracterizações são, em maior ou menor grau, complexas de serem computadas: na reincidência geral, há a impossibilidade de se computar todas as pessoas que praticaram atos criminais, mesmo sem condenação; nas outras formas de reincidência (legal, penitenciária, criminal e penal) há a dificuldade de adquirir os dados referentes nos órgãos do sistema penitenciário e judicial, já que muitos não os disponibilizam ou possuem dados incompletos. O relatório do IPEA citado considera a reincidência legal como o parâmetro.

Há poucas pesquisas de reincidência no país, devido aos problemas já indicados anteriormente, o que possibilita a veiculação errônea de taxas de reincidência por órgãos e instituições. Dois estudos podem ser citados para exemplificar esse problema: (1) o relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do sistema carcerário publicou em 2008 que a taxa de reincidência dos detentos no Brasil ficava entre 70 a 80%, porém a referida CPI não realizou qualquer pesquisa própria para obter esses dados, e utilizando-se apenas daqueles disponibilizados pelos presídios; (2) em 2001, o Ministério da Justiça (MJ), através do Departamento de Execução Penal (Depen), publicou que em 1998 a reincidência criminal era de 70%, porém considerou o número de presos recolhidos no ano com passagem pelo sistema, sendo esses condenados ou não, ou seja, consideraram também os presos provisórios – que não necessariamente serão condenados ao final

do processo. (IPEA, 2015)

Outras pesquisas, porém, exibem dados bastante distintos, como por exemplo "Reincidência e Reincidentes Penitenciários em São Paulo (1974-1985)", de Adorno e Bordini, que considera os ingressos no sistema penitenciário que já haviam cumprido pena ou medida de segurança anteriormente, na Penitenciária do Estado de São Paulo, computando uma reincidência de 46,3% no ano de 1985; ou "Além das Grades: radiografia e alternativas ao sistema prisional", de Túlio Kahn, que considerou a reincidência penal no estado de São Paulo em alguns anos, encontrou uma reincidência de 45,2%, em 1995 e de 47%, em 1996.

O relatório do IPEA, anteriormente referido, analisou os casos dos estados de Alagoas, Minas Gerais, Pernambuco, Paraná e Rio de Janeiro, em 2011 – considerando condenações anteriores até 2006, e obtendo como média de reincidência para esses estados uma taxa de 24,4%.

Panorama do sistema penitenciário brasileiro

A população carcerária do país passou de 90.000 presos em 1990 para 607.731 em 2014, o que representa um aumento de 574%. A taxa de encarceramento por 100 mil habitantes passou de 185,2 em 2004 para 299,7 em 2014². Dos 485.938 presos, em 2012, 295.242 eram negros ou negras, ou seja, mais de 60% dos presidiários no Brasil, em 2012, eram negros ou negras. Quanto a escolaridade, a grande maioria tem o ensino fundamental incompleto. Os presídios atualmente operam 65,8% além da sua capacidade – há 615.933 presos para 371.459 vagas³. Além disso, 38,6% dos presos são considerados presos provisórios, ou seja, ainda não receberam julgamento ou pena, em um total de 237.703 indivíduos⁴.

Na Figura. 1, é possível verificar a taxa de encarceramento (por 100 mil habitantes) segundo brancos e negros de 2005 até 2012 – dados obtidos no Mapa do encarceramento (2015). Em todos os anos há uma maior proporção de negros.

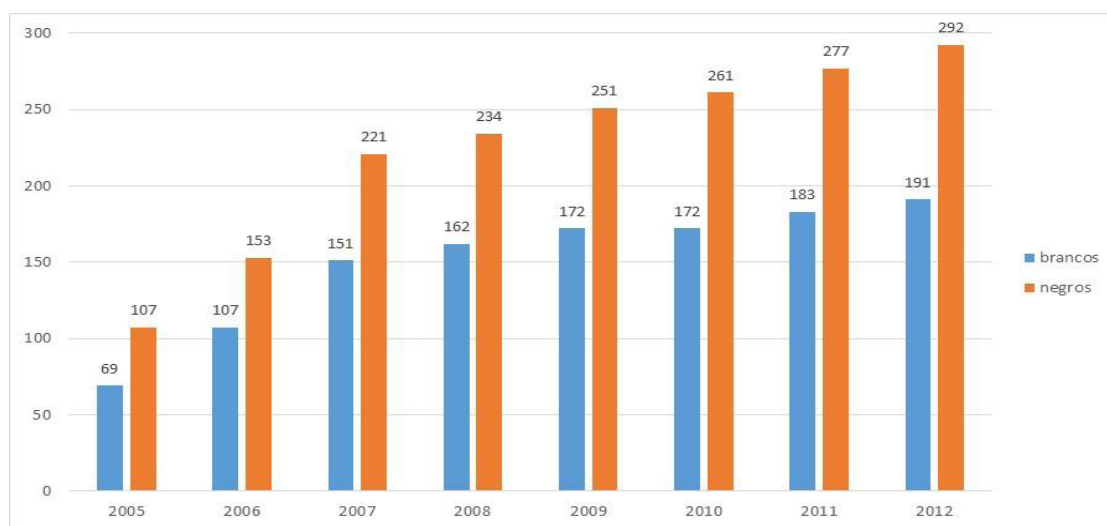


Figura 1 – Taxa de encarceramento por 100 mil habitantes segundo brancos e negros no Brasil (2005 a 2012)

Fonte: Mapa do encarceramento, 2015. Elaboração própria.

Na Figura 2, é possível verificar a relação da taxa de encarceramento por 100 mil habitantes entre negros e brancos. Em 2005, para cada encarcerado branco havia 1,55 encarcerados negros. Essa taxa de relação se mantém quase a mesma nos anos seguintes, variando entre 1,43 e 1,55, não havendo um padrão de crescimento ou decréscimo.

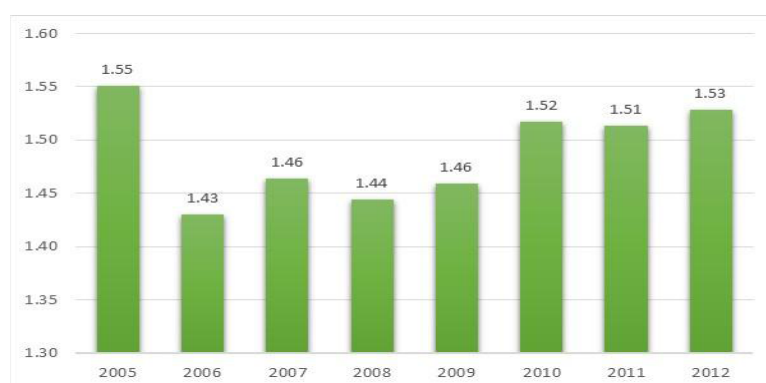


Figura 2 – Relação taxa de encarceramento (por 100 mil habitantes) entre negros e brancos no Brasil (2005-2012).

Fonte: Mapa do encarceramento, 2014. Elaboração própria.

Na distribuição da população carcerária no país por gênero, há a predominância de homens. Porém, no Mapa do Encarceramento de 2015, é possível verificar que ao mesmo tempo que cresceu o número total de presos também cresceu a proporção de mulheres encarceradas, passando de 4,35% em 2005 para 6,17% em 2012. Apesar de pequeno o número de mulheres encarceradas, houve um crescimento de 146% da população prisional feminina, enquanto no mesmo período a população prisional masculina cresceu 70%.

No que diz respeito à idade, a grande maioria dos presos no Brasil é de jovens entre 18 e 29 anos – 54,8% da população carcerária em 2012, considerando os dados disponíveis.

Dos 473.626 presos em 2009, 77.541 – sendo 90% homens – trabalhavam dentro das cadeias e 16.001 – 94% homens – possuíam alguma atividade laboral fora delas. Desse total de presos que trabalhavam, 27% trabalhavam dentro da cadeia em parceria com a iniciativa privada, 3% dentro da cadeia em parceria com órgãos do governo, 53% fora da cadeia em parceria com a iniciativa privada e 17% fora da cadeia em parceria com órgãos do governo⁵

Com esses dados, conclui-se que o sistema penitenciário brasileiro é seletivo, além de encarcerar cada vez mais, encarcera mais negros e pobres. Assim, é possível afirmar que a população carcerária é passível de se deixar morrer, como argumenta Foucault (2008) em relação a política que o Estado moderno pratica em relação à parcela de sua população.

A LEI DE EXECUÇÕES PENAIS E AS MEDIDAS DE APOIO A EGRESSOS DO SISTEMA PENITENCIÁRIO

O Código Penal de 1941 não possuía uma Lei de Execuções Penais. A sua criação, segundo Lígia Madeira (2012), é discutida desde os anos 1930, porém é só em 1957 que uma lei dispendo sobre as normas gerais de regime penitenciário é implementada (Lei 3274/1957) – garantia de individualização das penas; internação, em estabelecimentos apropriados, dos que estiverem passíveis de prisão preventiva, ou provisória; trabalho obrigatório dos sentenciados; percepção de salário; formação do pecúlio penitenciário; seguro contra acidentes no trabalho interno, ou externo; separação das mulheres sentenciadas em estabelecimentos apropriados; internação, em estabelecimentos apropriados, dos menores infratores que tiverem mais de 18 anos e menos de 21; a assistência social aos sentenciados, aos liberados condicionais, aos egressos definitivos da prisão, e às famílias dos mesmos e das vítimas.

Em 1984, o Código Penal sofre uma reforma parcial e a ele é adicionada a Lei de Execuções Penais, que se fundamenta na prevenção dos delitos e na repressão, mas também na garantia de meios pelos quais os apenados possam ser reincorporados à comunidade. Assim, tornava obrigatório à comunidade carcerária a extensão dos direitos sociais, econômicos e culturais, através da garantia de saúde, trabalho remunerado sob regime previdenciário, ensino e desportos, entre outros (MADEIRA, 2012).

Estabelece também a instituição de Patronatos

– instituição pública ou particular que deverá prestar assistência aos albergados e aos egressos, além de orientar os condenados; fiscalizar o cumprimento das penas de prestação de serviço à comunidade e de limitação de fim de semana; e colaborar na fiscalização do cumprimento das condições da suspensão e do livramento condicional. Além disso a Lei de Execuções Penais institui os Conselhos da Comunidade – compostos por um representante de associação comercial ou industrial, um advogado e um assistente social, posteriormente, em 2010, seria acrescentado um defensor público. Cada conselho é responsável por uma comarca e tem como função visitar, pelo menos mensalmente, os estabelecimentos penais existentes naquela comarca, entrevistar presos, apresentar relatórios mensais; diligenciar obtenção de recursos materiais e humanos para garantir melhor assistência ao preso ou internado (Artigos 78, 79 e 80).

O Artigo 25 da Lei de Execuções Penais dispõe quanto à assistência ao egresso – até um ano após a saída do estabelecimento penal –, que consiste na orientação e apoio para reintegração à vida em liberdade; na concessão, se necessário, de alojamento e alimentação, em estabelecimento adequado, pelo prazo de 2 (dois) meses, podendo ser prorrogado por mais dois meses caso comprovado o empenho na obtenção de emprego (Lei nº 7.210, artigo 25).

Quanto ao trabalho no cárcere, a mesma lei dispõe que deve ter finalidade educativa e produtiva. O preso que irá realizar trabalho dentro ou fora da prisão não estará sujeito ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho; e sua remuneração não poderá ser inferior a 3/4 (três quartos) do salário mínimo e a jornada será inferior a 6 (seis) nem superior a 8 (oito) horas, com descanso nos domingos e feriados. (Lei nº 7.210, artigos 28 a 37).

Apesar de ter sido um grande marco para a legislação penal brasileira, hoje, além de estar defasada, a Lei de Execuções Penais não garante medidas que a efetivem. Há muito se sabe das situações precárias e das violações de direitos humanos que ocorrem dentro dos estabelecimentos penais no Brasil, a despeito das normas estabelecidas por essa lei.

Alguns programas foram realizados no Brasil para assistir os egressos do sistema penal, porém de forma pontual e centrada em apenas algumas cidades, sendo que a maioria foi criada no final da década de 1990 (MADEIRA, 2012). Em 2005, existiam os programas encontrados no quadro abaixo, em 15 estados e no Distrito Federal, que auxiliavam aos egressos de diversas formas – escolarização, profissionalização, encaminhamento para emprego, prestação de serviços de saúde, entre outros.

⁵ Infopen. <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJ-D574E9CEITE-MIDC37B2AE-94C6840068B-1624D-28407509CPTBR-NN.htm>>

Quadro 1 – Estados da Federação com Programas de Apoio a Egressos no Brasil

ESTADO	PROGRAMAS DE APOIO A EGRESSOS
RS	- Fundação de Apoio ao Egresso do Sistema Penitenciário/ FAESP
	- Cooperativa Social de Egressos Laborsul Ltda
	- Programa de Acompanhamento Social/ PAS, Serviço Social, Vara de Execuções de Penas e Medidas Alternativas
	- Cooperativa Mista de Trabalhadores João de Barro, de Pedro Osório

	- Instituto de Acesso à Justiça/ IAJ
PR	- Secretaria de Segurança
	- Programa Pró-egresso de Maringá
SP	- FUNAP
	- Cooperativa dos familiares e egressos do sistema penitenciário de Bragança Paulista/COFESP
	- Conselho da Comunidade de Campinas
RJ	- Patronato/ Secretaria de Justiça e Direitos Humanos
	- Agentes da Liberdade, Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro
ES	- Serviço Social e Psicológico da Vara de Execuções Penais/ VEP
MG	- Programa de Reinserção Social do Egresso
BA	- Liberdade e cidadania/ Secretaria Justiça e Direitos Humanos
PE	- Chefia de Apoio a Egressos e Liberados/ CAEL
RN	- Patronato/ Secretaria da Justiça e Cidadania
CE	- Departamento de Assistência aos Presidiários e Apoio ao Egresso
MA	- Casa de Assistência ao Albergado e Egresso/ Secretaria de Justiça
	- Patronato
	- Conselho da Comunidade
PA	- Programa Novo Horizonte, Secretaria de Justiça
AM	- Projeto Cooperativa Vida Nova
MS	- Programa Elo, Superintendência de Política Penitenciária e da Defesa Pública
DF	- Reciclando papéis e vidas, UNB
PB	- Patronato/Secretaria da Cidadania e Justiça
	- O trabalho liberta

Fonte: MADEIRA, L. M. Trajetórias de homens infames: políticas públicas penais e programas de apoio a egressos do sistema penitenciário no Brasil, 2008.

Em 2009, o Conselho Nacional de Justiça lança o projeto Começar de Novo, que passa a ser implementado em todos os estados da federação.

Os indicadores e metas são:

Quadro 2 – Indicadores e metas do projeto “Começar de Novo”

O PROJETO “COMEÇAR DE NOVO”

O projeto Começar de Novo foi instituído pelo Conselho Nacional de Justiça, pela Resolução nº 96 de 27 de outubro de 2009, visando “promover ações de reinserção social de presos, egressos do sistema carcerário e de cumpridores de medidas e penas alternativas” a nível nacional, na formação de uma Rede de Reinserção Social, composta por todos os órgãos do Poder Judiciário e por entidades público-privadas, através de disponibilização de vagas de empregos e cursos num site na internet, ligado ao Conselho Nacional de Justiça, chamado de “Portal de Oportunidades” (Plano do Projeto, 2009).

Tem como iniciativas realizar campanha de mobilização para a criação de uma rede de cidadania em favor da ressocialização; estabelecer parcerias com associações de classe patronais, organizações civis e gestores públicos, para apoiar as ações de reinserção; implementar iniciativas que propiciem o fortalecimento dos Conselhos da Comunidade, para o cumprimento de sua principal atribuição legal – reintegração social da pessoa encarcerada ou submetida a medidas e penas alternativas; integrar os serviços sociais nos Estados para seleção dos beneficiários do projeto; criar um banco de oportunidades de trabalho e de educação e capacitação profissional; e acompanhar os indicadores e as metas de reinserção (Plano do Projeto, 2009).

INDICADOR DE REINCIDÊNCIA	Taxa de reincidência, vista como o percentual de beneficiados pelo projeto que forem presos, indiciados ou processados por fato posterior ao início do curso ou trabalho.
META DE REINCIDÊNCIA	A meta é reduzir a taxa de reincidência no mínimo para 20%, no primeiro ano, mantendo-a nesse patamar nos anos seguintes – monitoramento trimestral.
INDICADOR DE VAGAS	Quantidade de cursos e/ou trabalho ofertadas à população carcerária do Estado.
META DE VAGAS	A meta é oferecer, no primeiro ano do projeto, cursos e/ou trabalho a 10% da população carcerária, em cada Estado. A partir do segundo ano, aumentar 10% ao ano.

Fonte: Plano do Projeto, 2009, p. 2

O Plano do Projeto trabalha com taxas de reincidência na faixa dos 60% e 70%, como podemos evidenciar no parágrafo introdutório, a seguir:

“Conquanto não tenhamos no Brasil estudos precisos sobre a taxa de reincidência, em seu sentido amplo, os mutirões carcerários têm evidenciado um contingente significativo de pessoas com mais de um processo nas varas criminais e nas varas de execução penal, indicando ser alto o índice de reincidência, compatível com levantamentos que a fixam entre 60 e 70%.” (Plano do Projeto, 2009, p. 1)

Como dito anteriormente, estudos mostram que a taxa de reincidência no Brasil gira em torno de 24% e 47%, considerando a reincidência legal ou penal, em diferentes períodos e estados; e o Relatório da CPI das prisões e do Ministério da Justiça, que concluem com taxas próximas a apresentada no Plano do Projeto não apresentaram a pesquisa realizada ou consideraram também presos provisórios que já estavam cumprindo pena, o que teria inflado a taxa.

Além do objetivo de reinserir egressos no mercado de trabalho – diz que intenta reinseri-los na sociedade, ainda que as medidas sejam voltadas apenas para o mercado de trabalho – o projeto também tem como objetivo fazer com que os Tribunais de Justiça monitorem e fiscalizem o sistema carcerário; fomentem, coordenem e fiscalizem a implementação de projetos de capacitação profissional e de reinserção social; acompanhem a instalação e o funcionamento, em todos os Estados, dos Patronatos e dos Conselhos da Comunidade; planejem e coordenem os mutirões carcerários para verificação das prisões provisórias e processos de execução penal; acompanhem e proponham soluções em face das irregularidades verificadas nos mutirões carcerários e nas inspeções em estabelecimentos penais; acompanhem projetos relativos à construção e ampliação de estabelecimentos penais, inclusive em fase de execução, e proponham soluções para o problema da superpopulação carcerária; acompanhem a implantação de sistema de gestão eletrônica da execução penal e mecanismo de acompanhamento eletrônico das prisões provisórias; estimulem a instalação de unidades de assistência jurídica voluntária aos internos e egressos do Sistema Carcerário; proponham a uniformização de procedimentos relativos ao sistema carcerário, bem como estudos para aperfeiçoamento da legislação sobre a matéria. Além disso, procura fazer com que os Conselhos de Comunidades sejam efetivamente instalados e que funcionem regularmente, principalmente em relação à implementação de projetos de reinserção social (Plano do Projeto, 2009).

O site do projeto⁶, assim como estipula a resolução, oferta vagas para os egressos, tendo 514 vagas disponíveis em 20 de fevereiro de 2016. Também disponibiliza uma área para oferta de cursos e cadastro de empresas e acesso pelos usuários. Porém, ao se acessar as vagas disponíveis, encontram-se vagas de 2010, por exemplo, que se não foram preenchidas na data e certamente não existem atualmente. Quanto aos cursos, não há atualmente nenhuma vaga disponível. Além disso, há grande dificuldade em obter dados sobre a espécie e o total de vagas disponíveis através do site do programa – podendo apenas filtrá-las por Estado/município e função.

CONCLUSÃO

O projeto Começar de Novo é a primeira tentativa, a nível nacional, de efetivar a Lei de Execuções Penais, não só em relação às medidas de apoio aos egressos do Sistema Penitenciário, como também em relação à existência dos Conselhos, à fiscalização das condições dos estabelecimentos penais e aos mutirões carcerários, visando os presos provisórios.

Porém, a construção do projeto é fundamentada em uma taxa de reincidência com números inflados e não condizentes com as pesquisas realizadas no Sistema Penitenciário.

Além disso, não está definido no projeto que a contratação dos egressos pelas empresas seja regulada pelas Leis Trabalhistas, que tenham direito ao salário mínimo, piso salarial, 13º salário, horas extras, férias, entre outros; abrindo margem para a contratação informal e irregular de uma população já estigmatizada pela sociedade e que muito provavelmente já estará fragilizada, aceitando qualquer oportunidade de trabalho.

Segundo o site do projeto, não há cursos disponíveis no momento – verificamos em dezembro de 2015, janeiro, março e junho de 2016, o que pode significar que não são disponibilizados cursos há algum tempo⁷. Como já dito anteriormente, uma das principais dificuldades dos egressos é conseguir um emprego devido ao estigma de ser ex-presidiário, barreira que o Projeto Começar de Novo propõe a acabar. Porém, como é possível consultar no site do projeto, as vagas de emprego são em sua maioria atividades de mão de obra não qualificada, provavelmente porque a população carcerária tem, em grande parte, pessoas com ensino fundamental incompleto, e mesmo nessas vagas há a dificuldade de preenchê-las⁸.

A não disponibilidade de cursos para especializar os egressos participantes do projeto faz com que sejam reproduzidas as condições e oportunidades que o egresso possivelmente possuía – quando possuía – antes de ser preso: ter um emprego com um salário baixo pois não possui qualificação, pode contribuir para a reinserção do egresso no crime.

Outra questão é a não distinção de políticas para esses egressos, pois apesar da maioria da população carcerária ser do sexo masculino, negra, jovem, com ensino fundamental incompleto, ela não é homogênea e, portanto, há demandas diversificadas. Isso resulta em mais um problema: a autonomia dos indivíduos. Todo o corpo do projeto pauta no Estado fiscalizando o próprio Estado ou na relação do Estado com as empresas visando diminuir a reincidência através do mercado de trabalho. Não há espaço, por exemplo, para um diálogo entre as empresas, o governo e representantes dos egressos para discutirem as demandas dessa população e não há nos conselhos um representante da sociedade civil que possa representar as demandas da população carcerária.

Considerando os problemas relacionados às prisões apresentados por Foucault, para haver uma efetividade num programa como o apresentado é necessário a real consolidação e fiscalização da Lei de Execuções Penais no Brasil, para que haja a garantia de direitos humanos básicos para os apenados – educação, trabalho, saúde, alimentação, segurança, assistência jurídica e social. Se a reincidência é intrínseca às prisões e a estigmatização é realidade para os apenados, é primordial que a recuperação dos apenados se dê também anteriormente a sua saída.

6 Projeto Começar de Novo. <<http://www.cnj.jus.br/projetocomecardenovo/index.wsp>>

7 Enviamos um e-mail para contato do projeto no site <comecardenovo@cnj.jus.br>, mas até o envio do trabalho para submissão não havíamos recebido retorno.

8 REVISTA ÉPOCA. Projeto Começar de Novo, do CNJ, não consegue preencher nenhuma vaga para detentos em 11 Estados. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI-214206-15228,-00-PROJETO+COMECAR+DE+NOVO+DO+CNJ+NÃO+CONSEGUIE+PREENCHER+NENHUMA+VAGA+PARA+DET.,html>>. Acessado em 12 de março de 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, Howard. (2008), *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro, Zahar.
- BRASIL (2015), Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento Nacional de informações penitenciárias Infopen – Junho 2014*. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional.
- BRASIL (2015), Presidência da República. Secretaria Geral. *Mapa do Encarceramento: Os Jovens do Brasil*. Brasília: Presidência da República.
- BRASIL. Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acessado em 20 de fevereiro de 2016.
- BRASIL. Plano do projeto Começar de Novo, de 27 de outubro de 2009. <<http://aplicacao.tst.jus.br/dspace/bitstream/handle/1939/7793/projetocomecardenovosite.pdf?sequence=3>>. Acessado em 20 de fevereiro de 2016.
- BRASIL. Resolução Nº 96, de 27 de outubro de 2009. Dispõe sobre o Projeto Começar de Novo no âmbito do Poder Judiciário, institui o Portal de Oportunidades e dá outras providências. <<http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=6>5>>. Acessado em 12 de dezembro de 2015.
- CASAES, Nilton Raimundo Rêgo (2007). *Suporte social e vivência de estigma: um estudo entre pessoas com HIV/AIDS*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, datilo.
- DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. Sistema de Informação Penitenciária (InfoPen). Estatística. <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRNN.htm>>. Acessado em 12 de dezembro de 2015.
- FOUCAULT, Michel. (1999), *Em defesa da sociedade*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo, Martins Fontes.
- FOUCAULT, Michel. (2008), *Nascimento da Biopolítica. Curso no Collège de France (1978-1979)*. Tradução de Eduardo Brandão. 1ª edição, São Paulo, Martins Fontes.
- FOUCAULT, Michel. (2010), *Vigiar e Punir*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes.
- G1. Raio-x do sistema prisional em 2015. <<http://especiais.g1.globo.com/politica/2015/raio-x-do-sistema-prisional>>. Acessado em 12 de dezembro de 2015.
- GOFFMAN, Erving. (1988), *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Mathias Lambert. Rio de Janeiro, Editora LTC.
- IPEA (2015), *Reincidência Criminal no Brasil: relatório de pesquisa*, Rio de Janeiro.
- LINK, Bruce G. & PHELAN, Jo C. (2001), "Conceptualizing stigma". *Annual Review of Sociology*, 27:363–85.
- MADEIRA, Lúcia Mori. (2012), *Trajetórias de homens infames: políticas públicas penais e programas de apoio a egressos do sistema penitenciário no Brasil*. 1ª edição, Curitiba, Appris.
- MELO, Zélia Maria de. (2000), "Estigma: espaço para exclusão social". *Revista Symposium*, 4, número especial: 18–22.
- MELOSSI, Dario & PAVARINI, Massimo. (2006), *Cárcere e Fábrica: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI – XIX)*. Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro, Revan: ICC, Pensamento Criminológico, v. 11.
- REVISTA ÉPOCA. Projeto Começar de Novo, do CNJ, não consegue preencher nenhuma vaga para detentos em 11 Estados. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EMI214206-15228,00-PROJETO+COMEÇAR+-DE+NOVO+DO+CNJ+NAO+CONSEGUE+PREENCHER+NENHUMA+VAGA+PARA+DET.html>>. Acessado em 12 de março de 2016.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl & PIERANGELI, José Henrique. (2004), *Manual de direito penal brasileiro: parte geral*. 5ª edição, São Paulo, Revista dos Tribunais.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl; BATISTA, Nilo; ALAGIA, Alejandro & SLOKAR, Alejandro. (2003), *Direito penal brasileiro: teoria geral do direito penal, vol.1*, Rio de Janeiro, Revan.



Recebido em: 12 de março de 2016.

Aprovado em: 31 de outubro de 2016.

PATRULHA MARIA DA PENHA: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES POSSÍVEIS

Resumo: Esse artigo busca analisar, considerando-se o recente adensamento de políticas governamentais calcadas em questões de gênero, a Patrulha Maria da Penha – medida criada pela Secretaria de Segurança Pública do Rio Grande do Sul, em 2012, visando ao enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher. Assim, efetua-se uma breve revisão sobre a dimensão do gênero e das violações que o acompanham, para, então, apresentar-se a iniciativa como parte do avanço das reivindicações que vêm sendo feitas pelos movimentos de mulheres. Em seguida, apontam-se algumas das potencialidades da Patrulha Maria da Penha para o enfrentamento da violência do gênero e, sobretudo, indicam-se problematizações possíveis à mesma. Assim, visa-se a, a partir do reconhecimento dos limites contidos nessa política, contribuir com eventuais aperfeiçoamentos de estratégias estatais voltadas à redução da violência de gênero.

Abstract: *This article seeks to analyze, considering the recent consolidation of government policies modeled on gender issues, the Maria da Penha Patrol – established by the Secretariat of Public Security of Rio Grande do Sul, in 2012, aimed at fighting domestic and family violence against women. Therefore, it presents a brief review of gender issues and its violence, considering the Patrol as a result of the advancement of the demands made by women's movements. Next, some of the potentialities of the Maria da Penha Patrol in order to confront gender violence are pointed, and, above all, some possible problematizations are indicated. Thus, it is intended, based on the recognition of the limits contained in this policy, to contribute to possible improvements in state strategies aimed at reducing gender violence.*

Introdução

Tem-se observado, recentemente, a progressiva introdução de aspectos relacionados ao gênero na produção legislativa nacional, assim como na efetuação de políticas públicas e de programas governamentais. Essas iniciativas refletem, com graus e alcances variados, o reconhecimento do gênero como uma forma de significar as relações de poder a partir das diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1995). Adicionalmente, ecoam os diferentes movimentos feministas que, a partir dos anos 1970, já passavam a reivindicar o uso do termo gênero no campo teórico e político (RUBIN, 1975), o qual viria a ser incorporado, no contexto brasileiro, duas décadas mais tarde (DEBERT & GREGORI, 2008). No âmbito dos feminismos, a atenção às questões de gênero representou uma revisão dos estudos que, na época, estavam focados na mulher, orientando-os às redes de poder presentes nas interações sociais, pela consideração de que a história (e a condição) das mulheres não pode ser vista separada da história dos homens (ARAÚJO, 2005).

Dessa feita, os movimentos de mulheres passaram a privilegiar a abordagem relacional, afastando-se da noção essencialista do sexo a partir da ênfase no gênero – tomado como uma dimensão das relações sociais construída sob processos históricos, sociais e, sobretudo, políticos (MATOS, 2008). O aprofundamento das reflexões sobre gênero, como um dos marcos dos movimentos feministas, possibilitou que se fosse além da investigação sobre uma história, uma psicologia, ou uma literatura das mulheres, analisando-se, em lugar disso, “a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, em meio a relações de poder” (LOURO, 2002, p. 15).

Também foi a partir do avanço dos debates de gênero que se pôde questionar a universalidade da própria categoria mulher, transcendendo-se sua compreensão como marco resumido à “diferen-

ça sexual”¹ (LAURETIS, 1994), e abrindo-se espaço para a uma análise mais plural, na qual outras faces das desigualdades existentes entre homens e mulheres foram incluídas (COSTA, 2004). Diante disso, pode-se tomar a violência de gênero como as diferentes formas de dominação que perpassam por corpos sexuais, cuja produção e reprodução se dá imiscuída em outras dimensões das relações sociais, tais como raça, classe e geração (SCOTT, 1994).

No cenário brasileiro, apesar de o gênero passar a ter sido incorporado apenas nas últimas décadas, a história dos movimentos feministas se encontra marcada por conquistas relevantes no que diz respeito a seus objetivos institucionais e legais (DEBERT & GREGORI, 2008). O papel do Estado, como promotor da equidade de gênero, não é visto de forma homogênea pelos feminismos: enquanto algumas feministas entendem que as ações estatais podem, dependendo das circunstâncias, corrigir desigualdades desse espectro, outras compreendem que ele “[...] é uma instituição patriarcal que reflete divisões de gênero ao mesmo tempo que as produz” (STROMQUIST, 1996, p. 29).

Apesar disso, diferentes iniciativas têm sido desenvolvidas, tanto em nível nacional, quanto pelos diferentes entes federativos brasileiros, visando a aperfeiçoar ou a complementar as determinações legislativas que abarcam as assimetrias de gênero. Essas iniciativas, orientadas ao combate da violência de gênero, decorreram, em grande parte, da organização e da mobilização de mulheres, cujo movimento “contribuiu para a inclusão da questão de gênero na agenda pública, como uma das desigualdades a serem superadas por um regime democrático” (FA-RAH, 2004, p. 51).

Atentando-se ao surgimento de novas estratégias voltadas ao enfrentamento das violações de gênero, o presente artigo foca-se na análise de uma delas: a Patrulha Maria da Penha, política adotada pela Secretaria de Segurança Pública do estado do Rio Grande do Sul (SSP-RS) em 2012, com foco no

Marcelli Cipriani
Mestranda em Ciências Sociais e Bacharela em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Contato

<marcellipriani@hotmail.com>

Tamires de Oliveira Garcia

Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista de Iniciação Científica.

Contato

<og.tamires@gmail.com>

Palavras-chave:

Gênero; Violência; Patrulha Maria da Penha.

Keywords:

Gender; Violence; Maria da Penha Patrol.

¹ Para Teresa de Lauretis (1994), o conceito de “diferença sexual”, “confina o pensamento crítico feminista ao arcabouço conceitual de uma oposição universal do sexo (a mulher como a diferença do homem, com ambos universalizados; ou a mulher como diferença pura e simples e, portanto, igualmente universalizada), o que torna muito difícil, se não impossível, articular as diferenças entre mulheres e Mulher, isto é, as diferenças entre as mulheres ou, talvez mais exatamente, as diferenças nas mulheres” (p. 207).

2 Para maiores esclarecimentos ver o estudo "Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil", que se encontra disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_feminicidio_leilagarcia.pdf> Acesso em: 16 fev. 2016.

Entretanto, de acordo com o mesmo instituto, em estudo lançado no dia 04 de junho de 2015, a Lei Maria da Penha teria feito diminuir em cerca de 10% a projeção anterior de aumento da taxa de homicídios domésticos, desde 2006, quando entrou em vigor. Para maiores informações ver: <<http://www.ipea.gov.br/participacao/noticiasmidia/direitos-humanos/1223-ipea-lei-maria-da-penha-reduziu-violencia-domestica-contras-mulheres>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

3 No estado do Rio Grande do Sul, a Polícia Militar é chamada de "Brigada Militar".

maior acompanhamento dos agentes estatais diante de vítimas de violência doméstica e familiar contra a mulher. Pretende-se, portanto, examinar as particularidades referentes à implantação da medida, apontando-se seu funcionamento, bem como as possíveis contribuições e, principalmente, as limitações às quais está sujeita em face da finalidade a que se propõe.

Patrulha Maria da Penha: uma breve apresentação

Como apontado, a necessidade de tratamento estatal diferenciado concedido à população feminina perpassa, no Brasil, pelo reconhecimento das desigualdades existentes entre os gêneros, que vêm sendo tradicionalmente apontadas pelos feminismos. De maneira tímida, essa preocupação já se expressava na década de 1980, no momento da criação do Conselho Estadual da Condição Feminina e da primeira Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher, que se disseminaram por todo o país (FA-RAH, 2004). Posteriormente, a tendência pôde ser percebida, por exemplo, na adoção de leis proibindo a discriminação contra a mulher em âmbito trabalhista (Lei 9.029/95) e estabelecendo a notificação compulsória de casos de violência contra a mulher atendida em serviços de saúde públicos ou privados (Lei 10.778/03), assim como na recente instituição do feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio (Lei 13.104/15).

Foi, também, pelo adensamento da preocupação pública para com as problemáticas de gênero, e das reações das mulheres diante dessas violências, que foi sancionada a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06) no país. Apesar de ter sido criada, no Brasil, após uma espécie de recomendação punitiva da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), a legislação destaca a dignidade e a integridade femininas como pautas salutaras à agenda nacional. Entretanto, a disposição não foi encarada de maneira uníssona pelas mulheres: para algumas teóricas ocupadas com a temática, a Lei foi tomada como um avanço, pois tornaria pública a questão da violência de gênero, negatizando sua ocorrência e afastando sua banalização (GROSSI, 2012). Para outras, por sua vez, ela apenas contribuiria com a legitimação de um sistema que funciona mediante práticas diferenciadas, arbitrárias e discriminatórias – capazes de, paradoxalmente, discriminar as próprias mulheres (KARAM, 2006).

Por não inaugurar novos delitos a ser penalmente reconhecidos, mas, em contrário, reafirmar que a violência doméstica e familiar necessita de um olhar mais apurado e específico por parte dos poderes públicos e da sociedade em geral, a lei assume uma perspectiva de gênero, anunciando a preocupação formal para com as diferenças sociais que decorrem deste âmbito e inserindo tal variável como relevante. Ademais, carrega um aspecto simbólico, já que afirma, institucionalmente, a dissonância entre a vitimização de homens e de mulheres nas relações familiares e no espaço privado. Por outro lado, os resultados materiais previstos pela legislação são desanimadores: uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), ocupada com os índices do feminicídio entre 2001 e

2011, apontou que não teria havido redução da Mortalidade de mulheres por agressões após a vigência da Lei Maria da Penha².

Diante disso, parece ser evidente que a iniciativa não está apta a solucionar os altos índices de violência que incidem sobre a população feminina, o que indica que o imbróglcio que a envolve diz respeito a processos muito mais complexos – relativos a um arcabouço de normas sociais, historicamente constituídas e culturalmente reproduzidas, inscritas em corpos sexuados, e que também perpassam por outras relações de opressão, marcadores sociais que servem como "[...] ferramentas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades" (PISCITELLI, 2008, p. 266).

Após seis anos de vigência da Lei Maria da Penha, foi criada a Patrulha Maria da Penha, por os departamentos de segurança pública sul-rio-grandenses reconhecerem a parcial eficácia das práticas costumeiramente utilizadas para o atendimento à violência perpetrada contra a população feminina. A medida foi implantada com fins de expandir a atuação da Brigada Militar³ nos conflitos de gênero, pautando-a por intermédio da particularização e da especialização de suas atividades junto a mulheres vitimadas no âmbito doméstico e familiar (GERHARD, 2014).

O programa, nesse sentido, prevê a capacitação e o treinamento de policiais militares para a fiscalização do cumprimento das medidas protetivas previstas na Lei Maria da Penha e determinadas pelo Poder Judiciário (SPANIOL & GROSSI, 2014), possibilitando o prolongamento da tutela estatal em termos temporais e espaciais. Além disso, propõe-se a tecer orientações a mulheres em situação de violência, aumentando o contato entre estas e os agentes de segurança – orientando-se mediante a noção de que, para que se atinja a eficácia de políticas públicas, as mesmas precisam "articular os diversos setores da sociedade, responder às demandas locais e envolver a sociedade no processo de desconstrução de discursos que mantêm e reproduzem as desigualdades entre homens e mulheres" (VICENSI & GROSSI, 2012, p. 155).

Em termos concretos, as atividades desempenhadas pela Patrulha iniciam com o registro de ocorrências policiais e com o decorrente encaminhamento ao poder judiciário de medidas protetivas de urgência solicitadas pelas mulheres. Ao mesmo tempo, os servidores da Delegacia Especializada de Atendimento a Mulher identificam os casos que consideram mais graves, e os mesmos são repassados à Brigada Militar através de relatórios, para que algumas vítimas possam acessar o serviço diferenciado (VASCONCELLOS, 2014). Em seguida, e por intermédio de viaturas identificadas, esses servidores passam a fazer visitas periódicas às mulheres, analisando sua situação e observando o cumprimento das medidas protetivas que lhes foram concedidas. Adicionalmente, e caso necessário, também as encaminham para uma casa-abrigo. Dessa feita, ultrapassando-se seu caráter preventivo, a política visa a, de maneira paralela, construir um novo sentido para a segurança pública, aproximando-a das demandas comunitárias e incentivando a participação da sociedade civil em suas ações (CHIES & AZEVEDO, 2013).

De acordo com o Relatório Lilás – documento organizado pela Frente Parlamentar dos Homens pelo Fim da Violência contra a Mulher e pela Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Assembleia Legislativa – que traz estatísticas do Observatório da Violência contra as Mulheres da SSP-RS referentes aos últimos dois anos, entre outubro de 2012 e junho de 2014 a Patrulha Maria da Penha teria atendido mais de cinco mil mulheres⁴. Deste total, “as vítimas ameaçadas e que passaram a ser acompanhadas de maneira especial estão em 275 casos (sem o registro de nenhuma morte no grupo)” (LINCH, 2014, p. 120). Esses atendimentos, porém, estariam principalmente alocados nos denominados “Territórios da Paz”⁵ de Porto Alegre, bairros previamente selecionados, pois “além de tradicionalmente não contarem com estruturas adequadas de serviços públicos de saúde, assistência social, cultura e educação, costumam ser os que apresentam maiores índices de criminalidade e violência” (VASCONCELLOS, 2015, p. 119).

Entretanto, a despeito dos consideráveis números que envolvem a aplicabilidade da medida, assim como do fortalecimento, por parte das instituições de segurança rio-grandenses, da preocupação para com o acesso a prerrogativas e à proteção de mulheres, é importante perceber que os processos de reconhecimento de direitos não se desenrolam de maneira plena ou pacificada, mas encontram-se imbuídos de inúmeras contradições. Nesse ínterim, ainda que a superação de violações de gênero seja uma tendência, “[...] esse movimento não é linear ou homogêneo, seja em sociedades específicas, seja no mundo em geral” (ALVES & CORRÊA, 2009, p. 126). Diante disso, é preciso considerar as iniciativas voltadas ao afastamento da violência de gênero tanto mediante suas potencialidades, como, principalmente, através de suas limitações – o que se apresenta como relevante em termos de contribuição para eventuais aperfeiçoamentos de políticas públicas ou de programas estatais.

Algumas problematizações possíveis

A violência contra as mulheres representa um elemento importante de nossa formação social – sendo, infelizmente, elemento fundante da sociedade brasileira (PORTELLA, 2008). Em face disso, é necessária a articulação de iniciativas capazes de confrontar tal aspecto, atentando-se às maneiras como as desigualdades de gênero se imbricam nas interações sociais. Nessa seara, ainda que se afirme que “o reconhecimento e o respeito irrestrito de todos os direitos da mulher são condições indispensáveis para seu desenvolvimento individual e para a criação de uma sociedade mais justa, solidária e pacífica” (BRASIL, 1994, s/p), as mulheres brasileiras permanecem sentindo-se amedrontadas e acuadas em seus cotidianos – como demonstram os dados publicados no mais recente Anuário da Segurança Pública⁶, segundo o qual, por exemplo, 90,2% da população feminina do país afirma ter medo de sofrer violência sexual.

Contudo, a urgência que abarca o enfrentamento da violência de gênero não pode ser encarada por meio de um acolhimento inerte ou absolutamente de acordo com qualquer política ou programa proposto nesse espectro, dada a ambivalência possível às

iniciativas estatais na promoção da cidadania e da equidade. Ainda que a mera existência de medidas feitas pelo Estado demonstre o comprometimento institucional para com os direitos fundamentais de categorias tradicionalmente vulnerabilizadas, os mecanismos utilizados podem não apenas ser pontualmente problemáticos ou ineficazes em face aos objetivos alegados, como também terminar por reforçar as violências que pretendem combater (ANDRADE, 1997).

Não há como contestar, de início, que a Patrulha Maria da Penha surgiu ocupando uma lacuna antes não preenchida: a proteção no lapso existente entre a concessão da Medida Protetiva de Urgência solicitada pela mulher em situação de violência e o cumprimento desta por parte de seu agressor. Para as mulheres que procediam com denúncias, esse espaço em branco representava uma vulnerabilidade ampla, posto que, após serem informados das medidas protetivas requeridas, muitos dos agressores potencializavam seus desejos de violência, o que impelia as mulheres à efetuação de novas denúncias e lhes imputava uma sensação de abandono institucional (GERHARD, 2014).

Porém, cabe ressaltar a complexidade que permeia a própria formalização de denúncias de violências por parte da população feminina, já que “antes de procurar um serviço, [a mulher] precisa dar-se conta de que está sofrendo violência” (MENEZES et al., 2011, p. 746). Muitas mulheres, por terem aprendido, mediante a socialização, a naturalizar a utilização da violência perpetrada por seus parceiros nas relações de conflito, por sentirem medo de explicitar as violações sofridas ou por se responsabilizarem pelas mesmas, não conseguem reivindicar o reconhecimento da própria situação. Frente a isso, “[...] somente são capazes de se queixarem aquelas que entendem seu lugar de cidadã, ou que já vêm de longa história de abusos, chegando ao limite do suportável” (ALVES & CORRÊA, 2009, p. 197).

Nesse sentido, considerando-se que a Patrulha Maria da Penha pode atuar apenas a partir do oferecimento de denúncias feitas pelas vítimas, ela permanece incapaz de exercer influência sobre aquelas mulheres que se mantêm impassíveis, dado que, consoante referido, essa é uma posição consequente da formação da própria cidadania dos sujeitos e, muitas vezes, “a vergonha de que deveria ser portador aquele que a agrediu volta-se contra a mulher e a silencia, tornando-a parte da rede que sustenta a dominação” (ZUWICK, 2001, p. 89). Além disso, não raro, as próprias famílias das vítimas “[...] mostram uma atitude contraditória entre apoiar a mulher e aconselhar a permanência na relação, reforçando a posição feminina de subordinação e minimizando os conflitos entre os cônjuges” (MENEZES et al., 2011, p. 746).

De maneira semelhante ao que se observa quanto à presença de criminalização da violência sexual – que não impede inúmeras mulheres de estarem a ela sujeitas, inclusive por seus próprios parceiros, seja pelos motivos já elencados, seja por não conceberem a violação sentida – o olhar institucional voltado às relações entre gênero demanda diretrizes não apenas restritas à tutela iminente ou de urgência, mas ao empoderamento anterior das mulheres. Esse processo, ao invés de dizer respeito à busca

4 Para maiores esclarecimentos acerca da violência contra a mulher no Rio Grande do Sul, ver Relatório Lilás 2014. Políticas Públicas de Gênero: avanços e desafios. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Relatorio_Lilas-2014.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

5 Os Territórios de Paz da cidade de Porto Alegre foram criados a partir do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI) visando à implementação de políticas públicas de prevenção e de redução à violência. Os quatro locais que os compõem são os Bairros Lomba do Pinheiro, Rubem Berta, Restinga e Santa Tereza.

6 As informações coletadas pelo 9º Anuário de Segurança Pública estão disponíveis em: <<http://www.forumseguranca.org.br/produtos/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/9o-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

de amparo em uma situação lesiva limítrofe, implica a construção de poder interior, para que indivíduos tradicionalmente vulnerabilizados sejam capazes de expressar e de defender seus direitos, assim como possam ampliar sua autoconfiança, identidade própria e autoestima, exercendo controle sobre suas relações pessoais e sociais (HERA, 1998).

Adicionalmente, a focalização feminina exclusiva durante o desenvolvimento de políticas ocupadas com o combate à violência – como é o caso aqui investigado – reforça o binômio da mulher como vítima e do homem como agressor, uma dessas dicotomias que não servem, plenamente, “[...] como instrumento analítico, porque supõem uma coerência a cada termo da oposição, inexistente na dinâmica que constitui as representações e as relações sociais” (DEBERT & GREGORI, 2008, p. 177). Repisa-se, nesse sentido, o masculino como naturalmente agressor e, de forma simétrica e oposta, a mulher como naturalmente agredida, ignorando-se as inúmeras interseccionalidades presentes nas diferentes manifestações da violência de gênero e reduzindo-se esta aos essenciais homem e mulher, como se os mesmos fossem categorias fixas e inertes, catalogáveis através de uma única lente. Assim, retorna-se à noção de gênero como “diferença sexual”, quando demais marcadores sociais da diferença (raça, etnia, classe, geração, etc.), ainda não eram considerados.

Em tal âmbito, a medida também parece recair-se exclusivamente na abrangência de mulheres cisgênero, que são aquelas “[...] cuja identidade de gênero está de acordo com o que socialmente se estabeleceu como o padrão para o seu sexo biológico” (JESUS, 2012, p. 15), não apresentando concepções quanto ao atendimento de travestis e de mulheres transexuais e, assim, ignorando que as mesmas apresentam-se como partícipes de uma das populações mais vulneráveis do país, que é o primeiro no mundo nas estatísticas de suas mortes⁷. Pela ausência de inclusão institucional, ainda, reforça-se a invisibilidade desses sujeitos, recorrentemente relegados à condição de abjetos, o que abrange “todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’” (BUTLER, 2002, s/p.).

Em sentido semelhante, como já referido, são os próprios policiais que fazem a seleção entre as denúncias feitas pelas mulheres, a fim de eleger aquelas que devem ser encaminhadas com fins de proteção via Patrulha Maria da Penha. Quanto a isso, ainda que o critério apontado para o desenvolvimento da triagem seja a seriedade e a maior gravidade contida na situação de violência, não há como se escapar da discricionariedade dos agentes públicos durante tal procedimento. Portanto, pode-se instaurar o reforço da vitimização feminina com alicerce em um pré-julgamento que determinará uma posterior divisão entre as mulheres, remontando-se as antigas classificações legislativas que condicionavam as mulheres a um julgamento em relação à sua “honestidade” (SABADELL, 2013). Dessa feita, é capaz de apresentar-se

ma, e as mulheres “desonestas” (das quais a prostituta é o modelo radicalizado), que o sistema abandona na medida em que não se adequam aos padrões de moralidade sexual impostas pelo patriarcalismo à mulher” (ANDRADE, 1997, p. 47).

Como resultado, tem-se a limitação do uso do sistema de segurança como ferramenta de coesão feminina, visto que sua atividade, por estar alocada no interior de uma lógica social assimétrica e desigual, pode vir a recorrentemente reproduzi-la (ANDRADE, 1997). Isto é possível dado que, sobre a mulher, recai um controle social diverso, ocupado com suas condutas pessoais e com as expectativas que as mesmas despertam no contexto social (LARRAURI, 2008). Essas suposições vão ao encontro de outros estudos que apontam que “a concepção de que a violência é justificável se a mulher usou alguma substância é reforçada no atendimento de mulheres que sofreram violência sexual” (VILLELA et al., 2011, p. 119).

Assim como ocorre em outras instituições sociais, como as que compõem o judiciário, nas quais repetem-se, à exaustão, estratégias formais e informais, calcadas nos padrões de comportamento, para minar a credibilidade de mulheres (CIPRIANI, 2016), assim como utilizam-se as adequações a papéis de gênero para atenuar ou agravar sua situação de vítimas (FACHINETTO, 2012), é necessário problematizar o reforço por parte dos policiais militares à normatividade sexual que também sustenta as iniquidades de gênero, assim como repensar o papel desses espaços na reafirmação das opressões sociais.

Também se percebe que medidas como a Patrulha Maria da Penha, bem como a própria lei que lhe deu origem, aparecem reforçando a noção de que a violência de gênero é englobada essencialmente a partir do espaço doméstico ou privado. Se, por um lado, o lar permanece sendo um dos locais de maior concentração de violações de mulheres, por outro, a violência contra as mulheres – e as políticas que lhe dizem respeito – não podem se reduzir às ameaças, às lesões corporais e mesmo aos homicídios dessas pessoas por seus companheiros. Esse conjunto de comportamentos representa o extremo mais grave e dramático de um fenômeno radicalmente maior, muitas vezes entendido, em delegacias, e de forma errônea, “como disfunção originada no âmbito de famílias desestruturadas ou carentes de educação ou ainda provenientes de formações culturais tradicionais” (DEBERT & GREGORI, 2008, p. 170). Nesse sentido,

“Organizar ações que visam a eliminar a violência de gênero implica esboçar outros modos de conceber a família. Mais do que corrigir os excessos, os abusos cometidos pelos chefes de família [...] erradicar esse tipo de violência supõe colocar em xeque a desigualdade de poder no seio familiar e tornar inadmissível qualquer atitude que fira os direitos fundamentais dos envolvidos” (DEBERT & GREGORI, 2008, p. 170).

Além disso, é relevante aludir que, ainda que as mulheres sejam, evidentemente, vitimadas pela dissimetria de poder decorrente da estrutura social

7 Dados de acordo com dados da organização não governamental Transgender Europe. Disponível em: <http://www.transrespect-transphobia.org/en_US/tvt-project/tmm-results/idahot-2014.htm>. Acesso em: 16 fev. 2016.

“[...] uma grande linha divisória entre as mulheres consideradas “honestas” (do ponto de vista da moral sexual dominante), que podem ser consideradas vítimas pelo siste-

patriarcal, importa pensar-se as implicações, em termos do debate de gênero, contidas na reprodução da imagem social feminina como vítima, “eternamente merecedora de proteção masculina, seja do homem ou do Estado” (ANDRADE, 1997, p. 48). Em tal, cabe indagar-se sobre as consequências, positivas e negativas, de apoiarmos na percepção de que a mulher deve “[...] correr dos braços violentos do homem (seja marido, chefe ou estranhos) para cair nos braços do Estado” (ANDRADE, 1997, p. 48). Paralelamente, é preciso questionar em que medida esse mesmo Estado, quando atua por intermédio de forças policiais recorrentemente violentas – que recaem no dilema civilizatório da desobediência de regras formais do direito (ZALUAR, 1998) – e é instrumentalizado com a “seletividade social da justiça penal e a perda de legitimidade das instituições de controle social” (TAVARES DOS SANTOS, 2004, p. 09), não termina por ratificar a violência de gênero através de sua própria sistemática.

Os questionamentos desempenhados até então não implicam, entretanto, a desconsideração dos alcances de medidas como a aqui analisada, tampouco ignoram quaisquer perspectivas de atuação estatal com fins de dirimir as desigualdades de gênero, cuja relevância e limitações permanecem, sob debate pelos diferentes feminismos. É preciso o afastamento de uma perspectiva maniqueísta no que se refere às relações entre Estado e combate à violência de gênero, que é pouco eficaz em termos práticos – dado que inúmeras são as mulheres efetivamente atendidas em delegacias especializadas, a despeito dos balizamentos que estas podem carregar, e considerando-se ausentes maiores soluções imediatas ao atendimento pontual à população feminina sujeita à violência.

Assim, o que se busca é identificar, de forma cautelosa, as possíveis contradições impregnadas nesses instrumentos, a fim de apontar a necessidade de pensar alternativas aos mesmos, introduzindo-se a tentativa de entendimento dos processos de vulnerabilidade feminina como algo que implica a profunda construção da própria cidadania das mulheres. Para que isso seja possível, ao menos objetivando-se a redução das iniquidades de gênero, seria necessária, para além do oferecimento de um canal estatal de demanda protetiva – bem como da garantia de atuação plenamente democrática das instituições policiais – a observância de um espaço de escuta, diálogo e compreensão, que perpassasse a mulher como sujeito ativo de suas próprias reivindicações, alocando-a no cenário e no contexto das desigualdades de gênero mais amplas nos quais está inserida.

Quanto à pretensão de acolhimento atento por parte dos servidores estatais, intrínseco ao envolvimento da mulher na compreensão de sua situação, os dados disponíveis são ambíguos: por um lado, algumas mulheres destacam que a polícia respeita as necessidades femininas no atendimento, assim como encaminha as selecionadas que integram a Patrulha Maria da Penha a outros serviços de saúde e assistência social (VASCONCELLOS, 2015). Por outro lado, uma das críticas feitas por mulheres que buscaram atendimento em delegacias especializadas é a disposição fragmentária dos policiais a ouvirem seus próprios depoimentos, já que os agentes públicos, “ao buscar dados para a organização do inquéri-

to, centram a escuta na queixa, dirigindo a conversa, interrompendo quando querem outras informações e desconsiderando detalhes que lhes parecem supérfluos” (MENEZES et al., 2011, p. 746).

Isso demonstra, enfim, uma imprecisão quanto à percepção da qualidade do atendimento oferecido nesses locais, o que pode sugerir a necessidade de maiores investigações em relação às demandas de amparo carregadas pelas mulheres, assim como quanto à dinâmica da capacitação dos próprios servidores. O mesmo pode ser estendido à avaliação institucional desempenhada um ano após a adoção da Patrulha Maria da Penha, que explicita considerações positivas elucidadas pelas mulheres atendidas. As mesmas sublinham a atuação do programa como satisfatória, dado o fato de este oferecer alguma proteção e maior tranquilidade em seus ambientes familiares (GERHARD, 2014). Por outro lado, essa percepção parece estar mais relacionada ao contentamento face à existência de algum programa que lhes acolha, corroborando para o preenchimento de um espaço que, antes, se encontrava vazio, do que à confiança nas atividades do mesmo (VASCONCELLOS, 2015).

Conclusão

Os feminismos, tanto no campo teórico quanto prático, vêm trilhando uma trajetória de denúncia da desigualdade de condições, de oportunidades e de tratamento que são atribuídos a mulheres e a homens na sociedade, em geral privilegiando estes últimos. No interior do movimento, a atenção à condição da mulher como sujeito universal foi passando, progressivamente, à preocupação para com o gênero, tomado como dimensão das relações sociais que parte de corpos sexuados, mas que se imbrica com outros marcadores da diferença, consubstanciando em diferentes formas de dominação. Com base, em parte, na esteira dessas reivindicações, também observadas no contexto brasileiro, o Estado tem conferido importância progressiva às questões de gênero, levando-a em consideração para o desenvolvimento legislativo e de políticas públicas.

A Patrulha Maria da Penha representa uma dessas iniciativas, tendo sido implementada no ano de 2012 pela Secretaria de Segurança Pública do Rio Grande do Sul, e estando inicialmente restrita a apenas quatro bairros da cidade de Porto Alegre – os mais vulneráveis do município – o que indica o reconhecimento institucional da relação existente entre o gênero, a classe e a raça. A medida, entretanto, já vem sendo largamente implementada em outros estados brasileiros, inspirados pelos resultados alcançados no contexto sul-rio-grandense, e pela percepção da importância de transcender a Lei Maria da Penha quanto ao enfrentamento da violência de gênero. Por alicerçar-se na preocupação com um espaço temporal de proteção das mulheres que antes restava deserto, a Patrulha tem sido considerada apta a complementar os mecanismos contidos na legislação que a nomeou, servindo, assim, como instrumento de atuação policial em funcionamento paralelo às instâncias judiciais.

Evidentemente, a medida se calca em alguns pressupostos de gênero, já que compreende a ne-

cessidade estatal diferenciada na percepção dos conflitos domésticos e familiares entre homens e mulheres, atentando à vitimização superior destas últimas, em um dos espaços que mais dão vazão à sua violência – o doméstico – mesmo que este não se apresente como o único. Ainda assim, a Patrulha Maria da Penha parece reger-se por uma concepção de gênero que iguala tal conceito à noção de mulher cisgênero, não se manifestando face à marginalização sofrida por travestis e por mulheres transexuais que, aparentemente, restam excluídas da prerrogativa oferecida, a despeito de igualmente estarem sujeitas às violências que perpassam os corpos e as vidas das demais mulheres abrangidas.

Por outro lado, dado que a iniciativa passou a existir recentemente, não há análises mais profundas sobre os pormenores de seu funcionamento, como no que tange à possibilidade de reiteração de estereótipos de gênero na seleção de sujeitos que poderão acessar a política, aos seus possíveis impactos na construção do empoderamento das mulheres e ao fortalecimento da noção de cidadania

que estas podem vir a entabular. A investigação de todos esses elementos, todavia, são fundamentais para a compreensão da efetividade da Patrulha no combate da violência de gênero, reconhecendo-se a ambivalência presente na atividade do Estado diante das desigualdades sofridas pelas mulheres.

Procurou-se, nesse artigo, elencar possíveis problematizações contidas no desenvolvimento da Patrulha Maria da Penha, focando-se nas contradições em que estão imbuídas políticas estatais direcionadas ao enfrentamento da violência de gênero e das iniquidades socialmente construídas entre homens e mulheres, principalmente no que diz respeito às instituições relativas à segurança pública, aliadas ao sistema penal e à força policial. Com isso, não se buscou anular, de plano, possibilidades de combate às desigualdades sociais por intermédio desses locais, mas apontar a necessidade de pensarmos outras iniciativas para o problema imerso no gênero, a partir da identificação de limitações de estratégias atualmente voltadas a esse objetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, José Eustáquio Diniz & CORREA, Sonia. (2009), "Igualdade e desigualdade de gênero no Brasil: um panorama preliminar, 15 anos depois do Cairo". *Seminário Brasil, 15 anos após a Conferência do Cairo*: 121-231.
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. (1997), "Criminologia e feminismo: da mulher como vítima à mulher como sujeito de construção da cidadania". *Sequência*, 18, 35:42-49.
- ARAÚJO, Maria de Fátima. (2005), "Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate". *Psicologia Clínica*, 17, 2:41-52.
- BRASIL. (1994), "Convenção de Belém do Pará", *Convenção interamericana para punir e erradicar a violência contra a mulher*.
- BUTLER, Judith. (2002), "Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler". *Revista Estudos Feministas*, 10, 1:155-167.
- CHIES-SANTOS, Mariana & AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. (2013), "Políticas de Segurança Pública e Juventude: o caso do Rio Grande do Sul". *Revista o Público e o Privado*, 21:111-126.
- CIPRIANI, Marcella. (2016), "Dos controles formais e informais: desconstrução de papéis de gênero e representatividade feminina como instrumentos de equidade no campo do Direito". In: A. GOTINSKI & F. MARTINS (orgs.), *Estudos feministas por um direito menos machista*, Florianópolis, Empório do Direito.
- COSTA, Suely Gomes. (2004), "Movimentos feministas, feminismos". *Estudos Feministas*, 12, 1-2:23-36.
- DEBERT, Guita Grin & GREGORI, Maria Filomena. (2008), "Violência e gênero: novas propostas, velhos dilemas". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 23, 66:165-185.
- FACHINETTO, Rochele Fellini. (2012), *Quando eles as matam e quando elas os matam: uma análise dos julgamentos de homicídio pelo Tribunal do Júri*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mimeo.
- FARAH, Marta Ferreira Santos. (2004), "Gênero e políticas públicas". *Estudos Feministas*, 12, 1:47-71.
- GERHARD, Nadia. (2014), *Patrulha Maria da Penha: o impacto da ação da polícia militar no enfrentamento da violência doméstica*. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- GROSSI, Patrícia Krieger. (2012), "Avanços e desafios da Lei Maria da Penha na garantia dos direitos das mulheres no RS". In: XX SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, *Anais Eletrônicos*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina.
- HERA. (1998), *Direitos sexuais e reprodutivos e saúde das mulheres: idéias para ação*. Nova York, HERA.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. (2012), "Identidades de gênero e políticas de afirmação identitária". In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO, *Anais eletrônicos*. Salvador, Universidade Federal da Bahia.
- KARAM, Maria Lúcia. (2006), "Violência de gênero: o paradoxal entusiasmo pelo rigor penal". *Boletim IBCCRIM*, 14, 168:6-7.
- LARRAURI, Elena. (2008), *Mujeres y sistema penal*. Buenos Aires, Euros Editores.
- LAURETIS, Teresa de. (1994), "A tecnologia do gênero". In: H.B. HOLLANDA, *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*, Rio de Janeiro, Rocco.
- LINCH, Luís Fernando. (2014), "Observatório da violência contra as mulheres uma trajetória, muitas histórias". In: COMISSÃO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS, *Relatório Lilás 2014. Políticas Públicas de gênero: avanços e desafios*. Porto Alegre.

LOURO, Guacira Lopes. (2002), "Epistemologia feminista e teorização social desafios, subversões e alianças". In: M. ADELMAN & C. B. SILVESTRIN (orgs.), *Coletânea Gênero Plural*, Curitiba, Editora UFPR.

MATOS, Marlise. (2008), "Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências". *Estudos Feministas*, 16, 2:333-357.

MENEGHEL, Stela Nazareth; BAIROS, Fernanda; MUELLER, Betânia; MONTEIRO, Débora; OLIVEIRA, Lidiane Pellenz; COLLAZIOL, Marcell Emer. (2011), "Rotas críticas de mulheres em situação de violência: depoimentos de mulheres e operadores em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil". *Cadernos de Saúde Pública*, 27, 4:743-52.

PISCITELLI, Adriana. (2008) "Entre as "máfias" e a "ajuda": a construção de conhecimento sobre tráfico de pessoas". *Cadernos Pagu*, 31:29-63.

PORTELLA, Ana Paula. (2009), "Violência contra as mulheres: questões e desafios para as políticas públicas". In: F. L. CARVALHO (org.), *Observatório da Cidadania 2009*, Edição especial diálogos sobre violência e segurança pública: razões e urgências. Rio de Janeiro, IBASE.

RUBIN, Gayle. (1975), *O tráfico de mulheres: notas para a economia política dos sexos*. Tradução de Christine Rufino Dabat; Edileusa Oliveira da Rocha; Sonia Corrêa. Recife, SOS Corpo – Gênero e Cidadania.

SABADELL, Ana Lucia. (2013), *Manual de Sociologia Jurídica: introdução a uma leitura externa do direito*. 6ª edição, São Paulo, Editora Revista dos Tribunais.

SCOTT, Joan Wallach. (1995), "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *Educação & Realidade*, 20, 2:71-99.

SCOTT, Joan Wallach. (1994), "Prefácio a Gender and Politics of History". *Cadernos Pagu*, 3:11-27.

SPANIOL, Marlene & GROSSI, Patrícia Krieger. (2014), "Análise da Implantação das Patrulhas Maria da Penha nos Territórios da Paz em Porto Alegre: avanços e desafios". *Textos & Contextos*, 13, 2:398-413.

elly P. (1996), "Políticas públicas de Estado e equidade de gênero: perspectivas comparativas". *Revista Brasileira de Educação*, 1:27-49.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. (2014), "Violências e dilemas do controle social nas sociedades da 'modernidade tardia'". *São Paulo em Perspectiva*, 18, 1:3-12.

TRANSGENDER EUROPE. < http://www.transrespect-transphobia.org/en_US/tvt-project/tmm-results/idahot-2014.htm>. Acessado em 16/02 de 2016.

VASCONCELLOS, Fernanda Bestetti de. (2015), *PUNIR, PROTEGER, PREVENIR? A Lei Maria da Penha e as limitações da administração dos conflitos conjugais violentos através da utilização do Direito Penal*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, mimeo.

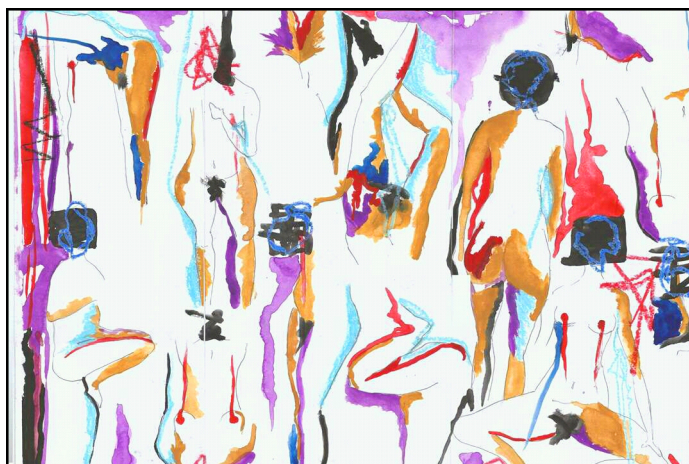
VICENSI, Jaqueline Goulart & GROSSI, Patrícia Krieger. (2012), "Rompendo o silêncio: estratégias de enfrentamento das mulheres frente à violência intrafamiliar". In: P. K. GROSS (org.), *Violências e gênero: coisas que a gente não gostaria de saber*. 2ª edição, Porto Alegre, EDIPUCRS.

VILLELA, Wilza Vieira; VIANNA, Lucila Carneiro; LIMA, Lia Fernanda Pereira; SALA, Danila Paquier; VIEIRA, Thais Fernanda; VIEIRA, Mariana Lima; OLIVEIRA, Eleonora Menicucci. (2011), "Ambiguidades e Contradições no Atendimento de Mulheres que Sofrem Violência". *Saúde e Sociedade*, 20, 1:113-123.

LOURO, Guacira Lopes. (2002), "Epistemologia feminista e teorização social desafios, subversões e alianças". In: M. ADELMAN & C. B. SILVESTRIN (orgs.), *Coletânea Gênero Plural*, Curitiba, Editora UFPR.

ZALUAR, Alba. (1998), "Para não dizer que não falei de samba: os enigmas da violência no Brasil". In: L. M. SCHWARCZ, *História da vida privada no Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras.

ZUWICK, Ana Maria. (2012), "O corpo violado". In: P. K. GROSSI (org.), *Violências e gênero: coisas que a gente não gostaria de saber*. 2ª edição, Porto Alegre, EDIPUCRS.



Recebido em: 29 de fevereiro de 2016.

Aprovado em: 09 de novembro de 2016.

Aspectos metodológicos da obra de Max Weber: por que recorrer ao tipo-ideal?

Mateus Matos Tormin

Bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo (USP).

Contato

<mateusmmt@gmail.com>

Palavras-chave

Tipo-ideal; Max Weber; Kulturwissenschaft; metodologia

Keywords

ideal-type; Max Weber; Kulturwissenschaft; methodology.

Resumo: Busca-se relacionar o conceito weberiano de tipo-ideal a determinados problemas a que ele visava responder. Argumenta-se que, de um lado, o tipo-ideal visou a resolver o problema da imprecisão conceitual que marcava boa parte das então chamadas Kulturwissenschaften, bem como dar uma resposta a certo pressuposto metodológico weberiano. Em segundo lugar, argumenta-se que o tipo surge como uma maneira de se contornar certo “ônus epistêmico” com o qual todo discurso que tenha pretensão científica tem de arcar.

Abstract: *This text is an attempt to relate the weberian ideal-type to some problems that it aimed to solve. Two hypotheses are put forward. First, that the ideal-type aimed to solve the lack of conceptual precision that characterized the then so-called Kulturwissenschaften, and also to give an answer to one of Weber's methodological assumptions. Second, that the ideal-type emerged as a tool to bypass an epistemic onus that every discourse that claims to be scientific must face.*

Introdução – Por que recorrer ao tipo-ideal?

Os filósofos são responsáveis pela elaboração de conceitos que visam a resolver problemas concretos (DELEUZE, 1995, Entrada H). Tendo isso em mente, podemos dizer que a tarefa do historiador da filosofia seria investigar tais elaborações conceituais, visando a deixar claro qual problema determinado conceito visou a resolver. Poderíamos tomar como exemplo o conceito de “Ideia” de Platão. Certamente, tal conceito não teria sido criado por acaso, mas sim para responder a um problema específico. Então, a pergunta que surge é: por que criar um conceito? Por que dizer isso e não outra coisa? Para respondê-la, é preciso redescobrir os problemas a que tal conceito visa dar cabo. Em outras palavras, precisamos analisar o contexto em que o termo foi empregado. Neste texto, tentarei fazer tal abordagem com intuito de elucidar a seguinte questão: por que recorrer ao tipo-ideal?

Primeiramente, destaco que, apesar de Weber não se identificar como filósofo, é bem plausível afirmar que sua obra tem uma dimensão filosófica. Vejamos, por exemplo, o seguinte trecho do livro *Max Weber*, de A. Kronman:

“[A obra de Weber] novamente convida a uma investigação filosófica que transcende os limites do que ele próprio de fato escreveu. Pode ter sido isso que levou Karl Jaspers, muitos anos atrás, a descrever Max Weber como o verdadeiro filósofo do nosso tempo – uma alegação digna de nota (...).” (2009, p. 8).

De todo modo, ainda que não tomemos Weber como sendo propriamente um filósofo, penso que o uso dessa abordagem que visa associar a “criação” conceitual ao seu contexto se justifica por um simples motivo: ela traz maior clareza. Ao relacionar o conceito weberiano de tipo-ideal a determinados problemas que ele visava responder, espero que os contornos do tipo, sua função e o modo como foi concebido fiquem mais claros – na medida em que adquiram uma dimensão concreta.

Afinal, por que criar tal conceito de tipo-ideal? Quais problemas isso visava resolver? Nas seções seguintes, desenvolverei duas hipóteses para responder a essas perguntas. Penso que uma primeira hipótese plausível para o caso em questão é que o tipo-ideal visou resolver o problema da imprecisão conceitual que marcava boa parte das chamadas

“ciências da cultura”¹, bem como dar uma resposta a certo pressuposto metodológico weberiano.

Uma segunda hipótese que penso ser plausível é o uso do tipo enquanto um modo de se encontrar um “porto-seguro” para as ciências da cultura – já que a “pretensão epistêmica” do tipo é baixa (i. e., trata-se apenas de ferramenta que permite uma abordagem simplificada – redutora de complexidade – do curso empírico, que não pretende ser válida no sentido de descrever a realidade). Ao se apresentar como uma simples ferramenta heurística que pretende auxiliar na interpretação causal de fenômenos, consegue-se evitar o ônus de uma sociologia/história que buscasse uma relação mais forte com a “verdade”. Até mesmo a afirmação de que o tipo é uma acentuação unilateral de certos caracteres de dado fenômeno vai nesse sentido. É praticamente impossível contestar um argumento baseado no tipo-ideal, pois o autor pode simplesmente esquivar-se dizendo: “inúmeros outros tipos-ideais, que acentuariam outros aspectos do fenômeno, poderiam ter sido construídos, levando a outros nexos de sentido; essa é apenas uma possibilidade de se abordar esse fenômeno”.

Essas duas hipóteses, no limite, são inter-relacionadas e foram separadas aqui com o fim de proporcionar maior clareza expositiva. Nas duas seções seguintes, pretendo desenvolvê-las.

Hipótese 01 – A redução de complexidade e a clareza metodológica e conceitual:

Uma primeira hipótese que penso ser plausível é de que Weber tenha cunhado o conceito de tipo-ideal com intuito de responder a dois problemas que estão relacionados: (i) a necessidade de se dar uma resposta metodológica a um pressuposto epistemológico segundo o qual é impossível reproduzir a realidade em conceitos, bem como é impossível haver identidade entre conceito e realidade; e (ii) a necessidade de se ter clareza quanto ao método empregado nas chamadas ciências da cultura – clareza esta que levaria à necessidade de rigor e precisão conceituais.

Weber parte do pressuposto epistemológico de que a realidade existe e que é vasta e complexa, a ponto de não poder ser reproduzida em conceitos. Esse pressuposto fica claro, por exemplo, na seguinte

¹ Ciências da cultura (Kulturwissenschaften) é um termo comumente empregado por Weber e por seus contemporâneos para marcar uma distinção entre algumas ciências em relação às chamadas ciências da natureza (Naturwissenschaften). Para Weber, o traço distintivo das primeiras em relação às últimas é a especificidade de sua análise – que tem como ponto de partida a significação cultural de certos fenômenos. Weber, como veremos mais adiante, defendia – diferentemente de alguns de seus contemporâneos – o caráter científico das Kulturwissenschaften. (SWEDBERG, 2005, p. 55-57 e 173-74 e WEBER, 1949, p. 67, 76-77 e 81; WEBER, 2012b, p. 10; PARSONS, 1966, p. 582-83).

te observação de W. Schluchter:

"Para Weber, todo conhecimento científico é conhecimento parcial, sujeito ao defeito da unilateralidade e da irrealidade. (...) O que está envolvido aqui é a consciência dos limites da possibilidade teórica de se racionalizar a realidade. Esses limites têm enorme significação prática. Eles pertencem aos 'fatos desconfortáveis e às realidades da vida', os quais uma época marcada pelo otimismo fervoroso 'não quis reconhecer em toda sua crueza' (1989, p. 15) (tradução nossa).

Diante desse pressuposto, como seria possível, então, investigar a realidade? O tipo-ideal vem para responder, em parte, esse desafio. Ele não é um fim em si mesmo, mas meio empregado pelo pesquisador para o conhecimento (meio para se ordenar a realidade). Isso quer dizer que o esforço conceitual-constutivo só se justifica enquanto for útil na investigação de determinados fenômenos culturais em sua interdependência, significado e condições causais. Por meio dele, transformamos (não reproduzimos, pois isso, para Weber, seria impossível) a realidade empírica em conceitos (SCHLUCHTER, 1989, p. 15). Daí a ênfase no caráter utópico (no sentido de irreal) do tipo: trata-se de constructo mental, que assume caráter de uma utopia (e, portanto, de algo inexistente na realidade), originado da acentuação de determinadas características da realidade em detrimento de outras (WEBER, 1949, p. 94; 2012a, p. 12).

Esse caráter utópico é importante, pois, segundo Weber, frequentemente se confundia história e teoria – o que ocorria sobretudo devido ao fato de estarmos acostumados a entender por "ideais" um conjunto de ideias ou pensamentos que dominaram boa parte da população de determinado contexto histórico e que, portanto, eram elementos importantes dessa cultura. Para complicar ainda mais, existem relações entre a representação ideal-típica de dada época e o "ideal" no sentido acima mencionado. De fato, muitas vezes, um tipo-ideal abstraído de certas características de determinados fenômenos sociais de dada época esteve presente nas mentes de muitas das pessoas que viveram nesse contexto – seja como um ideal a ser atingido na vida prática, seja como uma máxima que influencia relações sociais (WEBER, 1949, p. 95).

Ainda há outro aspecto na relação dos tipos-ideias com o que chamamos acima de "ideais". É que, segundo Weber, eles podem ser formulados de maneira precisa apenas por meio do tipo-ideal. Isso ocorre porque, empiricamente, eles existem na mente de diversas pessoas, de maneira difusa e nem sempre homogênea, podendo, muitas vezes, serem até mesmo contraditórios. Assim, por exemplo, quando fazemos referência, de modo ideal-típico, ao "cristianismo medieval", estamos aplicando constructos analíticos criados pelo próprio pesquisador – o que fica ainda mais evidente quando os "ideais" que estamos representando de maneira ideal-típica não foram formulados conscientemente pelos indivíduos que os experimentaram ou, quando foram, não o foram explicitamente trabalhados de maneira clara, precisa e coerente (WEBER, 1949, p. 97). De qualquer forma, o que é importante frisar, em toda essa digressão, é que tais "ideais" e os tipos-ideais são,

a princípio, coisas diferentes – apesar de, em alguns casos, confundirem-se (WEBER, 1949, p. 96-97).

Feita essa digressão, retomo o argumento no ponto no qual parei: a ênfase no caráter utópico do tipo e seu papel como meio empregado pelo pesquisador para se ordenar a realidade. Nas palavras de A. Kronman:

"(...) 'tipos ideais' [são] descrições exageradas ou unilaterais que enfatizam aspectos particulares de uma realidade que é, logicamente, muito mais vasta e complexa, mas cuja própria irrealidade nos ajuda a desvendar os diferentes elementos que as práticas e instituições existentes invariavelmente encerram" (2009, p. 11).

Nesse sentido, penso ser plausível dizer que o tipo-ideal funciona como redutor de complexidade, conforme sugerido na seguinte passagem:

"Aqui também, para primeiro realçar as diferenças características, deve-se falar numa linguagem conceitual de 'tipos ideais', a qual em certo sentido faz violência à realidade histórica – mas sem isso seria impossível uma formulação clara, tantas seriam as ressalvas" (WEBER, 2004, p. 219, nota 69).

Para exemplificar essa função do tipo, poderíamos nos utilizar dos tipos-ideais referentes ao pensamento jurídico. Como exemplo, tomemos o tipo-ideal de pensamento jurídico "racional-material". Onde quer que relações jurídicas do tipo racional-material estejam presentes em algum grau, podemos fazer uso do tipo-ideal mencionado para tornar claras e compreensíveis as características desse tipo de relação. Daí as utilidades heurísticas e expositivas do tipo-ideal. Heurística no sentido de que o tipo serve como um guia para a elaboração de hipóteses; expositiva no sentido de servir como meio não-ambíguo de se expressar. Para Weber, a tarefa da pesquisa histórica seria comparar o tipo-ideal com casos historicamente específicos e, assim, determinar em que medida a realidade se distancia ou se aproxima dessa construção. O tipo permite que essa comparação seja feita da maneira mais inteligível e não-ambígua possível, possibilitando a compreensão e a explicação causais de fenômenos históricos (1949, p. 43 e p. 97; 1958, p. 324; 1976, p. 77 e p. 372).

Antes de adentrar nosso segundo problema (relativo à necessidade de clareza quanto ao método empregado e de rigor conceitual), gostaria de mostrar como ele se relaciona com o problema supraexposto. É que, para muitos, o fato de se encarar a realidade como um fluxo complexo que não pode ser reproduzido conceitualmente poderia levar à desnecessidade de se preocupar com clareza e rigor conceituais. Em outras palavras: já que a realidade não pode ser reproduzida conceitualmente, não haveria problemas em se utilizar conceitos de maneira vaga, nem valeria a pena se preocupar com uma elaboração conceitual mais refinada. Weber, contudo, rechaça essa ideia:

"O erro mais grave ainda cometido por grande parte dos historiadores é presumir que a complexidade e o fluxo dos fenômenos his-

tóricos tornam desnecessário o uso de conceitos precisos e bem delimitados. (...) Essa variedade desordenada de fatos não atesta a necessidade de fazermos uso de termos imprecisos; ao contrário: precisamos criar conceitos precisos e usá-los apropriadamente, conceitos estes que prefiro chamar 'tipos ideais'" (1976, p. 371-72, tradução nossa).

Cabe aqui fazer uma ressalva sobre a imprescindibilidade do tipo-ideal quando se trata de se fazer exposições não ambíguas relativas às ciências da cultura. Essa imprescindibilidade deriva de certos pressupostos metodológicos adotados por Weber. Para ele, a realidade nos é compreensível por uma cadeia de modificações intelectuais, sendo que as ciências da cultura dizem respeito à significação prática. Somente o tipo-ideal é ferramenta capaz de oferecer a clareza e não-ambiguidade necessárias à exposição de significações práticas.

Como consequência, aquele que nega importância metodológica ao tipo-ideal, ou fará uso impreciso e ambíguo das expressões, ou terá de se limitar aos aspectos formais de fenômenos culturais (e.g., aspecto histórico-jurídico) (WEBER, 1949, p. 94 e 105). Assim, dado que uma das principais (senão a principal) preocupação de Weber era a clareza e precisão conceituais, podemos dizer que a própria designação "tipo-ideal" foi empregada por Weber com objetivo de delimitar mais clara e precisamente um procedimento de análise que já era utilizado, mas que era genericamente designado de "'ideas' of historical phenomena" ('ideias' de fenômenos históricos) (1949, p. 89).

Nesse sentido, é ilustrativa a passagem introdutória aos *Conceitos Sociológicos Fundamentais*:

"O método destas definições conceituais introdutórias, dificilmente dispensáveis mas que inevitavelmente parecem abstratas e estranhas à realidade, não pretende de modo algum ser algo novo. Ao contrário, apenas deseja formular de maneira mais adequada e um pouco mais correta (...) aquilo que toda Sociologia empírica de fato quer dizer quando fala das mesmas coisas" (WEBER, 2012a, p. 3).

De acordo com Weber, muitas das expressões utilizadas pelos historiadores eram constructos ambíguos, cujo significado podia ser sentido mas não era nítido e cuidadosamente pensado. É claro que não é em todos os casos que tal rigor precisa ser empregado; mas, quanto mais for necessária a clara apreciação do significado de determinado fenômeno cultural, maior é a necessidade de se fazer uso do tipo-ideal enquanto ferramenta que proporciona clareza e rigor conceituais (WEBER, 1949, p. 93).

Portanto, penso que um outro problema que Weber visava enfrentar quando cunhou o conceito de tipo-ideal era a necessidade de se ter clareza quanto ao método empregado nas chamadas ciências da cultura – clareza esta associada à necessidade de rigor e precisão conceituais.

Hipótese 02 – Contornando o ônus epistêmico: o tipo-ideal e a concepção possível de uma ciência da cultura.

Nesta seção, tentarei argumentar que um dos problemas que Weber visou a enfrentar ao cunhar o conceito de tipo-ideal foi o de contornar o ônus epistêmico que todo discurso com pretensões científicas tem de enfrentar. Em outras palavras: todo discurso que se pretende científico deve obedecer a um conjunto de regras metodológicas (trata-se do que chamei aqui de "ônus epistêmico"). A observância dessas regras (método) é o que confere valor de verdade (e de "objetividade") às afirmações feitas pelo pesquisador. Dessa forma, se Weber pretende que suas afirmações tenham valor científico, ele precisa enfrentar a questão: segundo quais critérios é possível dizer que há uma objetividade nas afirmações das ciências da cultura?

Parto do pressuposto de que é possível argumentar que há uma relação fundamental entre o conceito de tipo-ideal weberiano e a sua concepção das ciências sociais:

"Weber imprimiu de tal modo sua marca ao conceito de tipo ideal que, estritamente falando, o conceito só tem sentido pleno no campo dos pressupostos que subjazem a sua própria concepção das ciências sociais" (tradução nossa) (COHN, 2000, p. 260).

Basear-me-ei, em minha exposição, principalmente no ensaio weberiano sobre a 'objetividade' do conhecimento nas ciências sociais. Weber dedica parte considerável desse ensaio à descrição do tipo-ideal e de sua utilidade na pesquisa, ressaltando a relação entre esse tipo de construção conceitual e a questão relativa ao papel da teoria nas ciências sociais. Ele aponta o tipo-ideal como um tipo de construção conceitual que é peculiar e, em certa medida, indispensável às ciências da cultura. Para Weber, o tipo-ideal é uma ferramenta metodológica necessária para todo aquele que quer ir além do simples estabelecimento de relações concretas e determinar o significado cultural de determinado evento (1949, p. 89 e p. 92).

Uma primeira observação relevante para nossos propósitos é que o tipo, no sentido weberiano, não assume nenhuma conexão com juízos de valor, sendo "ideal" apenas no sentido lógico. O cientista tem um dever de autocontrole, que requer que se faça uma clara separação entre o uso do tipo-ideal enquanto ferramenta de análise e os juízos de valor tomados com base em ideais. Essa separação marca, para Weber, a distinção entre ciência e profissão de fé. Em alguns casos, a confusão entre o uso do tipo-ideal enquanto ferramenta analítica e a interpretação valorativa de conceitos ocorre inconscientemente. Assim, muitas vezes, o tipo-ideal tenta assumir uma forma ideal não apenas no sentido lógico, mas também no sentido de ser um tipo exemplar – no sentido de conter aquilo que, do ponto de vista do cientista, é essencial por representar um valor permanente (i.e., aquilo que, para o cientista, deve ser, por exemplo, o "capitalismo"). Quando, no processo de elaboração do tipo, o pesquisador acaba por inserir ideais em seu conteúdo, ele acaba por fazer um julgamento, uma avaliação baseada em juízos de valor – sendo que sua tarefa, na verdade,

é fazer uma análise expositiva livre desses juízos (WEBER, 1949, p. 57 e p. 60; 2012b, p. 144-46, p. 310-22 e p. 315-16).

Weber admite que, quando se escolhe o objeto, tratamos a realidade fazendo referência a valores – trata-se da relação com valores (*Wertbeziehung*) (1949, p. 58 e p. 61). Está no centro de toda a reflexão epistemológica e filosófica weberiana a questão sobre como atingir julgamentos de fato que sejam universalmente válidos. A pergunta com a qual ele se debate é, segundo Aron (2000): como é possível formular julgamentos de fato a propósito de obras que se definem como criações de valores? A resposta, para Aron, reside, em parte, na distinção entre julgamento de valor e relação com valores (*Werturteil e Wertbeziehung*). Relação com valores, nas palavras de Weber, denota simplesmente um procedimento objetivo por meio do qual se relaciona a matéria estudada a um valor (2012b, p. 317). Assim, por exemplo, a liberdade pode ser um ponto de referência para o sociólogo que quer estudar dada sociedade política em que ela tinha importante papel – e, apesar disso, tal sociólogo não estará necessariamente vinculado à liberdade enquanto valor pelo qual se deve ter apreço (ARON, 2000, p. 453-54; WEBER, 2012b, p. 167):

“Um ‘juízo de valor’ significa que eu ‘tomo parte’ de um modo particular em relação a um objeto em sua distinta expressão concreta. (...) E quando eu então passo do estágio de uma avaliação real dos objetos para o estágio de uma consideração teórica e interpretativa das possíveis relações de valores – em outras palavras: quando construo “indivíduos históricos” a partir desses objetos –, isso significa que eu deixo explícito, para mim e para os outros, por meio da interpretação, a concreta, a individual e, em última análise, a singular forma na qual (...) ‘ideias’ foram ‘encarnadas’ ou são ‘realizadas’ na estrutura política relevante (por exemplo, o Estado de Frederico, o Grande), na pessoa relevante (por exemplo, Goethe ou Bismarck), ou no produto literário relevante (O Capital de Marx, por exemplo)” (WEBER, 2012b, p. 161) (tradução nossa).

Portanto, os valores do pesquisador certamente influenciam a escolha do tema investigado e a perspectiva segundo a qual ele será trabalhado – e, nesse sentido, moldam sua investigação. Esse traço é importante quando consideramos, por exemplo, a crítica weberiana a uma análise positivista (no sentido de isenta de compromissos de valor) das ciências sociais (1949, p. 92-93; 2012b, p. 152, nota 2).

Todavia, não é disso que se trata no caso em questão, mas sim de juízos de valores que foram integrados pelo pesquisador – de maneira muitas vezes inconsciente – aos conceitos ideais-típicos que pretende utilizar em sua análise. Nesse sentido, frisamos mais uma vez que o tipo-ideal é “ideal” apenas no sentido puramente lógico, e não num sentido de dever-ser (WEBER, 1949, p. 97-99). Isso quer dizer que, para Weber, a postura do pesquisador é marcada por uma espécie de imparcialidade ou desengajamento, por uma ausência de compromisso em relação aos valores adotados por aqueles cuja ação é seu objeto de estudo. Assim, apesar de os compromissos de valores do pesquisador influencia-

rem seu estudo nos limites supramencionados, seu trabalho deve ser marcado por uma despreocupação com fins práticos (KRONMAN, 2009, p. 22-24).

Um leitor de Weber poderia concluir, apressadamente, que a objetividade de que ele está falando se resumiria a essa distinção entre juízos de fato e juízos de valor, e entre juízos de valor e relação com valores. Sem dúvida, essas distinções são bastante importantes e o tipo-ideal enquanto ferramenta metodológica que permite rigorosa elaboração conceitual é essencial em sua garantia (SCHLUCHTER, 1989, p. 14). Porém, penso que o argumento weberiano é mais sutil. Apesar de a aplicação do método independer de valores, isso por si só não garante a objetividade, o que se depreende do seguinte trecho:

“Quando distinguimos, em princípio, ‘juízos de valor’ e ‘conhecimento empírico’, pressupomos a existência de um tipo de conhecimento incondicionalmente válido nas ciências sociais (...). Essa pressuposição se torna agora nosso problema, no sentido de que precisamos discutir o significado da verdade objetivamente ‘válida’ nas ciências sociais” (WEBER, 1949, p. 63) (tradução nossa).

Na verdade, tentarei argumentar que a objetividade, para Weber, depende não só dessas separações, mas também do compartilhamento inter-subjetivo do método e, nesse sentido, trata-se de uma objetividade condicionada. Raymond Aron (2000, p. 450-51) parece endossar tal argumento. Comentando Weber, ele afirma que duas são as características que dão significado à verdade científica: o não acabamento essencial das ciências (WEBER, 2012b, p. 341) e a objetividade, sendo esta última caracterizada pela rejeição aos juízos de valor e pelo compartilhamento intersubjetivo da ciência enquanto valor (WEBER, 2012b, p. 351).

Weber tinha um problema muito claro diante de si: uma resposta objetivamente “válida” (i.e., científica) tem de poder sê-lo “até mesmo para um chinês”. Do mesmo modo, a análise metodológica bem-sucedida também deve ser válida para ele em seu conteúdo, seus axiomas últimos e suas consequências. Para tanto, é irrelevante o fato de o chinês compartilhar ou não de nosso imperativo ético e dos juízos de valor que derivamos dele – trata-se de atitude que não afeta o valor científico da análise (WEBER, 1949, p. 58-59). Mas como, então, garanti-lo? Em última instância, o que vai assegurar o valor científico da análise é o compartilhamento inter-subjetivo do método, da “busca racional e sistemática do conhecimento que só a ciência permite” (COHN, 2006, p. 12).

Para chegar a essa conclusão, temos que, primeiramente, levar em conta que, nas ciências da cultura, o objetivo último do pesquisador é o conhecimento da significação cultural de complexos históricos e concretos. Em segundo lugar, temos que ter em mente que um dos meios para se atingir tal fim é o trabalho de construção e crítica conceitual (aqui, estamos falando do tipo-ideal) (WEBER, 1949, p. 111). Em terceiro, que Weber afirma que a ‘objetividade’ se baseia no valor que conferimos à verdade científica:

“A validade objetiva de todo conhecimento

empírico se baseia exclusivamente no ordenar a realidade de acordo com categorias que são subjetivas em um sentido específico: elas mostram as pressuposições de nosso conhecimento e estão baseadas na pressuposição do valor das verdades que apenas o conhecimento empírico é capaz de nos fornecer. Os meios disponíveis à nossa ciência não oferecem nada às pessoas que não conferem valor a essa verdade” (WEBER, 1949, p. 110) (tradução nossa).

Em quarto e último lugar, temos que considerar que, se é o método que nos permite atingir as “verdades (às quais atribuímos valor) que apenas o conhecimento empírico é capaz de nos fornecer” (WEBER, 1949, p. 110), podemos dizer que a objetividade almejada depende, em última instância, da crença e do compartilhamento do método adotado. Em outras palavras: uma resposta objetivamente válida (i.e., científica) só o será também para nosso “chinês” caso ele compartilhe do valor que atribuímos à verdade e, conseqüentemente, da crença no método utilizado.

Tendo isso em mente, volto à questão: afinal, por que recorrer ao conceito de tipo-ideal? Se o critério de objetividade é, em última instância, condicionado no sentido acima mencionado, recorrer ao tipo-ideal enquanto uma das principais ferramentas metodológicas das ciências da cultura permite a Weber estabelecer um “porto-seguro” para o pesquisador que quer se aventurar fazendo investigações de fenômenos históricos. Isso porque, ao mesmo tempo que o tipo-ideal permite que as afirmações do pesquisador sejam “objetivas”, a “pretensão epistêmica” do tipo é baixa. Com isso, quero dizer que o tipo permite o contorno da questão do “ônus epistêmico” de maneira mais sutil que, por exemplo, os métodos das ciências da natureza (baseados em leis gerais que ganham *status* de verdade com base em critérios como falseabilidade e inferência forte (*strong inference*)). Afinal, o tipo é apenas uma ferramenta que permite uma abordagem simplificada – redutora de complexidade – do curso empírico, que não pretende ser válida no sentido de descrever a realidade. Ao se apresentar como uma simples ferramenta heurística que pretende auxiliar na interpretação causal de fenômenos, consegue-se evitar os ônus de uma sociologia/história que buscasse uma relação menos sutil (no sentido acima exposto) com a “verdade”.

Até mesmo a afirmação de que o tipo é uma acentuação unilateral de certos caracteres de um dado fenômeno vai nesse sentido. É praticamente impossível, em um certo nível, contestar definitivamente um argumento baseado no tipo-ideal, pois o autor pode simplesmente esquivar-se dizendo: “inúmeros outros tipos-ideais, que acentuariam outros aspectos do fenômeno, poderiam ter sido construídos, levando a outros nexos de sentido; essa é apenas uma possibilidade de se abordar esse fenômeno”, etc. Mais precisamente, em um primeiro nível (que se refere à ação real), uma análise baseada em tipos-ideais pode ser refutada; basta pensar na análise empreendida por Weber (2004) na *Ética Protestante*. Caso se encontrassem fontes históricas que contradissem a interpretação que ele dá à conduta de vida dos indivíduos que analisa, seu trabalho poderia ficar seriamente comprometido. É

apenas em um segundo nível que ele não pode ser refutado: no nível da escolha dos aspectos acentuados – da relação com valores.

Assim, por exemplo, uma investigação que acen-tue unilateralmente o aspecto jurídico de determinado fenômeno não poderá ser objetada por não ter levado em conta outros aspectos (como o econômico, religioso, cultural ou político). Quando nos referimos apenas ao tipo-ideal (e não estamos preocupados com a ação real), “mesmo se as normas em questão se mostrarem relativamente insignificantes do ponto de vista do agente (...), o comportamento do agente consistirá em um fenômeno jurídico se o sociólogo que estiver conduzindo a investigação *decidir tratá-lo como tal*” (grifo no original) (KRONMAN, 2009, p. 51; no mesmo sentido, ARON, 2000, p. 456).

Podemos ainda apontar a ênfase no caráter racional do processo de construção conceitual como algo que vem a reforçar essa objetividade. A metodologia weberiana sofreu forte influência neo-kan-tista, especialmente na figura de Heinrich Rickert². Como traço importante dessa influência, além da distinção entre ciências da natureza e ciências da cultura ou do espírito, está a distinção entre conceito e realidade. Esta é tomada como irracional e incompreensível, ao passo que o conceito é tido como construção abstrata – construção essa que não é derivada de mera vontade ou intuição, mas, sim, de um processo cognitivo marcado por seu caráter racional. Como já destacado aqui, a função da construção conceitual não é reproduzir, nem representar (*abbilden*) a realidade, mas ordená-la, transformando-a (*umbilden*) em conceitos elaborados racionalmente. A objetividade do processo de construção conceitual racional, no qual se relacionam objetos históricos a valores, adviria da distinção entre os valores do pesquisador e os valores dos indivíduos históricos investigados, entre os valores subjetivos e os valores culturais generalizáveis de uma época, entre juízo de valor (*Werturteil*) e relação com valores (*Wertbeziehung*) – já mencionada (KIM, 2012; ARON, 2000, p. 515, nota 13). A resposta à pergunta da objetividade não se esgota, porém, nessa distinção. Aron afirma que, para Weber, os resultados científicos, que são obtidos a partir de uma escolha subjetiva, deveriam ser buscados por procedimentos sujeitos à verificação. Nesse sentido, entendemos o esforço de Weber de tentar mostrar que o processo no qual se baseia é racional e sujeito à confirmação (ARON, 2000, p. 457 e p. 463).

Cabe, aqui, uma pequena digressão para destacar certa “dimensão heróica” que a conduta do pesquisador em busca da objetividade assume em Weber. R. Aron, por exemplo, questiona a possibilidade de se separarem radicalmente juízos de valor de relações com valores – chegando a afirmar ser duvidoso que Weber tenha se absterido de julgamentos de valor. Como garantir tal distanciamento? A meu ver, trata-se de “dimensão heróica” que se exige do pesquisador em sua conduta – trata-se do dever elementar do controle científico de si mesmo, conforme apontado por Weber (2012b, p. 346–47; ARON, 2000, p. 508). Nas palavras de Sung Ho Kim, que também questiona a possibilidade dessa distinção:

“A objetividade nas ciências históricas e so-

² Essa influência é corroborada explicitamente por Weber. Vide, por exemplo, WEBER, 2012b, p. 317 e p. 161. A influência da obra de Rickert em Weber é ainda endossada pela maioria dos comentadores (SWEDBERG, 2005, p. 29 e p. 174; PARSONS, 1966, p. 580; SCHLUCHTER, 1989, p. 12, p. 14 e p. 19; BURGER, 1976, p. 3–21). Todavia, isso não está longe de controvérsias. Gabriel Cohn, por exemplo, sustenta que a obra de Rickert não teria tido um peso significativo na elaboração das ideias fundamentais de Weber (2003, p. XI e p. 149–52). Swedberg (p. 175) e Bruun (2001) também relativizam essa influência.

ciais não é, então, um objetivo que pode ser alcançado com o auxílio de um método correto, mas, sim, um ideal que devemos nos esforçar para alcançar, sem a promessa de que ele será totalmente atingido. Nesse sentido, pode-se dizer que a chamada *Wertfreiheit* é, para Weber, menos um princípio metodológico que uma virtude ética que a personalidade adequada para a prática da ciência moderna precisa possuir” (2012) (tradução nossa).

Feita essa pequena digressão, vale perguntar: por que, para Weber, era importante encontrar esse “porto-seguro” para as ciências da cultura? Penso ser possível argumentar que duas são as razões principais. Em primeiro lugar, isso é importante, para Weber, na medida em que era preciso encontrar um lugar, para além das ciências da natureza, de onde se pudesse fazer ciência (SCHLUCHTER, 1989, p. 14 e p. 17). Isto porque, sobretudo quando comparada às ciências naturais, a objetividade das conclusões do cientista social estava posta em dúvida. Ninguém escreve um ensaio sobre a objetividade em determinado ramo científico se essa objetividade não está em questão. Nesse sentido, vale também lembrar que, ao traçar uma diferenciação entre as ciências da cultura (*Kulturwissenschaften*), de um lado, e as ciências da natureza (*Naturwissenschaften*), de outro, Weber estava tomando parte em um debate do qual muitos teóricos de sua época participaram; e, diferentemente de outros pensadores (principalmente Dilthey), Weber argumentava pelo caráter científico das ciências da cultura (SWEDBERG, 2005, p. 251).

Em segundo lugar, e conectada à razão anterior, era importante encontrar esse “porto-seguro” num mundo em que o valor atribuído à verdade científica ganhava cada vez mais espaço. Nesse tipo de sociedade, ter suas afirmações como científicas é certamente um privilégio (poder). Um caso interessante que evidencia isso é a “superioridade” dos economistas em relação a outros cientistas sociais, para a qual o artigo *The Superiority of Economists* (2014) tenta dar uma explicação. Essa “superioridade” adviria do fato de a economia ter deixado para trás sua ênfase na história, num esforço de emular as ciências naturais, tal como a física (FOURCADE, Marion et al., p. 3-4). Obviamente, podem existir inúmeras razões para se explicar a ascensão dos economistas. Todavia, não surpreende que, numa sociedade que confere cada vez mais valor à verdade científica, os economistas tenham ganhado cada vez mais espaço nos veículos de informação, bem como consolidado sua posição de *policy-makers* e de conselheiros de governos. É nesse sentido que digo que ter o seu discurso como “científico” é privilégio (poder). Assim, não surpreende o fato de, em parte em resposta a isso, haver um flerte cada vez maior com uma tentativa de “emular as paradigmáticas ciências da natureza” por parte das ciências sociais.

No caso de Weber, isso era importante também na medida em que ele tinha um papel relevante, por exemplo, na publicação da revista *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* (Weber escreveu o ensaio da “Objetividade” em 1904 ao assumir o cargo de editor nessa revista). Nesse sentido, era relevante para Weber não só ter uma concepção clara da tarefa científica em relação à tarefa de avaliação política – com intuito de não confundi-las –, mas

sobretudo assegurar o *status* científico das análises empreendidas. Afinal, trata-se de uma revista de *Sozialwissenschaft* (ciência social) que pretende, de certo modo, influenciar os rumos da política alemã da época. Para esse objetivo, não há nada mais conveniente do que um discurso que possa se dizer científico. Daí a necessidade de se encontrar um “porto-seguro”, que garantisse ‘objetividade’ às afirmações feitas. Daí a necessidade de se recorrer ao tipo-ideal.

Conclusão

O texto teve como objetivo levantar hipóteses do porquê Weber se utilizou do tipo-ideal. Em forma de pergunta, esse objetivo pode ser traduzido da seguinte maneira: “a que problemas o tipo-ideal visava a responder?”

Como resposta a essa questão, foram propostas duas hipóteses do porquê Weber recorreu ao tipo-ideal. Weber estaria diante de duas ordens de problemas. Em primeiro lugar, havia a necessidade de se dar resposta metodológica a um pressuposto epistemológico segundo o qual é impossível reproduzir a realidade em conceitos, bem como é impossível haver identidade entre conceito e realidade; além disso, havia a necessidade de se ter clareza quanto ao método empregado nas chamadas ciências da cultura (necessidade de rigor e precisão conceituais). Dado um hiato entre conceito e realidade, a pergunta que surge é “como investigá-la?” O tipo-ideal aparece aqui como meio para se ordenar a realidade, como constructo mental inexistente na realidade – originado da acentuação unilateral de determinadas características da realidade em detrimento de outras. Trata-se do tipo como redutor de complexidade. Dada a impossibilidade de se traduzir a realidade em conceitos, o outro problema a ser enfrentado era a possível desnecessidade de rigor conceitual. Nesse ponto, em resposta, o tipo emerge como instrumento não-ambíguo e claro, que traz consigo o rigor conceitual.

Em segundo lugar (segunda hipótese), o tipo surge como um modo de contornar um “ônus epistêmico” com o qual todo discurso que tenha pretensão científica tem de arcar. Trata-se do tipo-ideal como o “porto-seguro” a partir do qual seria possível fazer ciência da cultura (*Kulturwissenschaft*). Assim, destacamos três critérios que, para Weber, conformariam a “objetividade” das ciências da cultura. O primeiro deles é a separação entre juízos de fato e juízos de valor; daí o tipo-ideal ser “ideal” apenas num sentido lógico, e não de dever-ser. O segundo é a separação entre juízos de valor e relação com valores, sendo este o procedimento objetivo por meio do qual se relaciona a matéria estudada a um valor. O terceiro e último é o compartilhamento inter-subjetivo do método. O tipo entra aqui como uma ferramenta metodológica que tem pretensão epistêmica baixa (o que implica maior facilidade de compartilhamento), já que é ferramenta que propõe abordagem simplificada, não pretendendo ser válida no sentido de descrever a realidade. Aliado a isso, temos a ênfase no caráter racional do processo de construção conceitual (controlabilidade do processo cognitivo racional), que também contribui para que o tipo, enquanto ferramenta metodológica, possa ser

mais facilmente compartilhado inter-subjetivamente.

Ainda dialogando com essa segunda ordem de problemas, apontamos que encontrar esse porto-seguro era importante para Weber por dois motivos principais. O primeiro se relaciona à necessidade de afirmação da cientificidade das ciências da cultura, num contexto em que grande parte dos pensadores alemães conferia cientificidade apenas às ciências da natureza, reservando um outro domínio às ciências que denominavam do “espírito” (*Geist*). Weber defendia o caráter científico das ciências da cultura. Em segundo lugar, tentamos relacionar essa

busca à crescente importância atribuída à verdade científica, vista como uma espécie de poder, e, assim, constituindo-se como importante aliada para aqueles que, como Weber, visavam a fazer análises rigorosas e influenciar as decisões políticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARON, Raymond. (2000), *Max Weber*, in *As etapas do pensamento sociológico*, 5ª ed., São Paulo, Martins Fontes.
- BRUUN, H. H.. (2001), *Weber On Rickert: From Value Relation to Ideal Type*, in *Max Weber Studies* 1.2., p. 138-60
- BURGER, Thomas. (1976), *Max Weber's Theory of concept formation – history, laws and ideal types*, North Carolina, Duke University Press.
- COHN, Gabriel. (2003) *Crítica e Resignação: Max Weber e a teoria social*, 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes.
- COHN, Gabriel. (2006), *O sentido da ciência*, in *A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais*, 1ª ed., São Paulo, Editora Ática.
- COHN, Gabriel. (2000), *Perfiles em teoria social: Tocqueville y Weber, dos vocaciones*, Disponível on-line em: < <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/filopol2/cohn.pdf> >. Acesso em: 07/01/2015.
- DELEUZE, Gilles. (1995), *O Abecedário de Gilles Deleuze*, entrada H de História da Filosofia.
- FOURCADE, Marion et. al., *The Superiority of Economists*. Disponível on-line em: < http://www.maxpo.eu/pub/max-po_dp/maxpodp14-3.pdf >. Acesso em 27.03.2015.
- KIM, Sung Ho. (2012), *Max Weber*, in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* Edition, Edward N. Zalta (ed.), disponível on-line em: <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2012/entries/weber/>>.
- KRONMAN, Anthony. (2009), *Max Weber*, trad. port. John Milton, Rio de Janeiro, Elsevier.
- PARSONS, Talcott. (1966), *The Structure of the Social Action*, New York, The Free Press, 1966, p. 579-639.
- SCHLUCHTER, Wolfgang. (1989), *Max Weber's research program*, in *Rationalism, Religion and Domination*, 2ª ed., California, University of California Press, Ltd..
- SWEDBERG, Richard. (2005), *Max Weber Dictionary: key words and central concepts*, Standford Social Sciences.
- WEBER, Max. (2004), *A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo*, trad. port. José Marcos Mariani de Macedo, revisão técnica, edição de texto, apresentação, glossário, correspondência vocabular e índice remissivo Antônio Flávio Pierucci, São Paulo, Cia. das Letras.
- WEBER, Max. (1976), *Agrarian Sociology of Ancient Civilisations*.
- WEBER, Max. (1958), *Religious Rejections of the World and Their Directions*, in *From Max Weber*, trad. por Hans Gerth and C. Wright Mills, New York, Oxford University Press.
- WEBER, Max. (1949), *The Methodology of the Social Sciences*, trad. por Edward A. Shils and Henry A. Finch, New York, Free Press.
- WEBER, Max. (2012a), *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*, trad. por Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa com revisão técnica de Gabriel Cohn, vol. 1, 4ª ed. 3ª reimpressão, Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- WEBER, Max. (2012b), *Collected Methodological Writings*, trad. por Hans Bruun e Sam Whimster, New York, Routledge. Texto também consultado na versão alemã *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (1922), Tübingen.



Recebido em: 04 de abril de 2016.

Aprovado em: 11 de setembro de 2016.

Secularismo didático na Turquia e no Irã: as políticas de deislamização entre 1920-1930

Resumo: Após revoluções que causaram o desmantelamento de tradicionais impérios em Turquia e Irã, os novos governos destes países embarcaram em políticas sociais que acreditavam na erradicação de símbolos culturais e práticas quotidianas relacionadas ao Islã de suas respectivas sociedades. Por tais motivos, a deislamização e a secularização forçada da sociedade foram levadas à frente, caracterizando o que se chama de nacionalismo étnico e secularismo didático. O objetivo deste artigo é fornecer uma interpretação sobre essas políticas no período entre as décadas de 1920 e 1930, que deram origem a inesquecíveis legados nas sociedades turca e iraniana.

Abstract: *After incurring revolutions that caused the disestablishment of traditional empires in Turkey and Iran, the new governments of such countries embarked on social policies aimed at the eradication of cultural symbols and day-to-day practices closely related to Islamic faith in their societies. For such reasons, the deislamization and forced secularization of were carried out, which characterizes what is called ethnic nationalism and didactic secularism. This article aims to provide an interpretation of such policies during the 1920-1930 period, which gave birth to unforgettable legacies in Turkish and Iranian society.*

Introdução

Notáveis mudanças sociais ocorreram em sociedades cujas instituições sociais estiveram no passado fortemente entrelaçadas com o *establishment* religioso, com vistas à diminuição ou eliminação da religiosidade dentro do espaço público, relegando-a a uma esfera isolada que não causasse interferências em assuntos outros da vida pública. Herdando para si o termo secularização, tais processos tiveram grande significado na Europa durante a reformulação legal de países iniciada no século XVI, sendo os maiores legados históricos, os tratados intergovernamentais de Münster (1646) e Vestefália (1648) (ABBAGNANO, 2007, p. 1027).

Um processo de transformação forçada da sociedade seguindo propósitos semelhantes foi encabeçado por líderes políticos na Turquia e no Irã nas décadas de 1920 e 1930, embora os elementos constituintes desta transformação social tenham variado completamente em relação àqueles atuantes nas sociedades da Europa Ocidental nos séculos anteriores. Valendo-se da crítica à penetração do Islã em suas sociedades, os governantes de tais países formularam um projeto singular de poder empenhado na metamorfose das práticas sociais associadas à expressão da religiosidade. Seus interesses em cultivar uma secularização social e política rápida que modificasse de forma irreparável a morfologia social deram origem a uma filosofia política conhecida a partir dos anos 80 por secularismo didático (GELLNER, 1981).

Refletindo sobre os elementos constitutivos do pensamento dos dirigentes revolucionários Mustafa Kemal Atatürk na Turquia e Rezā Khan Pahlavi no Irã, e os significados extraíveis das medidas empenhadas em mudanças sociais tomadas em seus governos, procuro demonstrar algumas das principais fundamentações por trás de duas das maiores transformações revolucionárias no Oriente Médio contemporâneo. Os intentos de Turquia e Irã em implantar novos sistemas simbólicos a partir da forte atuação do Estado são tratados no texto balizados por análises sociológicas de caráter histórico que almejo fornecer sobre as políticas realizadas por Atatürk e Rezā Khan no período delimitado, a partir de

documentos oficiais, discursos de governo e relatos historiográficos. Por fim, traçarei intersecções entre os percursos políticos de Turquia e Irã neste estágio de sua história, trazendo ao leitor alguns desdobramentos futuros de suas posturas governamentais frente ao papel da religião na sociedade muçulmana, bem como o legado de suas escolas de pensamento.

O contexto político

No momento entre o final do século XIX e o início do século XX, a Turquia e o Irã passaram por revoluções políticas importantes, nas quais foram derrubadas fracas monarquias que sofriam intensas críticas de setores expressivos da população. Os dois países efetivaram a derrubada de seus sistemas durante a década de 1920, que até então operavam como representantes de um projeto corânico de continuidade de governos norteados pela prática religiosa do Islã.

O tradicional Império Otomano governara sob um pretexto religioso os territórios entre a Anatólia e o Marrocos desde o século XII. O princípio de legitimidade deste império residia na manutenção de um domínio político maometano, iniciado durante o desenvolvimento da *ummah*¹ como unidade coletiva dos povos muçulmanos (BIDDELEUX & JEFFRIES, 1998, p. 62; KADI & SHĀHIN, 2013). Ademais disto, sua coesão política dependia da aliança entre os líderes tribais e a administração de Constantinopla, cidade que hoje recebe o nome de Istambul. Desgastado ao longo do tempo devido a, dentre outros motivos, sua incapacidade de providenciar uma coesão social baseada na unidade de seus habitantes, o Império foi derrubado por um grupo que desacreditava na união dos muçulmanos como a melhor forma de governo para o povo turco. Oriundo de uma sociedade secreta composta majoritariamente por militares, o grupo Partido dos Jovens Turcos penetrou-se inicialmente na estrutura estatal mediante pequenas revoluções constitucionalistas, ganhando uma importância política que permitiu seu crescimento ao redor do país (AKMEŞE, 2005, p. 58, 87-89; LANDAU, 1984, p. 108; ÇOLAK, 2006, p. 587-588; FROMKIN, 2008, p. 46-47).

Caio Jardim-Souza

Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Contato

<caio.lujaso@gmail.com>

Palavras-chave:

Secularismo didático; deislamização; religião e política; Mustafa Kemal Atatürk; Reza Khan Pahlavi.

Keywords:

Didactic secularism; deislamization; religion and politics; Mustafa Kemal Atatürk; Reza Khan Pahlavi.

¹ Existem 21 menções à *ummah* ou *ummatan* (اُمّة) no Corão, aproximando-se da noção de uma nação de indivíduos que partilham o Islã e que possuem submissão a Deus. (Al 'Imrān [A Família do Profeta] 3:110-117).

Com uma situação favorável propiciada pela derrota otomana na Primeira Guerra Mundial, um novo parlamento foi formado no país, que escolheu o então líder militar Mustafa Kemal Atatürk como o presidente da recém-criada república, com o sultão otomano e seu gabinete declarados prisioneiros dos Aliados e afastados da esfera pública (SHAW, S. & SHAW, E., p. 352–353; DAVISON, 1994, p. 185–186). Por meio de seu *corpus* de ideias – o kemalismo –, o líder da recém-proclamada Turquia embolsou a tarefa de liderar o país como unificador nacional (ÇOLAK, 2006, p. 587–588). Seu interesse político era trabalhar em prol do nacionalismo turco, desejoso de compor um governo e um Estado voltados para a população da Anatólia (CLEVELAND & BUNTON, 2009, p. 82; FROMKIN, 2008, p. 40–41; DEMANT, 2011, p. 87–99).

De forma semelhante, o país que hoje conhecemos como Irã passara quase toda sua história nas mãos de sucessivos impérios de grandes dimensões. Na virada do século, o Irã estava governado pelo clã Qājār (قاجار), dinastia muçulmana de origem turcomana que detinha o monopólio do poder na região desde o século XVI. A ascensão e manutenção do poder dos xás² desta dinastia estiveram sempre baseadas numa difusão confederada de poderes por meio da aliança com líderes tribais de todo o território, como ocorrera na relação entre os políticos turcos e os comandantes de tribos árabes do Império Otomano (KEDDIE, 1972, p. 4).

Entretanto, o projeto de poder da dinastia se tornou frágil no final do século XIX, quando o país tinha sua governabilidade afetada pelos interesses diplomáticos de Inglaterra e da Rússia, configurando-se uma situação de Estado-tampão entre os dois impérios coloniais. Para mais, achava-se sob constantes ingerências e invasões provocadas pelas duas potências, em conjunto a uma política econômica que se baseava no estabelecimento de concessões exploratórias favoráveis a empreendimentos externos destes e de outros países (HOPKIRK, 1992, p. 11; KEDDIE, 1972, p. 62; KEDDIE, 1966, p. 38).

Com um cenário político desfavorável ao Governo, somando-se onde ondas de protestos tomaram conta das ruas entre as décadas de 1870 e 1900, o caminho estava pavimentado para o surgimento de uma frente oposicionista de caráter constitucionalista no país. Um movimento crescente, essa frente logrou a aprovação de uma assembleia legislativa no ano de 1906, denominada *Majles*³. Essa assembleia veio acompanhada de uma nova Constituição baseada na Carta Magna belga, desenhando o sistema eleitoral e as diretrizes internas do legislativo iraniano (GROTE & RÖDER, 2012, p. 321–372). Apesar das reformas realizadas no país, o Governo não foi capaz de limitar o poder da oposição. Sua crescente importância – especialmente no meio militar – culminou na deposição do Governo Qājār no ano de 1925. Com o apoio inglês e sob o comando de Rezā Khan, os militares oposicionistas obtiveram vitória em sua conjunção de forças (COGGIOLA, 2007, p. 34).

No momento de reorganização da estrutura de poder, Rezā Khan recebeu o *status* de líder nacional por sua posição central no golpe, passando a se chamar Rezā Shāh Pahlavi. Mantendo para si o título de *shāh*, Rezā garantiu a continuidade da monarquia como uma forma de centralizar a governabi-

lidade num momento instável, instaurando a dinastia Pahlavi em detrimento do republicanismo, opção política que havia anteriormente considerado. Segundo suas justificativas, a monarquia servia como uma continuidade da tradição do país, estratégia que visava evitar estranhamentos da população ou uma possível lacuna para críticas da oposição tradicionalista e rural, uma vez que o peso de uma mudança republicana poderia ocasionar uma vantagem propagandística favorável à sua deposição. Entretanto, sua ambição inicial era seguir o modelo de Atatürk, considerado ideal por ser uma precursora ruptura institucional com um império considerado como arcaico e antinacionalista (SANGHVI, 1968, p. 29).

Ambos os movimentos culpavam os valores tradicionais responsáveis pela manutenção dos impérios anteriores como a razão para a existência do caos político em suas sociedades. Para erradicar as alianças políticas feudais anteriores e propor um novo modelo de direção nacional, os novos governos desejavam novas estratégias institucionais que pudessem propor mudanças sociais e colocar no centro das atenções as especificidades dos povos hegemônicos destas regiões. Priorizando os interesses de uma parcela de seus povos, os líderes políticos revolucionários de Turquia e do Irã optaram por uma espécie de nacionalismo de tipo étnico.

Nacionalismo étnico e revolução cultural

Conceito amplamente explorado por políticos, a nação foi utilizada durante a história como mecanismo de imaginação coletiva, voltada para legitimar proposições de organização social pública. O nacionalismo é o nome da teoria que sustenta tal imaginário. Dentro da análise sociológica e histórica, de acordo com o interesse professado pelos grupos é possível definir o tipo de nacionalismo⁴. No quadro do pensamento dos movimentos revolucionários turcos e iranianos, esta ideologia serviu como uma contraproposta aos antigos impérios, alegando os novos líderes serem os representantes dos interesses máximos de seus povos. Não obstante, não se referiam apenas a seu povo como coletivo de habitantes de dado território, mas enquanto grupo étnico, deslegitimando Governos anteriores ao caracterizá-los como representantes de outros interesses que não os dos povos turco e iraniano. Porquanto a centralidade desse argumento reside na defesa da cultura praticada pela etnia hegemônica do território, esse nacionalismo é denominado de nacionalismo étnico (GAGNON, JR., 1994, p. 131).

Além de uma defesa cultural hegemônica, os nacionalismos étnicos de Atatürk e Rezā Khan argumentavam que os Governos asiáticos existentes jaziam sob uma força maior de retardamento, em contraposição ao progressismo dos Governos ocidentais. Esta leitura política foi propiciada pela influência internacional do processo de modernização do Japão na década de 1860, que representou para estes governos uma forma de emancipação da condição de atraso frente às grandes nações europeias (KÖSEBALABAN, 2008, pp. 16–17; WORRINGER, 2014, pp. 53–54). No caso turco, o Governo almejava a possibilidade de ser a próxima superpotência asiática, sendo ao mesmo tempo uma sociedade considerada culturalmente avançada por compartilhar

² Em Farsi *shah*, *shāh* ou *sah* (شاه) é um título utilizado como referência para monarcas persas desde o período Aquemênida (550 AC–330 AC) (MO'IN, 1992). Em Português comumente se usa o termo *xā*, uma latinização do termo original. Este termo será adotado aqui.

³ *Majles-e Showrā-ye Eslāmi* (مجلس شورای اسلامی) sig-nifica Assembleia Consultiva Islâmica em Farsi.

⁴ Para apreender as várias formas de nacionalismo e seu desenvolvimento ao redor do mundo, favor consultar as análises feitas por Hobsbawm (1998 [1991]) sobre as ideias correntes e ultrapassadas sobre nacionalismo, Estado-nação, nação e coletividade.

valores científicos com as nações ocidentais. Como estação intermediária entre a Europa e a Ásia, a Turquia poderia operar a ponte cultural e econômica entre os dois extremos, o avanço e o atraso simbolizados pelo Ocidente e pelo Oriente. Igualmente, o xá iraniano e os políticos favoráveis a seu regime enxergavam a construção da nação como uma possibilidade de transformar o país numa potência independente dos países ocidentais que a haviam oprimido no passado. O ressurgimento do Irã como potência mundial se daria por meio de seu desenvolvimento cultural e de seu avanço completo enquanto sociedade, por meio da aproximação da sociedade iraniana àquelas da Europa Ocidental.

Influenciados pelas ideias do positivismo francês, os novos líderes diagnosticaram a revolução social como única possibilidade para a crise política. Por terem sido constantemente alimentados pelo republicanismo secular, os governantes turcos e iranianos adotaram um positivismo orientado pela necessidade ideológica de esmagar a influência do poder eclesiástico (a classe *'ulamā'*)⁵ na política e na sociedade (SMITH, 2005, p. 308). Com interesse em romper com laços das tradições islâmicas, os recém-formados Governos de Atatürk e Rezā Khan buscaram a secularização forçada da sociedade como método de modernização e de introdução da democracia à região. A leitura realizada pelos dois líderes políticos tinha a religião como uma influência negativa sobre a sociedade, viabilizadora de relações negativas para os desenvolvimentos social, econômico e tecnológico. Na mente de tais políticos, a Turquia e o Irã deveriam adotar o secularismo para alcançar seus objetivos de mudança social radicalizada.

O secularismo como caminho político para a mudança social

Diversos são os debates dentro das Ciências Sociais sobre o conceito de secularização e sua colocação em prática. A dificuldade em se estabelecer um conceito único dessa palavra nos ramos de estudo sobre religião e política torna extensa a tarefa da pesquisa para qualquer indivíduo interessado nos contornos da interação entre religião e política na modernidade. Nascido das ideias do escritor britânico Geroqe Jacob Holyoake no final do século XIX, o significado atribuído a secularismo já foi traçado por diversos autores antes mesmo do apontamento de um substantivo para descrever esta leitura do mundo da política.

Extraí-se de diferentes correntes teóricas uma noção chave de secularismo enquanto criação de uma esfera social separada da religiosa, que possibilite o enfraquecimento da influência de uma classe que detém o monopólio da organização da crença acima de todas as ordens das relações sociais, sejam elas políticas, econômicas ou morais (HOLYOAKE, 2013, p. 51). Com origem sociológica no debate sobre modernidade, o secularismo descreve o processo de destituição da religião enquanto grande *establishment* orientador da organização jurídica dos sistemas de poder. Exemplo é o nascimento do Estado moderno como uma proposta secular, onde a gestão política cabe a um corpo independente e não pertencente à organização da fé coletiva (PIERUCCI, 2000).

Sociólogos têm adotado e rejeitado a noção de secularismo de maneira radical, existindo em muitos países a inclusão do termo laicismo na tradição de estudos em Sociologia e História das religiões, para designar o processo de distanciamento entre Estado e religião na Idade Moderna (MARIANO, 2011, p. 245). Apesar de se principiar em sociedades cristãs – onde o debate sobre Estado e política desenvolveu-se a partir do enfrentamento com a Igreja Católica –, um desdobramento desta elaboração ideológica nas sociedades muçulmanas leva o nome de secularismo didático, empregado pelos regimes políticos tratados neste artigo.

Assim como em grupos políticos europeus de mesma matriz ideológica, o secularismo didático agiu como fonte ideológica e política alimentadora da separação entre o Estado e o Clero, originado em momentos de contestação da ordem política asentada em critérios religiosos. Por outro lado, sua especificidade reside no fato de que tomou passos além da separação jurídica, direcionando-se enquanto ideologia delineadora de uma nova ordem social. No secularismo didático, a separação da esfera religiosa carece de existência não apenas na política como também na sociedade. Seus defensores no período de Atatürk e Rezā Khan foram a favor da diminuição forçada da presença religiosa na vida social cotidiana. A partir desta concepção, vários Governos praticaram a imposição de um estilo de vida considerado secular à população, estilo este muito próximo àquele praticado pelas sociedades Ocidentais orientadas pelo secularismo do século XIX (GELLNER, 1981, p. 68). Esta noção foi adotada amplamente pelos grupos políticos que tomaram o poder no Irã e na Turquia na década de 1920, incorrendo em várias justificativas para uma mudança social imposta.

Na leitura secularista destes grupos políticos, o Islã incorporado à estrutura do Estado produzia dois efeitos prejudiciais à população: minava o avanço da ciência, das comunicações e da educação, prejudicando o crescimento da nação; e agia na contramão dos interesses da cultura nacional, suprimindo etnias e nacionalidades não árabes sob uma justificativa religiosa que favorecia o arabismo. Por isso, sua centralidade no sistema social não deveria ser a mesma para todas as nações de maioria muçulmanas, em especial as não-árabes. Para Atatürk, por exemplo, o Islã na política era uma ideologia nacionalista árabe, excluindo outros grupos étnicos muçulmanos e deixando-os à margem (TEZCAN, 1997, p. 18). A forma mais pura do Islã seria aquela que reconhecesse seu lugar de regente da esfera privada, sem uma devida intromissão nos assuntos de Governo. Já para Rezā Khan, o Islã deveria distanciar-se da cidade e estar restrito aos tradicionais espaços que sempre ocupou, como a família (KIŞLALI, 1994). É visível nestas lógicas uma visão racionalista da ordem social, influência da idolatria à ciência trazida pelo positivismo francês e pela revolução Meiji (WORRINGER, 2004, pp. 210–11; Id., Ibid., p. 222).

Reformas políticas, jurídicas e institucionais

Após a tomada do poder pelos Jovens Turcos e pelo xá Rezā Khan, a relação entre governo, clero e práticas religiosas socialmente disseminadas mo-

5 Os *'ulamā'* foram uma classe, *establishment* religioso e sistema de autoridade comum nas sociedades muçulmanas. Sendo descritos no Corão como pessoas cientes do livro e das leis de Deus, eles formam uma classe política muito importante nos sistemas feudais durante grande parte da Idade Média Árabe, e atualmente possuem um status de jurisprudência mais consultiva, apesar de possuírem status de autoridade em países onde o Corão ainda é lei (ZAMAN, 2013, p. 574). Sua origem vem do plural árabe *'ulamāu* (عُلَمَاءُ), cujo significado é "acadêmicos religiosos", compartilhando origem idêntica à do verbo "conhecer", ou *'alima* (عَلَّمَ).

dificou-se drasticamente. Na Turquia otomana, os *'ulamā* eram responsáveis pela liderança ideológica do Império e pela elaboração de sua justificabilidade pelo alinhamento aos valores do Islã. Entretanto, sob Atatürk o Islã passaria a corresponder às expectativas do nacionalismo turco, trabalhar por sua aplicação e reduzir sua voz quando contrariasse os ideais republicanos.

Para mover a balança de poder a seu lado, o Governo adotou a burocratização da religião como maneira de impor limites à influência religiosa na sociedade. A burocratização e a submissão da religião aos interesses de Estado se tornaram oficiais quando, em 1924, o Islã foi considerado como o credo oficial da república (SMITH, 2005, p. 311). Ao oficializar a religião, o Estado passou a contar com a possibilidade de controlar as práticas religiosas de seus cidadãos, manobrando a composição do clero espalhado pelas mesquitas do país.

O controle do Estado sobre a religião se consumou no mesmo ano, quando o Diretório de Assuntos Religiosos⁶ foi fundado com a responsabilidade de implementar políticas de regulamentação religiosa na república. A regência do diretório no país passava pela organização de eventos religiosos, a administração de mesquitas e outros estabelecimentos eclesiásticos, a elaboração de orientações para as pregações e a formulação dos componentes curriculares que mencionassem moral e religião. Além disso, o Estado continuou sua ação ao dissolver fundações religiosas, transferindo todos os seus recursos para o Tesouro Nacional, demitindo juizes religiosos, fechando cortes islâmicas e encerrando atividades em escolas religiosas e em alguns locais públicos de exercício da crença (Id., Ibid., p. 310).

Estas ações possuíram um caráter mais anticlerical que antirreligioso, uma vez que a religião não deixava de estar presente na esfera política para garantir os melhores interesses da ideologia norteadora do Governo (Op cit). Organizar a regulamentação social dos assuntos religiosos foi um movimento que transformou a classe eclesiástica de uma instituição poderosa e onipresente na sociedade turca a um “terceiro-setor” passível de fiscalização governamental.

Todas as mudanças efetuadas durante o período tiveram como principal propósito a aproximação dos países aos padrões europeus nas vertentes jurídica, política e social, sem perder a identidade que os diferenciava destes países por serem asiáticos. Políticos e ideólogos empenharam-se na efetivação do ensino dos valores democráticos ocidentais e em seu assentamento nas bases da sociedade. Ao direcionar seus projetos políticos no caminho de uma secularização capaz de remover da sociedade os princípios ligados ao Islã, políticas de desislamização da coletividade foram planejadas e colocadas em execução pelos dois países.

Sistematicamente, os Governos passaram a tentar introduzir novas relações simbólicas dentro da sociedade por meio de reformas. Na Turquia, uma comissão instaurada para elaborar um novo código civil estudou propostas de vários países e adotou o Código Civil Suíço como a nova fonte do direito privado na sociedade turca. Uma atitude louvada pelo Ministro da Justiça pelo alinhamento claro da

Revolução Turca com o que chamava de “mundo civilizado” representado no novo código, em oposição ao antigo código civil otomano, de nome *Mece-İle* (BOZKURT, 1926). Após sua aprovação, o código civil abarcou e normatizou ramos importantes das relações sociais que anteriormente não estavam cobertos pela Lei Islâmica, tais como as relações econômicas (HIFZI, 1956).

No Irã, o xá adotou as instituições do país e encaminhou seus projetos no sentido da remoção de referências ao Islã nas estruturas estatais. Apoiada nas premissas do secularismo, assim como na Turquia houve no Irã a leitura entre religião e política onde se considerava que o atraso na qualidade de vida da população era proporcionado pela instituição religiosa e a religiosidade do povo. Pensando o futuro do Irã da maneira como os turcos o fizeram em seu país, o governo atuou na reorganização de um império cuja tradição política por séculos fora legitimada pelo clero. Todas as atitudes possíveis para diminuir o efeito da religião sobre a vida dos iranianos seriam tomadas deste ponto em diante, alterando códigos de conduta tradicionais na sociedade e modificando a lógica das relações sociais e políticas.

Todavia, o desmantelamento da classe *'ulamā* não era o objetivo ou alcance final das políticas tomadas pelas autoridades de ambos os países. As atitudes oficiais da década de 1920 foram uma abertura de caminho para medidas mais enraizadas, radicalizadas e possivelmente mais ofensivas do ponto de vista do clericalismo. A partir da visão de mundo do anticlericalismo, após ter a religião sob seu controle, o Estado pode prontamente seguir com reformas mais entranhadas na vida quotidiana.

A eliminação de símbolos e práticas de origem islâmica

Um estado mais radical e interessado em intervir na sociedade para alcançar o progresso foi uma ideia popular nas mentes dos seguidores de Atatürk e Rezā Khan. Por meio de políticas sociais, os Governos turco e iraniano intensificaram o processo de transformação da cultura a partir de atitudes autoritárias, diminuindo a religiosidade de maneira impositiva e importando novos símbolos para serem utilizados na prática das relações sociais dentro de seus países. Sem o propósito de ensinar à população de maneira didática a moral cultivada pelas nações culturalmente superiores encontradas no ocidente – responsáveis pelo desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da economia fortalecida e dinâmica – não existiria a possibilidade de realizar um rápido pacto nacional voltado para a alteração drástica da sociedade.

A capacidade de modificar as tradições culturais por meio da legislação e forçar novas práticas religiosas na sociedade foi um dos meios aceitos como ação política, propondo limites às relações sociais e ao comportamento coletivo. Mais do que um distanciamento, Atatürk e Rezā Khan tornaram possível a existência de políticas sociais que interferiam nas práticas religiosas, com objetivo de retirar símbolos tradicionais oriundos do Islã em suas respectivas culturas. A eliminação sistemática de tais símbolos se tornou um meio de incentivar o nacionalismo ét-

nico, republicano e secular. Para tal, propostas de reforma em diferentes aspectos da vida social foram postas em prática.

A primeira dessas reformas foi a erradicação do alfabeto perso-árabe na Turquia, utilizado pelo Império Otomano desde o século XVI. Atatürk desejava adaptar a antiga escrita escolástica dos otomanos para corresponder aos fonemas e vocabulário das formas mais populares do turco, enxergadas pelos kemalistas como “puras”, em comparação a um turco “contaminado” por influências árabes, persas e das escolas eclesiásticas⁷. Por isso, baseada nas letras do alfabeto latino, a nova codificação da escrita se tornou compulsória em 1928 (ZÜRCHER, 2004, p. 189). A reforma linguística também acompanhou as reformas educacionais, que diminuíram o ensino da religião e passaram a incluir uma leitura do mundo para os alunos baseada na centralidade da sociedade turca, em disciplinas com conteúdo voltado para a língua e a história da Turquia e apostilas novas (Fig 1).

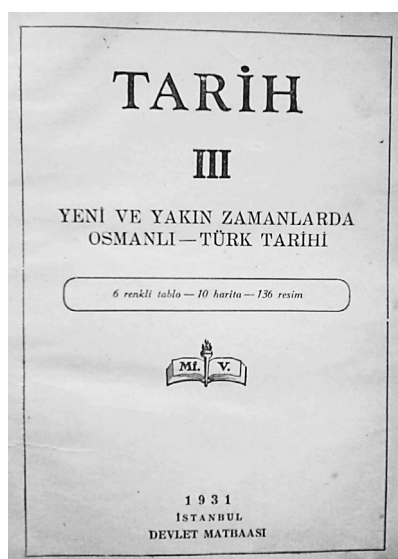


Figura 1. Novos livros escolares, como esta apostila, passaram a ser escritos no alfabeto latino com a mudança na legislação. Os “Esboços da História Turca” (*Türk Tarihinin Ana Hatları*), livros de história publicados no final da década de 1930, entre 1931 e 1941 foram usados como um livro de texto na escola. Atualmente, as edições são domínio público na Turquia e podem ser acessadas na Internet. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tarih_III_Kemalist_EC4%9Fitimin_Tarih_Dersleri_1931-1941.jpg>.

Embora houvesse mantido o alfabeto perso-árabe, a revolução social iraniana partiu também para o lado da educação, após os duros embates com o clero na década de 1930. Até a tomada do poder pelo xâ, estava a cargo do clero a organização do sistema educacional, regido a partir das mesquitas. O Corão era o livro didático orientador do ato de lecionar e sua exegese era o foco do aprendizado ético e moral dos jovens iranianos. A passagem para o novo Governo significou a mudança do sistema educacional, para estabelecer as bases do pensamento nacionalista iraniano nos cidadãos mais jovens. Rezâ Khan laicizou as escolas e impôs um currículo baseado nas orientações nacionais dos países europeus, tarefa para qual contou com o apoio e a contratação de professores internacionais para educar os jovens.

Muitos estudantes iranianos – incluindo o filho do xâ – foram enviados a academias europeias de ensino de alta qualidade, capacitando-se para a construção nacional do futuro. O xâ também fundou em 1934 a primeira universidade do país: a Universidade de Teerã, permitindo que estudantes mulheres se matriculassem no ano seguinte.

Rezâ acreditava na possibilidade de nacionalizar o Islã. Dentro da nação que imaginava, não apenas as pessoas se comunicariam socialmente a partir de códigos e símbolos de origem ocidental como também incorporariam estes símbolos em sua fé. O nacionalismo penetrava nas escolas, nos currículos, na vida pública e também na vida privada, chegando até as mesquitas. A demonstração da força do Estado perante o clero era uma importante medida para o novo Governo iraniano, que em seus primeiros anos em exercício criou leis importantes para modificar o semblante da prática religiosa dos iranianos. Em dezembro de 1928 foi aprovada uma lei na qual todos os clérigos deveriam realizar as pregações nas mesquitas vestidos em roupas de origem ocidental. Chapéus, ternos e calças de estilo europeu deveriam ser usados até mesmo durante as rezas (MACKEY & HARROP, 1996, p. 184).

Uma atitude mais controversa foi tomada pelo Governo turco. Para introduzir nas mesquitas o código da nação turca, em 1932 tornou-se obrigatório que as pregações e as leituras públicas do Corão fossem realizadas em turco, assim como a sagrada convocatória para rezar (CLEVELAND, 2009, p. 181). Inicialmente distribuído para as mesquitas por meio do *Diyanet*, o Corão em língua turca começou a ser impresso em 1935. Essa medida contrariou os códigos procedimentais das mesquitas e as práticas tradicionais de leitura e estudo do Corão, dado o fato de que o Árabe é a língua sagrada na qual o livro foi revelado e a tradução de suas frases desagrada à comunidade muçulmana. Outras leis de caráter similar voltadas para a comunicação social foram conjuntamente adotadas, como a alteração programática de estações de rádio, de programas de televisão e o incentivo a filmes e produção cultural “secular” (GÖLE, p. 49). Segundo a visão oficial dos dois países, com todas estas ações tomadas de maneira diretória, as novas gerações nasceriam num ambiente de pleno desenvolvimento da valorização das tradições de suas culturas e de suas especificidades. Sumarizando esta ideia, o segundo presidente da Turquia, İsmet İnönü, ressaltou que desestimular o conhecimento do árabe é romper os laços com ele, impedindo que a juventude entre em contato com o Corão e textos religiosos (İNÖNÜ, 2006, p. 223).

As políticas de secularização também afetaram as práticas tradicionais de vestimenta nas sociedades. Para as sociedades muçulmanas, as vestimentas são um importante código de identificação do posicionamento social, onde o Islã permite a tradução das clivagens sociais às quais os membros da sociedade pertencem na vida quotidiana. No caso turco, os chapéus masculinos (*fez*) – bastante comuns entre os *‘ulamâ* – e os diferentes véus utilizados em público pelas mulheres eram indicativos de relações entre cada crente e sua colocação nas escalas de *status* social. Comumente utilizados, estes foram abolidos dentro do pretexto de eliminação da religião na vida pública. A chamada “Lei do Cha-

⁷ Apenas para que se tenha uma ideia, a língua turca praticada pelos otomanos tinha cerca de 90% de seu vocabulário originário das línguas árabe e farsi (SPULER, 2003 [1968], p. 68-69).

péu” de 1925 proibiu o uso destes acessórios típicos da *‘ulamā*, e uma lei em 1934 estendeu a proibição de vestimentas alusivas à religiosidade para as mulheres, além de restringir o uso destas roupas às mesquitas e templos (ZEYDANLIOĞLU, 2008, p. 161; ULUSOY, 2007).



Figura 2. As roupas utilizadas pelas mulheres turcas durante o período de Atatürk refletiam tendências da moda europeia, e a proibição do uso do véu acelerou o processo de propagação das saias e das camisas de manga curta. Foto: Nationaal Archief da Holanda/SFA022817412.

A eliminação de elementos muçulmanos da vida pública foi aplicada também no âmbito das relações de gênero (Fig 2). As políticas de gênero tiveram significado especial para Atatürk, que atribuía à liberdade das mulheres e a igualdade jurídica e política entre homens e mulheres um lugar importante em uma nação progressista. Observando as diferenças entre as sociedades no Oriente Médio e na Europa Ocidental, notou a integração da mulher ocidental em muitos aspectos da vida pública, o que não ocorria na Turquia. As dificuldades das mulheres em se obter direitos políticos e sociais foram encaradas como atrasos que deveriam ser combatidos. Como mais uma etapa para alcançar as sociedades ocidentais, a igualdade entre os gêneros deveria ocorrer em seu país. Segundo Atatürk, caso as mulheres não estivessem ativas na vida social do país, os turcos continuariam “irremediavelmente atrasados, incapazes de serem tratados em termos iguais com as sociedades do Ocidente” (KINROSS, 2001, p. 343).



Figura 3. Os uniformes escolares das crianças durante a década de 1920 obedeciam a um padrão tradicional, com a utilização de um véu simples como uniforme, padrão abandonado pelo xá. Foto: J. W. Cook.



Figura 4. Tipo de uniforme escolar adaptado para a legislação de vestimenta durante o período da “descoberta do véu” (*kashif hijāb*). Fonte: ISNA Photographic Service (سکس سی ورس انس ای رازگربخ).

A partir das mesmas justificativas, uma lei aprovada no Irã eliminou as vestimentas religiosas das mulheres funcionárias públicas da educação, desencorajando as demais trabalhadoras a usarem o véu (ABRAHAMIAN, 2008, p. 93-94), e os efeitos das políticas de vestuário seriam vistas nas novas gerações. Poder-se-ia conjecturar que, com as professoras sem o véu na sala de aula, as jovens iranianas em idade escolar não se sentiriam impelidas a adotar algum tipo de vestimenta religiosa (Figs 3 e 4).

Já em 1936, o xá estendeu a proibição do tradicional véu utilizado pelas iranianas de fé muçulmana para toda a sociedade, punindo os homens que deixassem suas residências com suas esposas cobertas (Id., *ibid.*, p. 95). Esta atitude tomada pelo xá foi condenada e rejeitada por muitas mulheres, especialmente após se tornar comum ver o xá em público com sua esposa e suas filhas sem portarem o véu (SHOJAEI, SAMSU & ASAYESEH, 2010, p. 259). Por ser o representante de uma nação cuja maioria segue o Islã, as transgressões simbólicas às tradicionais práticas religiosas do país atraíram grande criticismo (Fig 5).



Figura 5. No primeiro dia de vigência de proibição do chador (7 de janeiro de 1963), a esposa e as filhas do xâ cometem um ato simbólico, deixando seu palácio com vestimentas livres de influências islâmicas. Fonte: LEGRAND, C. & LEGRAND, J., 1999.

Repercussões futuras

As heranças das reformas de Atatürk estão ainda presentes na legislação e nos códigos políticos da Turquia contemporânea. O secularismo didático de Mustafa Kemal Atatürk é um forte espelho político, que ainda perdura no imaginário e nos discursos proferidos pelo poder público. Muitas das proibições instauradas para o controle da religiosidade da população turca ainda continuam, causando embates políticos dentro do parlamento e atraindo a oposição dos defensores de uma ideologia política islâmica comunitarista para a Turquia (SMITH, 2005, p. 320).

Entretanto, apesar da existência de uma oposição legalizada e de um processo democrático que permite a mudança de Governos, a força da herança do kemalismo esmaga as tentativas de repaginação da ideologia governamental predominante, especialmente aquela professada pelos críticos mais radicais à secularização. Na atualidade, os Governos turcos são avaliados conforme seu distanciamento dos princípios kemalistas. Um exemplo disto são as críticas ao Governo do partido conservador Justiça e Desenvolvimento (AKP), devido a uma ampla propaganda suspeita de seus laços com movimentos islamistas do Oriente Médio, sendo o presidente atual Recep Tayyip Erdoğan (membro do AKP) visto por alguns como líder de uma “travestida neo-Otomania”⁸.

No Irã, em comparação à Turquia, detecta-se uma transformação parcial das instituições. Os passos mais radicais tomados por Atatürk não tiveram replicações no contexto iraniano, como a adoção do republicanismo e a criação de instituições públicas reguladoras da atividade religiosa, substitutas do clero. O secularismo didático iraniano assumiu traços mais brandos apesar de seguir agendas importantes para a inserção de uma nova prática social, como a modificação da estrutura escolar e a proibição de vestimentas religiosas. Uma busca pela modernidade em bases verticais, as políticas de reeducação de costumes da dinastia Pahlavi geraram entretanto choques entre tradições sociais e culturais e a atuação do Estado, suscitando motivos para a oposição ao xâ. O impacto gerado na sociedade pelas novas leis atraiu críticas de setores conservadores da sociedade, associações religiosas e particularmente o Clero.

Por não ter conseguido silenciar a classe clerical por meios jurídicos e políticos, o xâ não logrou impedir a atuação de forte oposição durante os anos iniciais de seu regime, intensificando-se após a tomada de poder de seu filho, décadas mais tarde. A experiência iraniana falhou em criar uma sensação pública de nação poderosa, o que minou os tentames existentes desde a tomada do poder em 1921. Somando-se ao sistema moral valorizado pelo xâ, a política de alinhamento econômico com a Inglaterra denominada “Prova de Boas-Vindas” praticada pelo filho de Rezā Khan anos mais tarde aprofundou a insatisfação do público e causou sentimentos de

submissão política, fraqueza institucional e retorno do colonialismo (SADR, 2013, p. 50-51; KAZEMI, 1985, p. 61-65). Crescendo a cada momento, a insatisfação popular ajudava a caracterizar aos olhos do povo iraniano a suposta monarquia parlamentar liberal como um regime fantoche de características autocráticas, onde o domínio é exercido por “líderes externamente impostos [...] serventes dos interesses de mestres estrangeiros ao invés dos de seu próprio povo”, cuja fragilidade de governança e legitimidade é baixíssima (DOWNES, 2010, p. 4; PEIC & REITER, 2011).

A oposição culminou numa revolução social, capitaneada pela *‘ulamā* iraniana e com amplo apoio popular. A Revolução Islâmica de 1979 esteve centrada em provocar um giro completo nas práticas seculares e anticlericais da dinastia Pahlevi, intensificando o papel da religião na sociedade e instalando um regime de domínio direto, populista e baseado nas leis religiosas. Até os tempos hodiernos, a República Islâmica é o sistema de direito político adotado pelo Irã, enquanto a Turquia continua com seu modelo de democracia secular estabelecido no governo Atatürk.

Considerações finais

No presente artigo, procurei demonstrar os principais elementos de ação do secularismo didático e sua aplicação em duas sociedades distintas. Os dois processos de mudança social no Oriente Médio que são objeto de análise deste artigo possuem uma forte contribuição para o pensamento secular, trazendo um novo desdobramento geopolítico para a relação entre religião e Governo. Com as políticas acima descritas, os Governos turco e iraniano do início do século XX se tornaram fortes agentes de transformação social: na Turquia, uma república motivada pela possibilidade de destruir o legado do Império Otomano; e no Irã, uma nova monarquia interessada em desafiar a tradições islâmicas da população. A partir das ideologias e das políticas descritas no artigo é possível extrair alguns elementos característicos da mudança social guiada pelos Governos Atatürk e Rezā Khan.

O nacionalismo étnico atuou como pavimento para a tomada de políticas posteriores, justificando a futura mudança social como um processo que, no entendimento do discurso oficial, verdadeiramente valorizaria as culturas turca e iraniana em uma abordagem nacional, em oposição a um sistema político e social que os colocava par-a-par com demais grupos culturais praticantes do Islã, também em detrimento de outras culturas que habitavam seus territórios. Como teoria e prática, o nacionalismo étnico colocou ambas as sociedades em um patamar superior à religiosidade muçulmana, representada negativamente pelo imperialismo árabe praticado pelos líderes da classe religiosa. Sua importância foi a de introduzir o conceito de nação dentro das teorias políticas revolucionárias, providenciando um novo imaginário coletivo e objetivo das políticas sociais. Junto a ele esteve o pró-ocidentalismo, ocorrendo dentro das teorias políticas revolucionárias como um espelho que colocava em *status* superior as sociedades da Europa Ocidental, por seus processos antigos de destituição do poder do clero e das instituições re-

8 Notícias tratando a ideologia islamista do partido AKP como “escondida, mas não tanto” têm crescido em número devido ao aumento das críticas ao governo de Erdoğan. Algumas notícias veiculadas (BERTRAND, 2015; SIMSEK, 2013) criticam supostos laços com movimentos islamistas e outras falam da agenda escondida voltada para implantação da lei islâmica (IBRAHIM, 2014; DRECHSELOVA, 2011; ILSEVEN, 2012; TAŞPINAR, 2012). Também, em 2007, vários protestos durante as eleições presidenciais denunciaram um processo de islamização da Turquia em curso pelo partido AKP, chamados de “Protestos da República” (DE BENDERN, 2007). Um de seus slogans era: “Türkiye laiktir, laik kalacak” (“A Turquia é secular, e secular permanecerá”), que é até hoje usado em manifestações de eventos públicos, como jogos de futebol. (GUVENER, 2017, tradução própria).

ligiosas.

As medidas políticas utilizadas pelos governos para provocar a mudança social estiveram alçadas também na destituição do poder atribuído anteriormente à classe eclesiástica, submetendo-a ao controle do Estado e atribuindo-lhe sanções, retirando dela o lugar privilegiado que um dia ocupara dentro da estrutura de Estado, tanto na criação de tradições jurídicas quanto no poder social que lhe conferia legitimidade. Ao diminuir o poder da classe religiosa sobre as práticas de seus fiéis, o Governo se sobrepunha a uma clássica força religiosa na política, demonstrando a intensidade de sua capacidade de intervenção social a partir do controle e da regulamentação da religiosidade.

Ademais da diminuição da influência da religião mediante o controle do sacerdócio, a Turquia e o Irã executaram atitudes de extinção deliberativo da herança simbólica religiosa por meio de seus Governos. Observando-se as políticas sociais tais como: a proibição de vestimentas religiosas, o controle de missas e a nacionalização de editos religiosos, a secularização de escolas e universidades outras se extrai um sentido de tentativa de imposição de novo estilo de vida condizente com o projeto político dos dirigentes nacionais, o que diferencia o secularismo didático de outras formas de se pensar a separação entre religião e Estado.

A forma singular de secularismo praticada nestes dois países trouxe para a história da relação entre política e religião uma configuração interessante e inusitada, que torna a sociedade e o sistema de símbolos culturalmente compartilhados, elementos integrais da já conhecida separação das esferas religiosa, cívica e política. A transformação social secular fundeada na quebra dessa correlação tomou passos além do padrão por incluir nesse empreendimento político a cultura. O desejo de fazer surgir uma nova

sociedade em seus devidos países alimentou ideologias partidárias e políticas sociais que deixaram em ambas as sociedades tradições políticas jamais esquecidas. Entretanto, os desdobramentos futuros das políticas seculares didáticas projetaram-se em ângulos distintos. Admitindo-se que, para alcançar o sucesso, o projeto de secularismo didático não deve permitir fortes rupturas posteriores ou uma reação eclesiástica, é notável que em Turquia e Irã os desdobramentos do secularismo didático se distanciaram quanto à capacidade de suprimir o poderio do clero. No Irã, a falha na atenuação da influência da *'ulamā* por meio de seu controle político não impediu o surgimento de uma oposição organizada, sucedida de uma revolução de caráter islamista no final da década de 1970.

A pensarem-se os elementos constitutivos do secularismo didático e a continuação de seus legados positivos e negativos na Turquia e no Irã, para que as políticas de erradicação da religião e de cultivo de novas práticas sociais alcançassem sucesso foi necessária a criação de um esqueleto capaz de possibilitar a manutenção dos ideais seculares. Tal fato ocorreu com a adoção da república e as reformas radicais dos instrumentos jurídicos e políticos ocorridos na Turquia na década de 1920. Com o sucesso da persistência desta ideologia política na Turquia e o fracasso da mesma no Irã, tira-se a exigência de certas capacidades governamentais estratégicas para a efetivação material deste modelo de sociedade, que foram praticadas por estes Governos durante o início do século XX. Além de exigir a criação de uma estrutura jurídica própria, o secularismo didático tem seu êxito político associado à capacidade de reproduzir-se no pensamento social, especialmente se conseguir extrair da sociedade sentimentos bem pulverizados de filiação ao secularismo e à diminuição da força da religiosidade nos assuntos públicos, o que não ocorreu no Irã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. (2007), *Dicionário de filosofia*. Tradução e coordenação de Alfredo Bossi. 5ª edição, São Paulo, Martins Fontes.
- ABRAHAMIAN, Ervand. (1982), "Ali Shariati: Ideologue of the Iranian Revolution". *MERIP Reports*, 102:24-28.
- BERTRAND, Natasha. Senior Western official: Links between Turkey and ISIS are now 'undeniable'. *Business Insider*, 28 julho 2015 - Disponível em: <<http://www.businessinsider.com/links-between-turkey-and-isis-are-now-undeniable-2015-7>>. Acesso em: 15/04 e 20/10 de 2016.
- BIDDELEUX, Robert & JEFFRIES, Ian. (1998), *A History of Eastern Europe: Crisis and Change*. Londres, Routledge.
- BOZKURT, Mahmut Esat. (1926), *Medeni Kanun Genel Gerekçesi: Adliye Vekili Mahmut Esat Bozkurt'un 1926 yılında yazdığı Medeni Kanun Genel Gerekçesi (Esbabi Mucibe Lâyihası) günümüz Türkçesi ile şöyle*. Disponível em: <<http://gezintiler.blogspot.com.br/2008/02/medeni-kanun-genel-gerekesi-mahmut-esat.html>>. Acessado em: 25/03 de 2016.
- CLEVELAND, William L. & BUNTON, Martin. (2009), *A History of the Modern Middle East*. 4ª edição, Boulder, Westview Press.
- COGGIOLA, Osvaldo. (2008), *A revolução iraniana*. São Paulo, Editora UNESP.
- ÇOLAK, Yilmaz. (2006), "Ottomanism vs. Kemalism: Collective Memory and Cultural Pluralism in 1990s Turkey". *Middle Eastern Studies*, 42,4:587-602.
- DAVISON, Roderic H. Turkish Diplomacy for Mudros to Lausanne. In: G. A. Craig & F. Gilbert. (Orgs.). *The Diplomats, 1919-1939*. Princeton: Princeton University Press, 1994. 728 p.
- DE BENDERN, Paul. One million Turks rally against government. *Reuters*, Istambul, 29 abril 2007 - Disponível em: <<http://www.reuters.com/article/us-turkey-president-idUSL2910950920070429>>. Acesso em: 15/04 e 20/10 de 2016.
- DEMANT, Peter. (2011), *O mundo muçulmano*. 3ª edição, São Paulo, contexto.
- DRECHSELOVA, Lucie. Turkey: AKP's Hidden Agenda or a Different Vision of Secularism?. *Nouvelle Europe*, 7 abril 2011 - Disponível em: <<http://www.nouvelle-europe.eu/en/turkey-akp-s-hidden-agenda-or-different-vision-secularism>>.

Acesso em: 15/04 e 20/10 de 2016.

FROMKIN, David. (2008), *Paz e Guerra no Oriente Médio: a queda do Império Otomano e a criação do Oriente Médio moderno*. Rio de Janeiro, Contraponto.

GAGNON, JR. V. P. (1994), "Ethnic Nationalism and International Conflict: The Case of Serbia". *International Security*, 19,3:130-166.

GELLNER, Ernst. (1981), *Muslim Society*. Cambridge, Cambridge University Press.

GÖLE, Nilüfer. (1997), "Secularism and Islamism in Turkey: The making of elites and counter-elites". *The Middle East Journal*, 51,1:46-58.

GROTE, Rainer & RÖDER, Tilmann J. (2012), *Constitutionalism in Islamic Countries: Between Upheaval and Continuity*. Oxford, Oxford University Press.

GÜVENER, Aziz. Laiklik pankartı açan 3 genç dayak yedi. *Milliyet*, 10 janeiro 2017 – Disponível em: <<http://www.milliyet.com.tr/2007/04/30/son/sondun10.asp>>. Acesso em: 24/05 de 2017.

HIFZI, Timur. (1956) "The place of Islamic law in Turkish law reform". *Annales de la Faculté de Droit d'Istanbul*, 5,6:63-74.

HOBBSBAWM, Eric. (1998), *Naciones y Nacionalismo desde 1780*. Tradução de Jordi Beltran. 2ª edição, Barcelona, Crítica.

HOLYOAKE, George J. (2015), *The Origin and Nature of Secularism: Showing That Where Freethought Commonly Ends Secularism Begins*. 1ª reimpressão, Charleston, BiblioBazaar.

HOPKIRK, Peter. (1992), *The Great Game: The Struggle for Empire in Central Asia*. Nova Iorque, Kodansha International.

IBRAHIM, Osman Rifat. AKP and the great neo-Ottoman travesty. *Al Jazeera*, 23 maio 2014. – Disponível em: <<http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2014/05/akp-great-neo-ottoman-travesty-201451974314589207.html>>. Acesso em: 15/04 e 20/10 de 2016.

İLSEVEN, Nebil. The "Hidden" That Never Was. *Reflections Turkey*, maio 2012 – Disponível em: <<http://www.reflections-turkey.com/?p=436>>. Acesso em: 15/04 e 20/10 de 2016.

İNÖNÜ, İsmet. (2006), *Hatıralar*. Ankara, Bilgi Yayınevi.

KADI, Wadad; SHĀHIN, Aram A. (2013), "Caliph, caliphate", in G. Böwering (ed.), *The Princeton Encyclopedia of Islamic Political Thought*, Princeton, Princeton University Press.

KAZEMI, Farhad. (1985), "Anglo-Persian Oil Company", in E. Yarshater, *Encyclopædia Iranica* v. 20, Santa Ana, Mazda Publishers.

KEDDIE, Nikki. (1966), *Religion and Rebellion in Iran: The Tobacco Protest of 1891-92*. Londres, Routledge.

----- (1972), "The Economic History of Iran, 1800-1914, and Its Political Impact: an Overview". *Iranian Studies*, 5,2/3:58-78.

KINROSS, Patrick Balfour Baron. (2001), *Atatürk: The Rebirth of a Nation*. Londres, Phoenix.

KIŞLALI, Ahmet Taner. (1994), *Kemalizm, Laiklik ve Demokrasi*. İstanbul, İmge.

KÖSEBALABAN, Hasan. (2008), "Torn Identities and Foreign Policy: The Case of Turkey and Japan". *Insight Turkey*, 10,1:5-30.

LANDAU, Jacob M. (1984), *Atatürk and the Modernization of Turkey*. Boulder, Brill.

LEGRAND, Catherine & LEGRAND, Jacques. (1999), *Shah-i Iran*, Minnetonka, Creative Publishing International.

MACKEY, Sandra & HARROP, Scott. (1996), *The Iranians: Persia, Islam and the Soul of a Nation*. Boston, Dutton.

MARIANO, Ricardo. (2011), "Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública". *Civitas*, 11,2:238-258.

MO'IN, Mohammad. (1992), *An Intermediate Persian Dictionary: Six Volumes*. Teerã, Amir Kabir Publications.

PEIC, Goran & REITER, Dan. (2011), "Foreign-Imposed Regime Change, State Power and Civil War Onset, 1920-2004". *British Journal of Political Science*, 41,3:453-475.

PIERUCCI, Antônio Flávio. (2000), "Secularização segundo Max Weber", in J. Souza (org.), *A atualidade de Max Weber*, Brasília, UnB.

SADR, Ehsanee Ian. (2013), *To Whisper in the King's Ear: Economists in Pahlavi and Islamic Iran*. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências Sociais e Comportamentais da Universidade de Maryland, College Park, datilo.

SHAW, Stanford J. & SHAW, Ezel Kural. (1977), *History of the Ottoman Empire and Modern Turkey*, v. 2: *Reform, Revolution and Republic: The Rise of Modern Turkey, 1808-1975*. Cambridge, Cambridge University Press.

SHOJAEI, Seyedeh Nosrat; SAMSU, Ku Hasnita Ku; ASAYESEH, Hossien. (2010), "Women in Politics: A Case Study of Iran". *Journal of Politics and Law*, 3,2:257-268.

SIMSEK, Ayhan. Support for Muslim Brotherhood isolates Turkey. *Deutsche Welle*, 21/08/2013 – Disponível em: <<http://www.dw.com/en/support-for-muslim-brotherhood-isolates-turkey/a-17037906>>. Acesso em: 15/04 e 20/10 de 2016.

SMITH, Thomas. (2005), "Between Allah and Atatürk: Liberal Islam in Turkey". *The International Journal of Human Rights*, 9,3:307-325.

SPULER, Bertold. (2003). *Persian Historiography and Geography*. Tradução de M. Ismail Marcinkowski. Singapura, Pustaka Nasional Pte Ltd.

TEZCAN, Nuran. (1997), *Atatürk'ün yazdığı yurttaşlık bilgileri*. Istanbul, Yenigün Haber Ajansı.

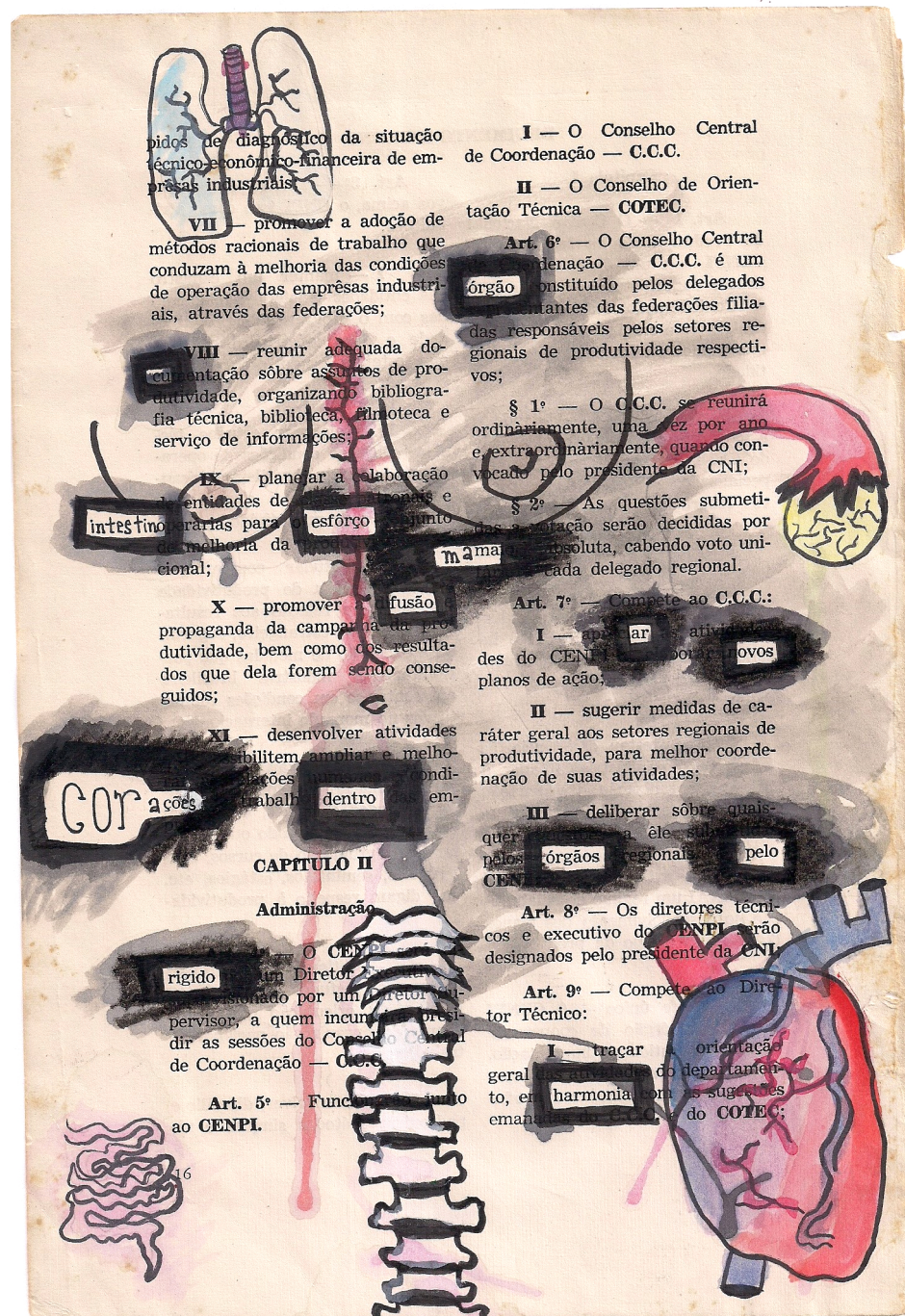
ULUSOY, Ali. (2007), "The Islamic Headscarf Problem before Secular Legal Systems: Factual and Legal Developments in Turkish, French and European Human Rights Laws". *European Journal of Migration and Law*, 9,4:419-433.

WORRINGER, Renée. (2004), "'Sick Man of Europe' or 'Japan of the near East': Constructing Ottoman Modernity in the Hamidian and Young Turk Eras". *International Journal of Middle East Studies*, 35,2:207-230.

ZAMAN, Muhammad Qasim. (2013) 'ulama', in G. Böwering (ed.), *The Princeton Encyclopedia of Islamic Political Thought*. Princeton, Princeton University Press.

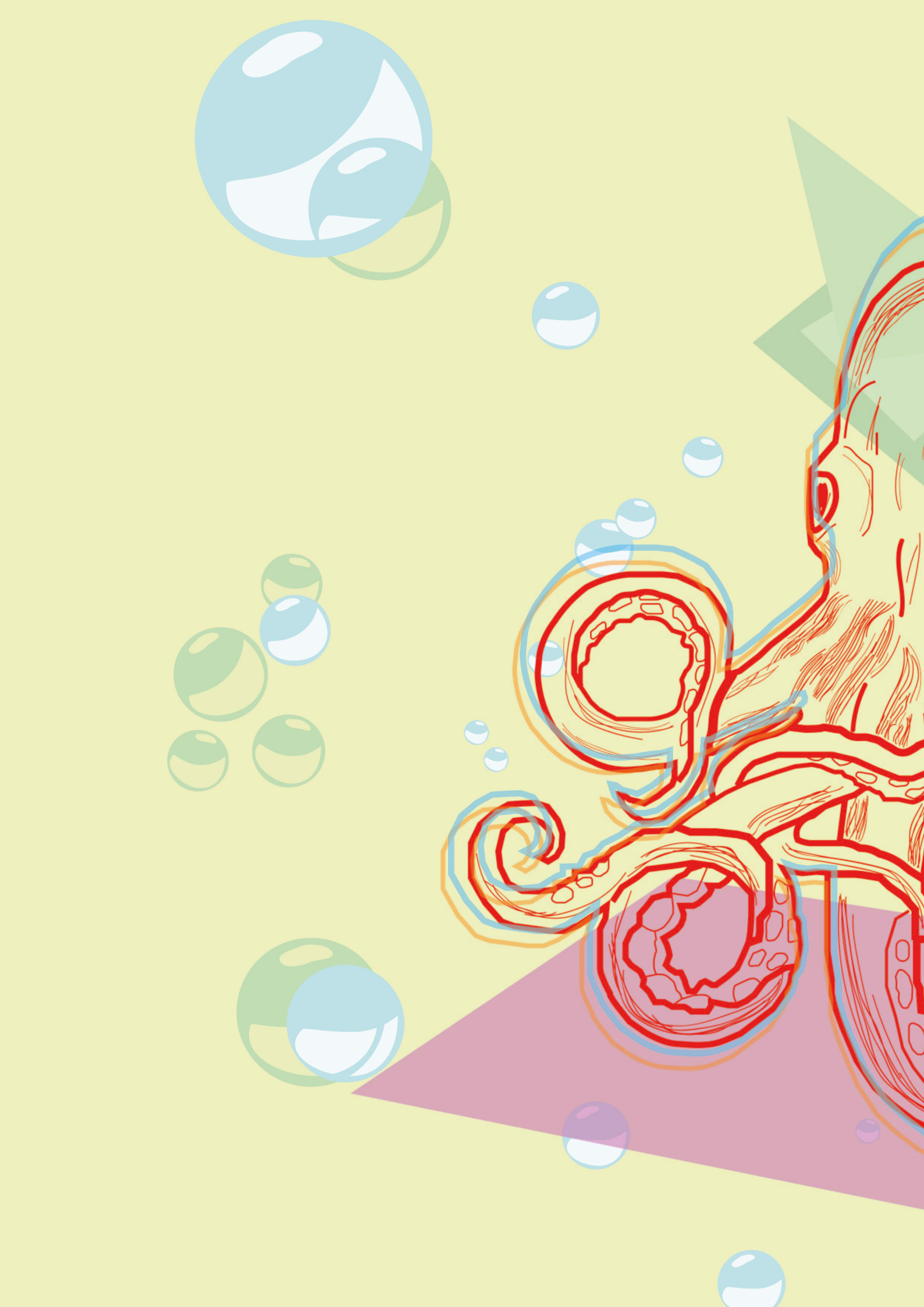
ZEYDANLIOĞLU, Welat. (2008) "'The White Turkish Man's Burden': Orientalism, Kemalism and the Kurds in Turkey", in G. Rings & A. Ife (eds.), *Neo-colonial Mentalities in Contemporary Europe? Language and Discourse in the Construction of Identities*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.

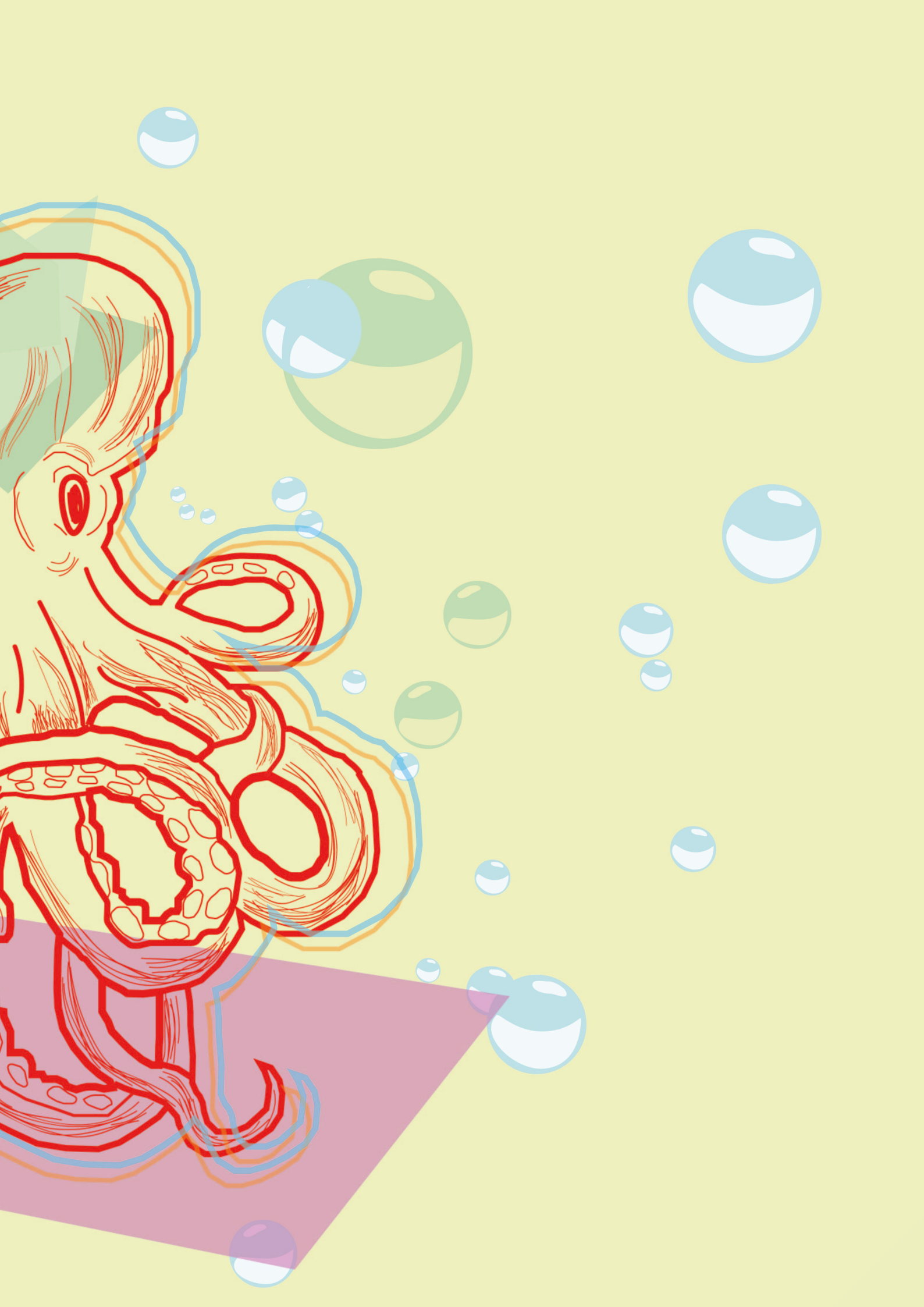
ZÜRCHER, Erik. (2004), *Turkey: A Modern History*. New York, I.B. Tauris.



Recebido em: 21 de novembro de 2016.

Aprovado em: 05 de junho de 2017.





Alcances das práticas participativas da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG): por um diálogo entre sociedade e legislativo – Entrevista com a gerente de acompanhamento e avaliação de políticas públicas, da Gerência-Geral de Consultoria Temática, da ALMG, Regina Magalhães

A presente entrevista perpassa por diálogos sobre as atividades desenvolvidas pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) na promoção da participação popular e sobre os possíveis alcances das práticas participativas meio ao cenário de desconfiança nas instituições políticas brasileiras. Assim, conversamos com a gerente de acompanhamento e avaliação de políticas públicas, da Gerência-Geral de Consultoria Temática da ALMG, Regina Magalhães. Graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e com especialização em Administração Pública pela Fundação João Pinheiro (FJP), Regina é servidora da ALMG desde 2002, onde atualmente desenvolve projetos sobre práticas participativas no âmbito da Gerência de Acompanhamento e Avaliação de Políticas Públicas.

Revista: Você poderia se apresentar e contar a sua trajetória acadêmica profissional ?

Regina: Minha formação é em história, na UFMG. Eu fiz um Mestrado em Sociologia, também na UFMG, mas não defendi, o que ficou apenas como uma especialização. Tenho especialização em Administração Pública pela Fundação João Pinheiro (FJP), em 2005. Estou aqui na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) desde 2002, e completei nesse ano 15 anos de Assembleia, embora não seja a minha primeira experiência profissional. Eu vim pra cá quando tinha 41 anos e, antes disso, eu já tinha uma experiência anterior, fundamentalmente em consultoria a municípios, ao Estado e até a órgãos da União, nas questões de política, pesquisa socioeconômica e de diagnóstico que embasaram a elaboração de algumas políticas públicas notadamente na área da assistência social, da criança e do adolescente e na área de política habitacional também, muito com a política urbana. Eu entrei na ALMG num concurso que foi realizado em 2001 para a área de consultoria temática, que na época se chamava Área 6. Essa área estava voltada para os temas de direitos humanos, segurança pública, turismo, trabalho, emprego e renda, e para uma parte grande de teoria do Estado e de gestão pública. Essa questão de teoria do Estado e de gestão era um pouco residual dentro dessa Área 6, mas foi o que me chamou a atenção, porque de alguma forma a parte de direitos humanos conversava com essa minha trajetória anterior com questões relativas à criança e ao adolescente. Mas foi por causa dos temas relativos à ciência política, às teorias do Estado e à gestão pública que eu me qualifiquei para ser aprovada. Então, tomei posse em abril de 2002 e vim para uma área de consultoria, que existe até hoje – a Gerência de Direitos Humanos – hoje chamada de Gerência de Direitos Humanos e Segurança Pública. Na época, era só Direitos Humanos e a Comissão de Segurança Pública ainda não tinha sido implementada. A partir de 2003, começou a acompanhar também a instalação das Comissões de Segurança Pública e de Participação Popular. Eu fiquei nessa área de 2002 a 2009 mas, desde 2003, com a implementação da Comissão de Participação Popular, eu comecei a acompanhar o processo de discussão participativa sobre o

Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) e o orçamento promovido pela comissão de Participação Popular aqui na ALMG. Comecei não só a acompanhar mas, como desde o início, a mais ou menos coordenar a equipe temática que deu apoio a essa discussão participativa. Isso foi uma inovação, porque as pessoas que eram da Gerência de Finanças e Orçamento entendiam mais sobre orçamento, tinham pouca afinidade com a estrutura das políticas públicas. Ou seja, tinha um olhar do orçamento mais em sua dimensão contábil. Nós começamos a partir de 2003, tanto os consultores da área de finanças e orçamento, quanto os consultores das diversas áreas temáticas, a discutir o orçamento sob a lógica da estrutura das políticas públicas, entendendo que para acompanhar uma política pública, o conhecimento sobre a execução orçamentária é absolutamente necessário, mesmo que não seja suficiente. Então nós começamos a fazer um trabalho interdisciplinar aqui na consultoria, em que os consultores de orçamento e finanças nos capacitaram para uma leitura orçamentária e uma leitura do planejamento público para além de uma leitura estritamente contábil, incorporando essa informação orçamentária na informação que a gente já detinha sobre o escopo das políticas públicas. Foi por meio da atuação da Comissão de Participação Popular, promovendo a discussão participativa sobre o planejamento e o orçamento do Estado, que a gente passou a difundir a informação orçamentária dentro da consultoria como uma informação absolutamente necessária para o acompanhamento de políticas públicas. Neste primeiro momento, junto com uma consultora da área de educação, a Adriana, e um consultor da área de meio ambiente, o Julio, começamos a estruturar esse diálogo entre área temática e a área de finanças e orçamento. E desde a primeira discussão participativa, que aconteceu em 2003, a gente começou a assumir um lugar um pouco instituinte, e eu acabei assumindo uma certa coordenação temática desse processo na Consultoria, porque quem tinha a função de acompanhar a Comissão de Participação Popular era a Gerência na qual eu estava lotada. A gente foi estruturando isso ao ponto de que quando tinha alguma discussão com o poder Executivo, com a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão

Júlia Moreira de Figueiredo*

Graduada em Ciências Sociais pela UFMG.

Contato:

<julia_figueiredo10@hotmail.com>

Aline Beatriz Miranda da Silva*

Graduada em Antropologia pela UFMG.

Contato:

<mirandabms@gmail.com>

(SEPLAG), ia sempre um representante da Gerência de Finanças e Orçamento e eu, representando os demais consultores temáticos que acompanhavam a Comissão de Participação Popular. Isso foi gerando um embrião de algo que mais tarde culminou na Gerência de Acompanhamento e Avaliação de Políticas Públicas. Aos poucos, o Gerente-Geral à época foi transmitindo para mim o papel de coordenar essa equipe que acompanhava a discussão, porque isso poderia gerar impactos tanto no orçamento quanto no PPAG. E essa discussão sobre planejamento e orçamento não se restringia à dimensão orçamentária, no sentido contábil, mas à dimensão orçamentária no sentido de planejamento. Então, algumas alterações que eram discutidas e que a população entendia que tinha que ser feita uma emenda orçamentária para garantir, às vezes não era necessário mexer na dimensão orçamentária *stricto sensu*, mas poderia alterar a finalidade daquela ação e ampliar o seu escopo. Foi um processo de extremo aprendizado de replicar o conhecimento que a gente tinha sobre a estrutura das políticas públicas e sobre como isso se apresentava para a execução em termos de planejamento e orçamento. Esse foi um trabalho muito interessante, porque a gente começou a se organizar para nos apropriar desse conhecimento orçamentário de planejamento e fazer uma fusão para poder ter a condição de acompanhar aquela política pública em toda as suas dimensões. Em 2007 eu assumi a Gerência de Acompanhamento e Avaliação de Políticas Públicas, mas continuei também como consultora de direitos humanos e segurança pública, porque o concurso que trouxe os novos consultores foi realizado em 2008 e eles só tomaram posse em 2009. Na época, eu coordenava um grupo matricial aqui na consultoria, que eu coordeno até hoje, o Grupo de Acompanhamento de Políticas Públicas, conhecido como Grupo de Políticas Públicas, que era formado por consultores das diversas gerências aqui da consultoria, ou seja, da área de meio ambiente, política agropecuária, política fundiária, educação, cultura, esportes, assistência social, saúde, finanças públicas, desenvolvimento econômico, transporte, política municipal e política de desenvolvimento regional. Esse grupo matricial gerenciado por mim e por consultores de todas essas áreas foi o embrião da Gerência de Acompanhamento e Avaliação de Políticas Públicas. Então, a minha trajetória é um pouco essa. Eu vim com uma expertise de fora que foi aproveitada na época para o acompanhamento desse processo participativo e junto com a Gerência de Finanças e Orçamento, organizamos uma experiência de capacitação de todos os consultores aqui da ALMG em acompanhamento de políticas públicas. Fizemos essa capacitação e quando os novos consultores chegaram também os capacitamos de forma que hoje, o conhecimento sobre orçamento e planejamento é difundido em toda a consultoria como uma ferramenta de acompanhamento de políticas públicas. Com a chegada desses novos consultores, em 2009, a gente montou uma segunda etapa do que hoje é a gerência. Em 2010, com o planejamento estratégico da ALMG, pensado para executar ações, projetos estruturadores, e projetos estratégicos a cada 2 anos, surgiu o projeto do site "Políticas públicas Ao Seu Alcance" em 2010, que foi um projeto estruturador gerenciado por um analista de sistemas da ALMG, o Paulo Scofield. Uma das ações desse projeto do Site de Políticas Públicas Ao Seu alcance era o conteúdo temático, gerenciado por

mim por meio do Grupo de Políticas Públicas. Em sequência, o Paulo veio para a nossa gerência e, depois, o site entrou no ar.

Revista: Atualmente quais são as atividades desempenhadas por você na ALMG?

Regina: Hoje a gente tem como atribuição a manutenção do site, por meio do grupo matricial de todas as gerências. O site trabalha com 22 temas, os quais estão sob responsabilidade de cada gerência temática. A gestão e manutenção do site, os requisitos de consistência, os trabalhos de atualização e alimentação são todos feitos na Gerência de Acompanhamento e Avaliação de Políticas Públicas. Além disso, a gente tem a responsabilidade de acompanhar a Comissão de Participação Popular e de gerenciar todo processo, acompanhando a execução do PPAG e do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), porque a dimensão mais orçamentária fica em outras gerências e a dimensão de planejamento, que lida com o escopo das políticas, fica aqui na Gerência de Políticas Públicas. Temos a responsabilidade também de gerenciar todos os trabalhos inter-setoriais. A gente fez um estudo sobre o impacto da mudança na legislação do ICMS, que envolvia todas as gerências temáticas e gerenciamos também a criação de metodologia em conjunto com esse grupo de políticas públicas, porque uma das funções da ALMG, além de legislar é de fazer a fiscalização das atividades do Poder Executivo. Portanto, a gente tem trazido um instrumental para a fiscalização, entendida como acompanhamento de processos e resultados na geração de bens e serviços para a população, ou seja, na geração das políticas públicas.

Revista: A Assembleia Legislativa de Minas Gerais possui um forte reconhecimento, desde a década de 80, como uma Casa que promove a participação popular. Como você vê a evolução da Assembleia no lido com a participação institucional?

Regina: A Assembleia sempre trouxe essa dimensão participativa aqui para dentro: Na década de 90, isso ficou institucionalizado no regimento interno com a criação dos eventos institucionais, que são os seminários legislativos, os fóruns técnicos e os ciclos de debate. Entendendo que esses eventos teriam um caráter mais institucional promovido pela Assembleia como instituição e não pelo interesse de cada parlamentar, eles têm um escopo que tem uma "diferençazinha" e nasceram na década de 90, no período após a promulgação da Constituição Federal em 88 e da nossa Constituição mineira em 89, em que a dimensão da participação passa a compor um escopo de uma série de políticas públicas por determinação inclusive constitucional, ou seja, uma série de instituições participativas que contam com o hibridismo do Estado com a sociedade civil, como os conselhos de políticas públicas em quase todas as políticas e as experiências de orçamento participativo muito fortes em governos locais. Depois disso, já no século 21, com a experiência muito forte das conferências de políticas públicas, isso tudo ganha muito vigor e a Assembleia passa a acompanhar isso com essas três possibilidades. Porém, no início disso, lá nos anos 1990, começou com um protagonismo muito forte da Assembleia numa execução mais rígida desses desenhos participativos. E isso, a meu ver, combinava com a época, mas hoje, eu acho, a população demanda mais abertura, no sentido de

maior composição a demanda societária e os limites do desenho participativo institucional. Como o desenho desses três eventos prevê a participação popular desde o planejamento dos eventos, desde a forma como o evento vai se estruturar, qual a temática ele vai discutir, quem convidar e tudo mais, essa rigidez foi perdendo um pouco a força, porque você tem a participação da população desde o início. Então, o desenho deve ser de um seminário, com algumas características de um fórum, por exemplo, o que foi diminuindo essa rigidez, no sentido da composição. Antes, a forma que determinada proposta saía como resultado do evento, entrava na agenda da Assembleia. É aí que eu aponto uma dimensão um pouco dessa rigidez e que hoje ela está ficando mais interessante e menos rígida, conferindo mais autonomia, buscando a composição, criando espaços em que o evento, mesmo depois de acabado, permaneça no tempo por meio de uma representação que acompanha a tramitação dos seus resultados aqui dentro da Assembleia. Isso estava previsto no desenho original desde o princípio, mas não se efetivava a contento. Agora, isso se efetivou, com instrumentos para esse acompanhamento pela Comissão de representação do evento. Um outro espaço relevante para a participação aqui na Assembleia, são as atividades das Comissões. A gente entender as Comissões como espaços de discussão temática, tanto da discussão legislativa, quanto do acompanhamento de políticas públicas de forma temática. As comissões viram um repositório de informações sobre essas políticas públicas, guardam uma história da atuação da Assembleia acerca de cada uma dessas políticas e são um espaço fundamental de porta de entrada para a interlocução com a sociedade e de uma interlocução mais institucional, porque os gabinetes de cada deputado são uma porta de entrada também, mas uma porta de entrada mais filtrada pela posição política de cada um, o que é legítimo. Apesar de terem um comportamento muito próximo ao posicionamento de seu presidente, por serem um órgão colegiado, as comissões trazem o dissenso, trazem a discussão para dentro delas e a formação de opinião acerca de um tema. E as comissões têm buscado essa interlocução com a sociedade para poder fazer uma política de mais proximidade para os problemas que estão sendo discutidos, seja para informar um projeto de lei que está em tramitação, ou seja, para trazer informações para a atividade de acompanhamento da política pública que aquela comissão exerce. Têm sido chamadas audiências públicas com a população, chamando para participar da mesa de debates tanto especialistas, gestores ou membros dos movimentos sociais, quanto o público da audiência pública. Então, as audiências públicas são para mim um lugar muito vivo de interlocução com a população e para o lugar que a Assembleia representa. A Assembleia não vai trazer a participação para poder efetivar entregas. A participação se dá, então, nos diversos pontos de formação de uma política pública no ciclo de políticas públicas. Então, é tanto para poder colocar questões na agenda, quanto para poder discutir a melhor alternativa de enfrentar determinados problemas, discutir o escopo daquela política e depois para poder monitorar e avaliar essa política pública. O espaço de participação aqui é um espaço que se exerce muito na geração de influência, na geração de agenda, no acompanhamento das políticas, na denúncia de problemas, no acompanhamento dos problemas dessas políticas e menos na efetivação de uma entrega. Então, no

momento em que a gente está buscando resultados da participação, esses resultados estarão mais na intermediação, tanto na geração de legitimidade para determinadas políticas, quanto no reconhecimento de determinados atores sociais como relevantes para aquela política pública, o que é muito importante para movimentos da sociedade civil, quanto para entrar com questões na agenda e legitimar essas questões, para acompanhar a execução da política pública e, aí sim, para acompanhar a entrega dos resultados. Mas muita gente procura o resultado na efetivação direta e isso a Assembleia não faz. Ela faz a intermediação. Eu acho que também agora apareceram, com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, outras possibilidades de participação, que são as participações remotas. Então, tem como o cidadão conversar com a Assembleia, tentar conversar com cada um dos deputados, com a Assembleia como um todo e com as Comissões, apresentando demandas, petições, sugestão de atividades das Comissões e de audiências públicas através do "Fale com a Assembleia", onde tem um campo que é para falar com as Comissões, existe a possibilidade de discutir projetos de lei que estão em tramitação e de dar opinião sobre esses projetos. E ao dar essa opinião, é possível conversar com os outros que estão dando opinião também e discutir opiniões. No site da Assembleia, essa ferramenta é chamada de "Dê sua opinião sobre projeto de lei". Existe a possibilidade do cidadão e de coletivos da população sugerirem projetos de lei para tramitação na Assembleia e tem a Comissão de Participação Popular, que tem um recurso muito interessante, chamado de Proposta de Ação Legislativa, no qual movimentos da sociedade civil podem apresentar proposições legislativas, não necessariamente um projeto de lei, mas uma sugestão para a atuação da Assembleia ou, inclusive, um projeto de lei. A Comissão de Participação Popular vai apreciar essa solicitação e se posicionar se aquilo deve ser um projeto de lei, uma emenda de um projeto de lei que esteja em tramitando, um requerimento pedindo informação para o poder executivo como uma forma de fiscalizar e depois dar o retorno disso para a população ou a realização de uma audiência pública. Isso pode dar mais agilidade do que os projetos de lei de iniciativa popular, que é inclusive constitucional. Os projetos de lei de iniciativa popular têm uma força muito grande, mas precisa reunir muitas assinaturas. Utilizando a proposta de ação legislativa, quem a apresentou perde a autoria, que passa a ser da Comissão de Participação Popular, a qual sempre mantém os autores da demanda informados e os incorpora no acompanhamento daquele processo. Então, a gente tem diversos canais abertos, seja os três institucionais que são o Seminário legislativo, o Ciclo de debates e os Fóruns técnicos. A atuação das Comissões por audiência pública, debate público e visitas (de Comissão) podem ser demandadas pela população. A população pode sugerir isso por meio do "Fale Com" direto com as Comissões ou entrando com uma proposta de ação legislativa na Comissão de Participação Popular. Essa proposta pode ser tanto para debater algum assunto quanto para propor um projeto de lei ou emenda a projetos de leis. Além disso, desde o dia dois de Outubro de 2017, as transmissões ao vivo das reuniões de comissões e a íntegra das gravações podem ser acessadas pelo Portal da Assembleia, tanto no desktop quanto no mobile. Ao acessar a pauta de cada reunião, será possível assistir

aos conteúdos por meio do YouTube. Essa transmissão ao vivo das reuniões de comissões diretamente pelo Portal da Assembleia facilita a mobilização dos públicos interessados nas reuniões da ALMG.

Revista: Pelo que você falou, o cidadão e a sociedade civil podem participar do processo de formação políticas de vários modos, como na geração de agenda, por exemplo. Dê um exemplo de alguma prática específica, em que o cidadão pode participar e explicando como ele afeta o processo de políticas públicas.

Regina: Eu vou dar um exemplo, que é bem interessante. Eu não vou conseguir citar a data certa. Eu não sei foi 2009 ou 2010, que teve um evento institucional aqui, que chamou Festival Lixo e Cidadania, destinado aos catadores de material reciclável. Esse era um evento institucional, portanto, um evento de toda a Assembleia para esse público específico. Uma das propostas era a normatização do pagamento por serviço ambiental prestado pelos catadores de material reciclável ou coletado, que ganhou o apelido “bolsa latinha”, o que os catadores colocaram como conceito e apresentaram para a agenda da Assembleia. A proposta que saiu desse evento institucional foi que a Assembleia elaborasse o projeto de lei para o reconhecimento dos catadores de material reciclável como prestadores de serviço ambiental e, ao prestarem esse serviço ambiental, de serem remunerados por essa prestação de serviço. Além disso, que o Estado também tivesse estruturas de capacitação, descentralizadas, para capacitar organizações e associações de catadores de material reciclável para essa prestação de serviço. Então, essa foi uma proposta de um evento institucional que criou agenda. Nesse sentido, foi apresentado um projeto de lei, que tramitou na Assembleia e já foi convertido em norma. Paralelo a isso, o pessoal ligado às associações de material reciclável, passou a frequentar as discussões participativas do PPAG e apresentou propostas para a criação de uma ação orçamentária específica, que seria a capacitação de associações de catadores para se credenciar a ser caracterizado como prestador de serviço ambiental, além de uma ação para o pagamento do serviço. Porém, esse serviço não podia ser pago, porque ainda não estava regularizado, não havia lei que regulamentasse isso. Por isso, não seria possível apresentar essa emenda, pois não havia previsão legal para o Estado atuar nesse campo. Então essa demanda foi resolvida com um requerimento à Assembleia, solicitando urgência na tramitação daquele projeto de lei. No ano seguinte, o projeto de lei já tinha tramitado aqui na Assembleia, e já estava próximo de ser sancionado. Aquelas mesmas associações de catadores de material reciclado, que participaram no ano anterior, apresentaram novamente (no PPAG do ano seguinte) as duas propostas de criação das duas ações: a de capacitação e a de pagamento por serviço ambiental. A emenda de criação da ação foi feita para o pagamento do serviço ambiental com uma janela orçamentária, para quando a lei fosse sancionada já ter uma rubrica para receber recursos em convênio com a União e, assim, poder fazer os pagamentos. Então foi uma intervenção totalmente articulada. Quando a lei foi sancionada, já tinha a ação orçamentária, o que possibilitou fazer convênio com a União para receber recurso e já começar o pagamento, o que foi um processo muito interessante. Depois disso, eles participaram muito ativamente na Comissão de Participação Popular,

fazendo o monitoramento da execução desta ação de pagamento por serviços ambientais. Então, eu acho que dá para exemplificar, assim: você cria um ambiente para vocalização de uma demanda e essa demanda entra na agenda formalmente por meio de uma proposta, solicitando a tramitação de um projeto de lei referente a um determinado assunto. Em seguida, esse projeto tramita e esse mesmo grupo, que vocalizou isso para a agenda, frequenta outro espaço participativo, aí já com foco mais no orçamento, no planejamento, para viabilizar a execução orçamentária daquilo que estava previsto na norma. Depois, continuam participando de outras esferas participativas, só que não mais para propor um norma nova ou impactar no orçamento, mas para acompanhar a execução daquilo que tinha sido assegurado no orçamento. Então, foi um ciclo que se fechou com os catadores de material reciclável. O pessoal que atua na proteção da infância e da adolescência, também, fez um ciclo semelhante. Ou melhor, vamos falar do pessoal que milita na área de assistência social. A quinta Conferência de Assistência Social definiu a estruturação da política de assistência em forma de Sistema Único, porque até então a Lei Orgânica da Assistência Social, que era de 1992, não tinha previsão de ser um Sistema Único. Então a quinta Conferência, se não me engano, em 2004, que deliberou sobre isso e já deu alguns princípios para a organização do Sistema Único de Assistência Social em termos de tipificar todos os serviços por nível de proteção. E aí, os participantes dessa conferência aqui em Minas Gerais participaram em um evento fora da Assembleia, num evento participativo, o que permitiu uma confluência de arenas. Ou seja, eles trouxeram as deliberações da quinta Conferência, já estruturando intervenções no planejamento do Estado, que reorganizaram as ações de assistência social, que estavam todas pulverizadas, e as organizaram pelas diretrizes da tipificação de serviços, que foi definida lá na Conferência, fora da Assembleia. Então a intervenção não foi tanto orçamentária, mas foi no planejamento em termos de nomear cada ação a partir da tipificação de serviços, pra poder já organizar em proteção social básica, proteção social de média complexidade, proteção social de alta complexidade. O que já era uma base para a estruturação do SUAS aqui, que só se deu depois de 2005. Foi um movimento muito bacana, foi super estudado. Então foi uma intervenção que não era no orçamento *stricto sensu*, no orçamento como peça contábil, mas sim no orçamento como estrutura de planejamento. Então, foram alterados nome, finalidade e foi inserido recurso também. Nesta época, o PPAG tinha 30 programas estruturadores, e foi criado o trigésimo primeiro, que foi a base do SUAS aqui, nomeado “Proteção social de Famílias Vulnerabilizadas”. Ou seja, isso se deu por meio da discussão participativa, que já trazia resultados de uma conferência numa arena externa à Assembleia, cujas decisões tomadas (na conferência) foram vocalizadas dentro do processo participativo do PPAG, e dando uma reestruturação em todas as ações orçamentárias referentes à execução da política pública de Assistência Social. Foi um processo muito bacana, reconhecido pelo Ministério de Desenvolvimento Social, que sempre dava exemplo dessa articulação e desse processo exitoso.

Revista: Regina, para finalizar nossa conversa, gostaria de direcionar para uma questão mais específica. As últimas eleições municipais contaram com um ex-

pressivo número de votos brancos, nulos e abstenções. De um modo geral, há uma expectativa de que essa situação se repita tanto nos âmbitos estaduais como federais. Assim, o que parece estar desenhado no país é um cenário de desconfiança política e institucional generalizada. Em que medida essa situação afeta a legitimidade e/ou confiabilidade da Assembleia-instituição e de que maneira se pode mobilizar públicos e buscar uma maior credibilidade para a instituição, mas sem que haja um tensionamento com o espaço de atuação dos parlamentares (eleitorado)? Ou seja, como a Assembleia como instituição pode intervir nesse cenário que está posto na política?

Regina: Eu acho que é pela via temática e pela via da discussão do acompanhamento das políticas públicas, por meio das comissões. É um achismo meu, de já há algum tempo. É no campo temático que as controvérsias ficam mais explícitas e mais claras, que a gente consegue identificar melhor os atores, não digo os públicos, mas os atores que são relevantes para aquilo e, por fim, os públicos que se formam em torno dessas controvérsias. É em torno dos temas e da atuação do Estado em cada um desses temas, na oferta de bens e serviços públicos, que se dá a disputa societária em torno de recursos. Sejam os recursos financeiros, recursos para a prestação de serviços, para o escopo das políticas públicas, para a ampliação de escopo ou restrição, para a ampliação de público alvo ou restrição, enfim. Então eu acho que o campo temático é o campo mais propício para a Assembleia se apresentar institucionalmente e não conflitar com a representação direta de cada um de seus deputados, para ela se apresentar mais como corpo coletivo, e, aí, como corpo coletivo nas comissões, que são os corpos coletivos temáticos, muitas vezes multitemáticos – como é Trabalho, Assistência e Previdência social

ou Educação, Ciência e Tecnologia; Esporte e Juventude. E também tentar fazer uma aproximação que não seja só chamar para as arenas participativas internas, mas de reconhecer o que as arenas participativas externas estão produzindo: o que estão produzindo de agenda, de demanda para entrar na agenda, de alternativas para a solução de determinados problemas... Saber ouvir aquilo que acontece fora, não apenas convidando para poder entrar aqui para dentro, mas ouvir. Ouvir e trazer isso que está sendo vocalizado aqui para dentro, para a agenda e, aí sim, convidando para entrar. Mas ouvir um pouco mais a agenda societária e se apresentar como espaço possível de encaminhamento dessas agendas. Espaço possível, não o único. E que é um espaço que além de dar encaminhamento, pode ser um espaço que legitima a demanda, e portanto legitima os seus atores; traz a controvérsia para dentro do poder público. Eu acho que pode ser esse o caminho. Não ficar na arrogância de tratar somente aquilo que acontece aqui, mas tentar buscar ser mais informado pela agenda societária. Agora, para isso é necessário mudar também alguns formatos, uma formalidade muito aguçada que existe nos processo daqui, certo domínio da fala. Isso precisa ser mudado aos poucos, mudar a cultura para que esse diálogo entre representação e uma participação direta da sociedade se dê, se reencontre. Ou seja, uma articulação entre o que está fora e o que está dentro, seria uma saída interessante, e, principalmente, que essa seja uma busca temática, porque em torno de cada um desses temas as disputas e as controvérsias se dão de forma muito distinta.





Crédito às Ilustrações

Davi Oliveira

Ilustra as páginas 49, 60 e 61

Davi Oliveira reside em Fortaleza – CE, formado em Design Gráfico, mas é na Arte e na Arte educação que trilha seu caminho. Atuante como educador e oficinairo em espaços culturais da cidade, também é membro do Gente Arteira da Caixa Cultural. Como artista, já expôs ilustrações gráficas em espaços como o Sobrado Dr José Lourenço, Casa da Esquina, e no Museu da Cultura Cearense.

Liz Cappelletto

Ilustra as páginas 2 e 59

Atualmente estuda Ciências Sociais na UFRJ e possui vários hobbies em outras áreas como ilustração, dança, agroecologia e educação alternativa. Produz trabalhos relacionados às Ciências Sociais e artes e está sempre aberta para conhecer trabalhos de colegas e fazer parcerias para realizar novos projetos.

Contato: <correiodaliz@hotmail.com>

Luiza Nery

Ilustra a página 42

É mineira, de Belo Horizonte e graduanda em Artes Plásticas pela UEMG – Escola Guignard. A mais nova mulher numa família de quatro, sempre teve as questões do imaginário feminino povoando sua produção artística. Passou cerca de 8 anos praticando e estudando espiritualidade, filosofia oriental e processos de cura antes de se reconhecer nas artes visuais. Nesse reencontro tem compreendido o valor dessas experiências e discutido isso em seu trabalho. Mais recentemente vem aprofundando sua pesquisa na cerâmica, performance e linguagens tridimensionais para falar de pessoas, cultura regional, ancestralidade e dos lugares da mulher enquanto potência criativa e transformadora de espaços e emoções.

Sílvia de Siqueira

Ilustra as páginas 28 e 35

Estuda Licenciatura em Ciências Biológicas.

Traduzir sentimentos em desenhos, revela parte do que e de quem somos.

Thâmara Carvalho

Ilustra as páginas 5, 12, 66, 67 e 68

Graduanda em Ciências Sociais pela UFMG. Tem a arte como uma necessidade. Pinta, desenha e escreve desde quando aprendeu a segurar o pincel e o lápis. Geralmente é muito crítica com o resultado de seus trabalhos artísticos, mas sempre acredita na eficácia do processo de produção – a parte mais divertida.



Nominata

Agradecemos àqueles/as que atuaram como pareceristas no volume 13, número 2, por sua criteriosa dedicação e sempre gentil avaliação dos artigos.

Alessandra Carvalho – UFRJ – E-mail: <acarvalho5@oi.com.br>

Alexandre Tavares Lira – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: <alexandre.lira@yahoo.com.br>

Anderson Paulino da Silva – UERJ – <E-mail: andersonsvpaulino@gmail.com>

Camila De Mario – Universidade Anhembi Morumbi – E-mail: <camilagdemario@gmail.com>

Daniel Fanta – UFMT – E-mail: <danielfanta@hotmail.com>

Irenilda ngela dos Santos – UFMT. E-mail: <irepanta@gmail.com>

Marcia Santana Tavares – UFBA – E-mail: <marciatavares1@gmail.com>

Marli Pereira de Barros Dias – Universidade de Évora – E-mail: <sofiahper@hotmail.com>

Maurício Sousa Matos – UFMG – E-mail: <mauriciosousamatos@gmail.com>

Paula Orrico Sandrin – PUC-Rio – E-mail: <paulasandrin@hotmail.com>

Renarde Freire Nobre – UFMG – E-mail: <fnrenarde@gmail.com>

Valéria Alves – UFSB – E-mail: <valeriagiannella@gmail.com>

Verônica Toste Daflon – UFRJ – E-mail: <veronicatoste@gmail.com>



