

Silvéria da Aparecida Ferreira • Nikolas Corrent
(Organizadores)

CIÊNCIAS HUMANAS & SOCIAIS APLICADAS:

Competencias para o desenvolvimento humano



Silvéria da Aparecida Ferreira • Nikolas Corrent
(Organizadores)

CIÊNCIAS HUMANAS & SOCIAIS APLICADAS:

Competencias para o desenvolvimento humano



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kápio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências humanas e sociais aplicadas: competências para o desenvolvimento humano

Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Soellen de Brito
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Silvéria A. Ferreira
 Nikolas Corrent

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
C569	Ciências humanas e sociais aplicadas: competências para o desenvolvimento humano / Organizadores Silvéria A. Ferreira, Nikolas Corrent. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0864-2 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.642220612 1. Ciências humanas. 2. Ciências sociais. I. Ferreira, Silvéria A. (Organizadora). II. Corrent, Nikolas (Organizador). III. Título. CDD 101
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O livro “Ciências humanas e sociais aplicadas: Competências para o desenvolvimento humano” apresenta uma coletânea de pesquisas acadêmicas transformadas em artigos científicos. Esta obra tem o objetivo de divulgar investigações que problematizam temas relevantes e sensíveis das humanidades e das sociais aplicadas, na busca pela compreensão das estruturas de poder, dos conflitos e das resistências presentes na sociedade.

Desta maneira, os textos que seguem apresentam questões relevantes na atualidade, permeadas pela preocupação comum com recortes e sujeitos historicamente excluídos e marginalizados. Entre os operários, indígenas, afrodescendentes, aparece também a inquietação sobre o ensino universitário e o espaço rural.

Buscamos relacionar os capítulos por eixo temático norteador, promovendo um elo entre as pesquisas dos(as) autores(as). Desta forma, não ficamos restritos a esquemas rígidos temporais e espaciais na organização da obra.

Nos primeiros capítulos os(as) leitores(as) terão a oportunidade de pensar sobre as relações de trabalho, as massas operárias, os sindicatos e os partidos políticos. Na sequência, entram em problematização o ensino universitário e o modo dos discentes aprendem.

A obra segue com o estudo do território e da língua indígena dentro da escola indígena Ixubã Rabui Puyanawa no Acre (BR) e das questões étnicorraciais dentro do Serviço Social. Por fim, contemplamos três textos que possuem na crítica social, econômica e política seus principais pontos comuns. Assim, tratam da profunda desigualdade social dentro do sistema capitalista vigente, seja na má distribuição de renda e da tecnologia, na marginalização do espaço rural dentro de políticas públicas e documentos oficiais ou na questão climática.

Temáticas e pesquisas urgentes com problemas cotidianos racionalmente compreendidos. Consideramos essa obra propositiva no incentivo a novas formas de condução do conhecimento, na transformação da realidade e na compreensão crítica dos problemas sociais. Convidamos a leitura crítica e atenta.

Boa leitura!

Silvéria A. Ferreira
Nikolas Corrent

CAPÍTULO 1 1

A RELAÇÃO ENTRE A GREVE E A SINDICALIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PERCEÇÃO DOS PORTUGUESES

Carla Magalhães

Célia Taborda

Hugo Alonso

Ana Almas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6422206121>

CAPÍTULO 222

GREVE DE MASSAS, PARTIDO POLÍTICO E SINDICATOS: APONTAMENTOS

Darlan Faccin Weide

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6422206122>

CAPÍTULO 336

INVESTIGAR LAS HUELLAS DE ACTIVIDADES EN LÍNEA PARA COMPRENDER EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Silvia Verónica Valdivia Yábar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6422206123>

CAPÍTULO 449

A LÍNGUA INDÍGENA E SEU O TERRITÓRIO: UM ESTUDO DA ESCOLA INDÍGENA IXUBÃY RABUI PUYANAWA, ACRE – BRAZIL

Kely Costa de Lima

Vildna Dias da Costa

Adriano Toledo Paiva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6422206124>

CAPÍTULO 562

SERVIÇO SOCIAL E QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL UMA DISCUSSÃO IMPRESCINDÍVEL

Karima Omar Hamdan

Andréa Pires Rocha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6422206125>

CAPÍTULO 676

O MUNDO NÃO ACESSÍVEL DOS JOGOS DIGITAIS: É NECESSÁRIO FALAR SOBRE ISSO!

Luiz Cláudio Machado dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6422206126>

CAPÍTULO 789

O RURAL NO PLANO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL INTEGRADO DE TERESINA- PIAUÍ

Lísian Priscilla Oliveira Sousa Nascimento

Masilene Rocha Viana

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6422206127>

CAPÍTULO 8 100

CONDIÇÕES METEOROLÓGICAS DOS PERÍODOS DE ESTIAGEM QUE
PROVOCARAM DESASTRES NA REGIÃO OESTE CATARINENSE

Kátia Spinelli

Rosemy da Silva Nascimento

Márcia Fuentes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6422206128>

SOBRE OS ORGANIZADORES 110

ÍNDICE REMISSIVO 111

A RELAÇÃO ENTRE A GREVE E A SINDICALIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PERCEÇÃO DOS PORTUGUESES

Data de aceite: 01/12/2022

Carla Magalhães

Célia Taborda

Hugo Alonso

Ana Almas

RESUMO: Este estudo analisa a opinião dos cidadãos portugueses face às greves e aos sindicatos e a relação entre ambos os conceitos. Após uma análise quantitativa de 1071 questionários, concluiu-se que os portugueses percebem a greve como um direito adquirido, que deve ser usado com moderação, para não prejudicar a restante população, mas não percebem que o recurso à greve diminua com a perda de poder dos sindicatos, o que torna este resultado relevante para a literatura, pois coloca em causa a natural associação entre greve e sindicalização e contribui para a reflexão acerca da forma como exercemos a nossa cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Greve – Sindicatos – Portugueses - Perceção.

ABSTRACT: This study analyzes the opinion of Portuguese citizens regarding

strikes and unions and the relationship between both concepts. After a quantitative analysis of 1071 questionnaires, it was concluded that the Portuguese perceive strikes as an acquired right, which should be used sparingly, so as not to harm the rest of the population, but they do not perceive that the use of strikes decreases with the loss of power of unions, which makes this result relevant to the literature, as it calls into question the natural association between strikes and unionization and contributes to the reflection on the way we exercise our citizenship.

KEYWORDS: Strike – Unions – Portugueses - Perception.

INTRODUÇÃO

A crise financeira internacional que eclodiu em 2008 (com a *crise do subprime*) teve um grande impacto em Portugal, de tal forma que o país acabou por recorrer à ajuda externa (6 de abril de 2011) para solucionar a crise económica em que mergulhou. A incapacidade de pagar a dívida pública, de baixar o défice público e a necessidade de obtenção de fundos

para injetar em empresas públicas, tecnicamente falidas, levou o país à assinatura de um memorando de entendimento com a *Troika* (Fundo Monetário Internacional, Banco Central Europeu, União Europeia). As medidas acordadas entre a *Troika* e o governo português foram de extrema austeridade, sem grande margem para negociações. Durante o período intervencionado os portugueses protestaram nas ruas, muitas vezes de forma espontânea, como nos movimentos da *Geração à Rasca* e *Que se Lixe a Troika*, e fizeram greves, mas em número moderado e que foram decrescendo entre 2012 (127) e 2015 (75), segundo os dados da Pordata, apesar de os portugueses terem perdido rendimentos. Em tempo de austeridade as razões para contestar aumentaram, mas na mesma proporção cresceram os receios de que a contestação ou greve pudesse colocar em risco o emprego (COSTA; DIAS; SOEIRO, 2014), dificultando a utilização deste instrumento de poder. De acordo com Visser a força dos sindicatos encontra-se no poder conflitual e político, juntamente com o poder organizacional, institucional e económico (1995). A austeridade limitou os sindicatos na sua ação combativa, acabando por abalar o seu poder. Contudo, passado esse período mais crítico, em termos económicos e sociais, as reivindicações sindicais voltaram em força e o recurso à greve tornou-se constante. Nos anos de 2017-2018, Portugal foi varrido por uma vaga de greves dos vários quadrantes da sociedade: saúde, educação, hotelaria, restauração, cantinas, alimentação, transportes, comércio e indústria, entre outros setores de atividade. Em 2018, foram mais de 500 greves que ocorreram em Portugal. Na base da contestação e paralisação ao trabalho estiveram sobretudo as questões salariais, logo seguidas pelas condições laborais. O número de paralisações foi tão intenso que transtornou de forma significativa os outros setores de atividade e os cidadãos em geral. Com base na observação dessa realidade é que surgiu o objeto deste estudo, entender como percecionam os portugueses a greve, o grau de sindicalização ou “dessindicalização” dos inquiridos e se as duas variáveis estão relacionadas. O objetivo é proporcionar a discussão sobre qual o posicionamento dos cidadãos portugueses face às greves e aos sindicatos, o impacto das greves na nossa sociedade e o “poder” social do sindicalismo.

DA INDUSTRIALIZAÇÃO À GREVE

A greve, no sentido moderno, é a manifestação pública ordenada de reivindicações laborais, organizada pelos sindicatos e levada a cabo pelos operários. A greve, entendida como a cessação temporária do trabalho, surge associada ao movimento operário e este é resultante da industrialização. Até o século XVIII pouco se sabe acerca das paralisações ao trabalho na Europa e, sobretudo, em Portugal (TENGARRINHA, 1981). Sabe-se, porém, que à medida que o desenvolvimento industrial se foi processando, ao longo do século XIX, e as relações sociais se foram alterando pelo modo de produção capitalista, surgiram protestos motivados pelo fosso que se criou entre capitalistas e operários. A

working Class (THOMPSON, 1984) constituiu-se inicialmente na Inglaterra, muito na sequência dos movimentos ludistas contra a introdução de máquinas nas fábricas, pois estas, ao substituírem os trabalhadores, levavam ao desemprego. Na decorrência de várias manifestações operárias - algumas violentas - o parlamento inglês acabou por reconhecer o direito de associação aos operários. O proletariado foi desta forma ganhando consciência de classe, formou associações de trabalhadores e mais tarde sindicatos. Desta luta de classes nasceram as Trade Unions que estão na base do sindicalismo inglês e, com os sindicatos, surgiram as greves planejadas. A greve é, assim, uma ação coletiva que tem um caráter histórico, sendo uma forma específica de conflito laboral derivada do processo de produção capitalista, segundo a perspectiva marxista. A situação conflitual que se gerou na sociedade industrial, entre patrões e operários, motivada por baixos salários, excessivos horários de trabalho e más condições laborais, foi expressa nas ruas através de manifestações, passeatas, comícios ou greves (SILVA, 2012). Foi um longo caminho de reivindicações para alcançar direitos laborais em toda a Europa. Na França, no início do século XX, os sindicalistas revolucionários pregaram ações diretas para alcançar os seus objetivos, como melhoria nas condições de trabalho dos operários ou a emancipação do proletariado. Estes revolucionários rejeitaram os canais constitucionais da democracia: partidos, eleições, parlamento, legislação. A guerra travada pelos trabalhadores é, assim, a guerra de classes, a greve é a sua arma por excelência e é uma forma de ação direta fora e contra a ordem constitucional. Era nisso que acreditava o sindicalismo revolucionário francês, uma tendência dentro do movimento operário francês (RIDLEY, 1982).

A greve é, também, um recurso extremo, pois ao romper com as relações quotidianas de trabalho cria uma cisão, evidenciando ainda mais os conflitos de classe, económicos e ideológicos, mas é a forma que por excelência assume o conflito laboral (ARMSTRONG; ÁGUILLA, 2006). Logo, a greve é a arma primordial da ação coletiva do sindicalismo (DIAS e FERNANDES, 2016), no sentido de pressionar uma solução benéfica para os trabalhadores. No início do século XX, no período entre guerras, dadas as limitadas técnicas de produção em massa, o poder de reivindicação e de greve dos trabalhadores europeus foi relativamente fraco. O poder associativo fortaleceu-se nos anos imediatamente após a Primeira Guerra Mundial. Com o crescimento dos partidos de esquerda, em meados da década de 1920, os movimentos operários, em alguns casos, obtiveram grandes vitórias, quer laborais, quer eleitorais, vitórias essas que se desvaneceram, nos anos 30, com a ascensão dos fascistas ao poder, na Itália e Alemanha (SILVER, 2003). Após a II Guerra Mundial, consagrou-se a “idade de ouro” das conquistas laborais pela conciliação do crescimento económico com a justiça social (DIONÍSIO, 2004). Como enfatiza Silver: “The dynamic behind this expansion was a combined “American challenge” and European response” (SILVER, 2003, p. 51). Contudo, o poder de negociação foi diminuindo. Por um lado, porque os sindicatos foram sendo marginalizados do processo produtivo; por outro lado, porque a expansão e a transformação da indústria criaram uma nova classe trabalhadora

semiqualficada, composta por trabalhadores migrantes, recentemente proletarizados. No caso da Europa Ocidental, na década de 1950 e década de 1960, os migrantes vieram das regiões periféricas da Europa (Itália, Espanha, Portugal, Turquia). Nos dois casos, a primeira geração de trabalhadores migrantes geralmente não protestou contra as duras condições de trabalho e de vida. Os sindicatos eram fracos e questões como a contratação, demissão ou promoção não eram contestadas nas fábricas. Contudo, a segunda geração tornou-se a espinha dorsal das lutas militantes que conseguiram transformar radicalmente os relacionamentos dentro da fábrica e dentro da sociedade. As ondas de greve da Europa Ocidental, no final dos anos sessenta, apanharam os sindicatos, as administrações e os estados de surpresa. Os trabalhadores de fábricas na Europa Ocidental perceberam que greves estrategicamente localizadas e cronometradas podiam causar grandes danos a uma corporação, minimizando o sacrifício feito pelos próprios trabalhadores (SILVER, 2003).

Os motivos que levam à greve são variados, mas de acordo com Kohler e Artilles (2007) podem agrupar-se em três tipos de explicações: ideológico-políticas, económicas e lutas de poder, estando o sindicalismo europeu mais impregnado de ideologia do que o americano.

A crise estrutural do fordismo, nos anos 70, levou a mudanças do capitalismo que se traduziram por uma nova organização industrial, acompanhada por alterações na vida social e política. A economia neoliberal, a que chamam pós-fordista (NEFFA, 1998), reconfigurou as relações entre Estado, sociedade e mercado. O mercado livre neoliberal, de produção mais flexível, lidava mal com burocracias corporativas, que foi no que se transformaram os sindicatos à medida que se foram organizando em confederações. Os interesses de uma força de trabalho mais diferenciada não se identificavam com representações de sindicatos monolíticos e burocráticos. Foram necessários acordos descentralizados para negociar sistemas de pagamento mais complexos e individualizados, que recompensavam a qualificação e a iniciativa. O mercado de trabalho teve que se adaptar a novas realidades, como a flexibilidade nos contratos de trabalho, o surgimento da figura do trabalhador temporário, a subcontratação, a externalização (*outsourcing*), a precarização da mão-de-obra, o desemprego estrutural ou a diminuição dos salários. Tudo isto levou ao enfraquecimento do Sindicalismo.

A GREVE EM PORTUGAL

Em Portugal, o processo de industrialização foi tardio e o operariado nasceu com a indústria a partir de meados do século XIX. Esta situação não permitiu a formação de uma consciência de classe entre o operariado, no sentido da união de todos os trabalhadores fabris, razão pela qual só no final do século XIX começaram a existir associações operárias e só no início do século XX (1910), os operários conseguiram o direito à greve. As primeiras associações de trabalhadores eram associações de ofícios de carácter mutualista, que se

juntaram com objetivos culturais e de apoio mútuo (CABRAL, 1988), como assistência na doença e na morte. Legalmente não podia ser de outro modo, uma vez que as associações de ofício tinham sido proibidas em 1834 e só viriam a ser autorizadas em 1891. O associativismo mutualista iria conhecer um novo espírito nos anos 70, animado pela ideologia socialista que chegava da Europa e inspirado pelos proletários franceses que tomaram o poder (1871) e constituíram a Comuna de Paris. Nesse mesmo ano, em 1871, três espanhóis da Associação de Trabalhadores Internacional (A.I.T.) estabeleceram contactos com elementos do Centro Promotor, como José Fontana e Antero de Quental, no sentido de integrar o operariado português no movimento operário internacional, dotando-o de uma nova organização e de novas formas de ação (MÓNICA, 1984). Resultante desta aproximação à A.I.T., em 1872, surgiu a associação Fraternidade Operária, que se autonomizou do enquadramento burguês e ganhou novos estatutos marcados ideologicamente pelos socialistas (CABRAL, 1988). A adesão de operários, de vários ofícios, foi enorme, contudo, o surto de greves de 1873 mostrou que a dispersão continuava a pautar o movimento operário, havendo várias associações que competiam entre si, o que levou à fusão de duas delas. Da Fraternidade Operária e da Associação Protetora do Trabalho Nacional nasceu, em 1873, a Associação dos Trabalhadores da Região Portuguesa (ATRP), já com carácter federalista e sindical (MÓNICA, 1984).

O direito de associação, decretado em 1891, veio dar uma certa união ao movimento operário, embora o operariado não se associasse com facilidade, mesmo com o enquadramento partidário socialista (1875). Aliás, o partido socialista não conseguiu tirar o operariado do seu tradicional alheamento eleitoral, acabando mesmo por perder a influência que tinha no movimento operário para os anarquistas, no início do século XX. Os republicanos, enquanto oposição à monarquia, para atrair o proletariado, prometeram o direito à greve mas, uma vez no poder, contornaram esse direito. Com a proclamação da república, em 1910, a greve passou a ser considerada um direito, restringido, quando estivessem em causa serviços de interesse público (artigos 4, 5, 6 e 7 do Decreto de 6 de dezembro de 1910), daí ter sido apelidado de decreto-burla por, na prática, cercear o exercício daquele direito, numa interpretação, quase sempre abusiva do conceito de perturbação do interesse público. Este diploma foi revogado em fevereiro de 1927, já depois de 28 de maio de 1926.

Entretanto, o movimento sindical português, à semelhança do que aconteceu na Europa, desiludido com o partido socialista, abriu espaço aos anarquistas e foi enveredando por outra corrente ideológica - o sindicalismo revolucionário ou anarco-sindicalismo. Esta corrente considerava que os proletários não precisavam de partidos para chegar ao poder. A República perseguiu este sindicalismo, enfraquecendo o movimento operário. Desta forma, os socialistas, em 1914, decidiram convocar um congresso para tomar as rédeas do movimento operário. Desse congresso saiu a decisão de criar a União Operária Nacional (UON), que está na génese do atual sindicato Confederação Geral do Trabalho (CGT),

fundado em 1919. Esse congresso também marcou a cisão entre socialistas e anarquistas e a consequente queda do reformismo operário socialista, ao mesmo tempo que afirmou a autonomia sindical face aos partidos (CABRAL, 1988). Com a CGT, o “sindicalismo de ofício”, existente até então (FREIRE, 1992, p. 131), deu lugar a um sindicato único da indústria, constituído por militantes operários, que lutavam por um ideal de emancipação social.

Durante todo o período da 1ª República (1910-1926), o sindicalismo mostrou-se desorganizado e débil. Com o golpe militar de 1926, os sindicatos acabaram por ficar subjugados às forças burguesas. Com a instauração do regime fascista, designado de Estado Novo, em 1933, o sindicalismo acabou por ser institucionalizado, estando os trabalhadores enquadrados em corporações, sendo proibido o direito à greve. Com a Constituição da República de 1933 e o Estatuto do Trabalho Nacional (Decreto-Lei 23048 de 23 de setembro de 1933) a greve passou a ser considerada incompatível pelo sistema corporativo, que assentava na solidariedade entre empresários e empregadores e na defesa do interesse nacional e, em 1934, com a entrada em vigor do Decreto-Lei 23870, de 18 de maio de 1934, a greve passou a ser punida. Os dirigentes sindicais independentes que insistiam em manter o movimento sindical livre do Estado, eram perseguidos e mortos. A CGT ficou reduzida a uma cúpula sem bases. Só no final da ditadura, em 1970, já com um novo ministro - Marcelo Caetano - houve uma aparente abertura social, aproveitada pelo movimento sindical para ganhar força contra o regime fascista, culminando no surgimento da intersindical Confederação Geral do Trabalho Portuguesa (CGTP). Foi esta intersindical que reorganizou o movimento sindical após a derrota da ditadura, em 1974. Com a vitória da democracia, uma série de greves ocorreram à margem dos sindicatos, entre 25 de abril e início de junho de 1974, em apenas cinco semanas, houve noventa e sete greves e quinze ameaças de greve, praticamente todas decididas em assembleias de trabalhadores e dirigidas por comissões de trabalhadores (VARELA, 2013). Daí que, quatro meses volvidos sobre o 25 de Abril de 1974, o Decreto-Lei n.º 392/74, de 27 de agosto, veio estabelecer, num novo enquadramento jurídico, as regras e limites para os conflitos laborais, passando a conceber a greve como um direito e não apenas como uma liberdade. Num quadro político e social fortemente instável, este diploma não logrou alcançar o seu objetivo regulador do exercício da greve, assistindo-se, ao invés, durante este período, a uma verdadeira arbitrariedade por parte dos sindicatos no exercício da mesma, recorrendo, não raras vezes, à violência como demonstração de rebeldia para com a lei e o governo, numa recusa óbvia em acolher uma nova juridicidade da greve, compaginável com a garantia de serviços de interesse público. E um ano depois da entrada em vigor da Constituição de 1976, que passou a consagrar expressamente o direito à greve, foi publicada a Lei n.º 65/77, de 26 de agosto, que passou a regular o exercício da mesma. A intersindical CGTP atuou em unicidade nos primeiros anos de democracia, mas a falta de pluralidade e liberdade sindical fez nascer, em 1978, a intersindical União Geral de Trabalhadores (UGT), sendo estas duas

intersindicais as responsáveis pela convocação das greves.

Na Constituição da República Portuguesa, o direito à greve, vem consagrado no seu artigo 57º, incluindo-o expressamente entre os direitos, liberdades e garantias dos trabalhadores, no qual se refere *que o interesse coletivo profissional dos trabalhadores foi erigido ao nível do interesse geral*, vedando à lei ordinária a limitação do âmbito de interesses a defender através da greve, uma vez que, tal definição é reservada aos trabalhadores (n.º 2 do mesmo artigo). O exercício da greve é regulado no artigo 530º e seguintes do Código do Trabalho, aprovado pela Lei 7/2009 de 12 de fevereiro, e no art.º 4, n.º 1, ali. I), da Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas (aprovada pela Lei 35/2014 de 20 de junho, alterada pela Lei 18/2016 de 20 de junho).

O exercício da greve, em Portugal, é considerado, nos termos da Constituição da República Portuguesa, um direito irrenunciável dos trabalhadores, cujo âmbito e interesses compete ao trabalhador definir. Às associações sindicais compete decidir o recurso à greve, podendo, sem prejuízo da competência das associações patronais, existir deliberação de recurso à greve, através das assembleias de trabalhadores (convocada por 20% ou 200 trabalhadores), desde que a maioria dos trabalhadores não esteja representada por associações sindicais. A deliberação, de recorrer à greve, em assembleia de trabalhadores, é obtida por uma maioria de participantes, em voto secreto.

Ao conferir esta “arma” aos trabalhadores, o Direito procura atenuar o desequilíbrio existente entre as partes, já que aqueles se encontram numa posição mais débil, face ao empregador, no plano económico e jurídico. No quadro jurídico-legal português atual, a greve, cujo regime legal poucas alterações tem sofrido, desde finais dos anos 70 do século XX, não constitui um direito ilimitado dos trabalhadores, pese embora o fato do regime constitucional do direito à greve se mostrar hostil à delimitação legal desse direito, pelo menos no que toca aos motivos do seu exercício. Com efeito, e como refere Fernandes (2010), o artigo 57º, depois da expressão de reconhecimento e «garantia» do direito de greve, veda à lei ordinária a limitação do âmbito de interesses a defender através da greve. Considerada pela Constituição, como um direito fundamental de autotutela dos interesses laborais por parte dos trabalhadores, ao qual não pode renunciar, a greve constitui um recurso com finalidade coativa, depois de esgotados os processos negociais e para-negociais, dos conflitos coletivos de trabalho.

GREVE E SINDICATOS

Segundo Stoleroff (2013), a greve deve ser utilizada com reservas, mesmo em democracia, onde é “regulada de forma positiva, de modo a ajustar as partes em confronto, de forma a não comprometer irremediavelmente à partida a relação entre essas partes” (COSTA; DIAS; SOEIRO, 2014, p. 176). A greve analisa-se num direito que consiste em causar prejuízos a outrem (desde logo o empregador) e em criar transtornos de vária ordem

aos utentes do serviço paralisado (AMADO, 2019), podendo, assim, colidir com outros direitos que têm igualmente consagração constitucional, não sendo um direito absoluto ou ilimitado (GOMES, 2019). Sintoma inequívoco da democracia, pois as ditaduras tendem a conviver mal com a rebeldia que a caracteriza (AMADO, 2019), as dificuldades dogmáticas suscitadas pelo fenómeno da greve evidenciam-se logo no seu percurso histórico-legislativo tormentoso, comprovado na hostilidade inicial da ordem jurídica em relação a ele, lapidarmente traduzida no seu enquadramento criminal e depois na lentidão da sua evolução (RAMALHO, 2015), comportando três fases classicamente distintas: a greve-delito, a greve-liberdade e a greve-direito. Na greve-delito, a conduta dos trabalhadores grevistas é proibida e penalmente punida, sendo considerada contrária ao interesse público. Na greve-liberdade, a conduta dos trabalhadores é entendida como uma atividade lícita, insuscetível de punição criminal ou de responsabilidade civil. Na greve-direito, a conduta dos trabalhadores grevistas é entendida como o direito de não cumprir o contrato de trabalho em confronto com o empresário, sem que se possa aplicar aos trabalhadores em greve qualquer sanção disciplinar ou outros mecanismos aplicáveis ao incumprimento contratual (XAVIER, 1993).

Como referido, é incontestável o legado histórico dos sindicatos na promoção de greves e na aquisição de direitos para os trabalhadores (ARTUR, 2014). Não obstante, a sua representatividade tem vindo a diminuir, havendo autores que consideram que a diminuição do número de sindicalizados é um sinal revelador de crise do sindicalismo (BERNACIAK; GUMBRELL-McCORMICK; HYMAN, 2014). Esta quebra é sobretudo visível no Sul e no Leste da Europa. Enquanto a França tem valores de sindicalização de 7,7% e a Estónia de 7,6%, nos países nórdicos, como a Suécia (68,8%) e Dinamarca (67,6%), os níveis de sindicalização rondam os 70% (SOUSA, 2011). Logo, verifica-se uma grande variabilidade na taxa de sindicalização em contexto europeu. Em Portugal, desde 1978, houve um decréscimo acentuado no número de pessoas sindicalizadas. Passou de 60,8%, em 1978, para 35% em 1988, 23,4% em 2008, 19% em 2015 (STOLEROFF, 2013; COSTA; DIAS; SOEIRO, 2014; ESTANQUE; COSTA; SILVA, 2015), tendo-se mantido até à atualidade à volta dos 16% o número dos trabalhadores portugueses sindicalizados.

Este estudo comprova o baixo nível de sindicalização dos portugueses inquiridos (77, 2% não eram sindicalizados) e atesta que a greve, embora seja considerada um direito adquirido, nem sempre deve realizar-se, de acordo com 76,2% dos inquiridos, pelo menos dentro dos moldes em que se realiza. É certo que dependendo da modalidade com que as greves se apresentam - gerais, parciais, setoriais (COSTA; DIAS; SOEIRO, 2014), o impacto social das mesmas pode ser grande e, por isso, nem sempre as greves são compreensíveis e nem sempre os grevistas contam com a solidariedade dos seus concidadãos.

Uma dificuldade que se coloca, e que tem sido objeto de análise pelo Conselho Consultivo da Procuradoria-Geral da República, é a da titularidade da greve. A doutrina corrente atribui essa titularidade ao trabalhador individualmente considerado, no âmbito de

um direito coletivo, o que significa que sendo a sua titularidade individual, o direito à greve só nasce com a integração do trabalhador em realidades coletivas e só pode ser exercido através da participação do mesmo trabalhador numa ação coletiva organizada, pela intervenção de um sindicato a quem compete a decisão de greve, a declaração de greve (pré-aviso) e a gestão da greve (FERNANDES, 2019). Para o mesmo autor, no entanto, não será de todo despidendo o momento-chave da efetivação do direito à greve e que consiste no ato de adesão livre e individual ao projeto de paralisação coletiva. Na verdade, sem adesões individuais não há greve, ainda que o sindicato a tenha decidido e declarado. A ideia generalizada nas sociedades é de que os cidadãos aderem às greves e entendem-nas, apesar dos transtornos que causam, por serem um “mal necessário”, mas, a verdade, é que nem sempre assim acontece. E, se é certo que os sindicatos exercem uma função determinante na realização da greve, a realidade é que temos vindo a assistir a uma crise do sindicalismo clássico. Com efeito, as organizações sindicais “têm vindo a padecer de um fenómeno de natureza dupla, que é o da “dessindicalização” e o da “insindicalização”, sucessivamente agravadas. Ou seja, por um lado há muitos milhares e milhares de trabalhadores que se desfiliam do Sindicato a que, há mais ou menos tempo, pertenciam; por outro lado, cresce o número daqueles que, chegando ao mercado de trabalho, não se inscrevem em qualquer organização sindical (MARTINS, 2019). A explicação pode estar no distanciamento que existe entre os dirigentes e as bases, fruto da burocratização e oligarquização que se instalou no sindicalismo. A longa permanência dos dirigentes nos cargos de direção, a centralização da informação nas cúpulas, a desvalorização das assembleias de trabalhadores, a comunicação de tipo vertical, são fatores apontados para o afastamento dos trabalhadores das organizações sindicais (ALVES, 2020). Há autores que apontam a necessidade de “renovação do sindicalismo” (SOUZA SANTOS, 1995), para acompanhar as conjunturas laborais e civilizacionais (NORONHA, 1993) e dessa forma poder atrair os vários grupos de trabalhadores. Com efeito, a crise ou o declínio do sindicalismo não é uma questão recente, mas é atual e continua a ser alvo de vários estudos (RODRIGUES, 1999; SANTANA, 2020). Hermes Costa (2018) aponta alguns caminhos que o sindicalismo pode seguir, tais como: controlo sobre as formas e condições de trabalho; aumento da representatividade em setores mais precários; organização de camadas subalternas das estruturas sindicais (jovens, mulheres, desempregados, subcontratados, imigrantes, minorias étnicas...); atuação com base no ciberativismo das redes sociais e no sindicalismo eletrónico; qualificação de quadros e dirigentes sindicais; valorização tanto do papel do conflito - quando os direitos sociolaborais são postos em causa - como do papel da negociação entre sindicatos e entre estes e empregadores e governos. No entanto, sabe-se que alguns sindicatos mais tradicionais, possuem uma maior resistência a ferramentas de atuação virtuais, nomeadamente no que diz respeito ao uso das novas tecnologias, o que pode complicar a concretização de algumas das propostas anteriormente referidas (COTANDA, 2008). Além disso, quando usam as redes

sociais online, a falta de transparência faz com que essas ferramentas não sejam utilizadas para aumentar a participação mas somente para informação oficial sendo a interatividade com os militantes nula (ALVES, 2020).

Concluindo, a institucionalização dos sindicatos, a sua ligação a partidos políticos e a “arenas ocultas” (LANGE; TSEBELIS, 1993) e as lideranças sindicais que, para se protegerem usam a própria organização sindical e os seus líderes para promoverem greves “aparentemente perdidas”, podem estar na base do descrédito dos sindicatos junto dos trabalhadores. É certo que os sindicatos atravessam “rough waters” (LEHNDORFF; DRIBBUCH; SHULTEN, 2018) e são muitos os desafios internos e externos que enfrentam, contudo, não existindo outra alternativa aos trabalhadores que pretendam defender os seus direitos coletivos com recurso à greve, senão a pertença a um sindicato, caberá a estes questionarem-se sobre o seu importante papel representativo e a forma de se transformarem para se aproximarem da atual classe trabalhadora.

METODOLOGIA E HIPÓTESES DO ESTUDO

Este estudo partiu das seguintes questões: Como é que os portugueses percecionam as greves? Como é que o recurso à greve se relaciona com o poder dos sindicatos? Neste contexto, foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Os portugueses percecionam as greves como um direito adquirido, mas consideram que este direito deve ser usado com moderação pelos sindicatos, de forma que os direitos dos grevistas não prejudiquem a restante população.

Hipótese 2: Os portugueses percecionam que o recurso à greve tende a diminuir com uma eventual perda de poder dos sindicatos/atividade sindical.

A população correspondeu ao conjunto de todos os indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos e residência em Portugal. Desenvolveu-se um questionário na plataforma Google Forms, o qual, antes de ser aplicado nas redes sociais, foi testado num grupo de pessoas cujas sugestões foram incorporadas na versão final do mesmo.

Foram colocadas questões que permitissem a recolha de dados para uma caracterização sociodemográfica dos respondentes e um estudo inferencial de teste das hipóteses formuladas. A análise dos dados foi realizada com recurso ao software IBM SPSS. Conforme poderá ser visto mais adiante, foram realizadas estimações pontuais e intervalares de proporções populacionais e realizados testes sobre essas proporções. Além disso, foram levados a cabo testes de independência e calculadas medidas de associação entre opiniões dos indivíduos. Detalhes sobre os métodos usados podem ser consultados em Pestana e Gageiro (2014).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A amostra considerada neste estudo contou com um total 1071 pessoas, na sua maioria entre os 36 e os 50 anos de idade e constituída por cerca de 42% de mulheres e 58% de homens. A maior parte dos inquiridos possui habilitações literárias ao nível de uma licenciatura e são trabalhadores por conta de outrem. Da caracterização dessa amostra destacam-se, ainda, os seguintes elementos: cerca de 37% já mudou de emprego entre 2 a 5 vezes, a maioria trabalha no setor terciário privado e grande parte possui um contrato efetivo.

Relativamente aos resultados, tendo por base as hipóteses formuladas, podemos concluir o seguinte: em relação a H1, o teste desta hipótese baseia-se na análise da opinião dos inquiridos relativamente às seguintes afirmações:

- 1) “A Greve é um direito de qualquer trabalhador”;
- 2) “Os trabalhadores devem fazer Greve sempre que entenderem, mesmo que isso prejudique a população em geral”.

A opinião foi registada como Discordo totalmente, Discordo, Indiferente, Concordo e Concordo plenamente. Na amostra dos 1071 inquiridos, verificou-se que 8 indivíduos não se manifestaram em relação à primeira afirmação, 18 em relação à segunda e 24 em relação a pelo menos uma delas, ou seja, foram validadas 1063 respostas no primeiro caso, 1053 no segundo e 1047 quando consideradas as duas afirmações em simultâneo.

A distribuição de frequências da opinião sobre a primeira afirmação pode ser vista na Figura 1. Constata-se que 91,44% dos indivíduos concordam plenamente ou concordam que a greve é um direito de qualquer trabalhador. Para um nível de significância de 5%, testou-se a hipótese de mais de 50% da população, isto é, a maioria, sentir o mesmo. Tendo-se obtido um valor-p igual a 0,00, foi possível concluir que há evidências estatísticas suficientes a favor desta hipótese. De facto, para um nível de confiança de 95%, estima-se que, na população, a percentagem de indivíduos que concordam plenamente ou concordam com a afirmação se situe entre os 89,76% e os 93,12%.

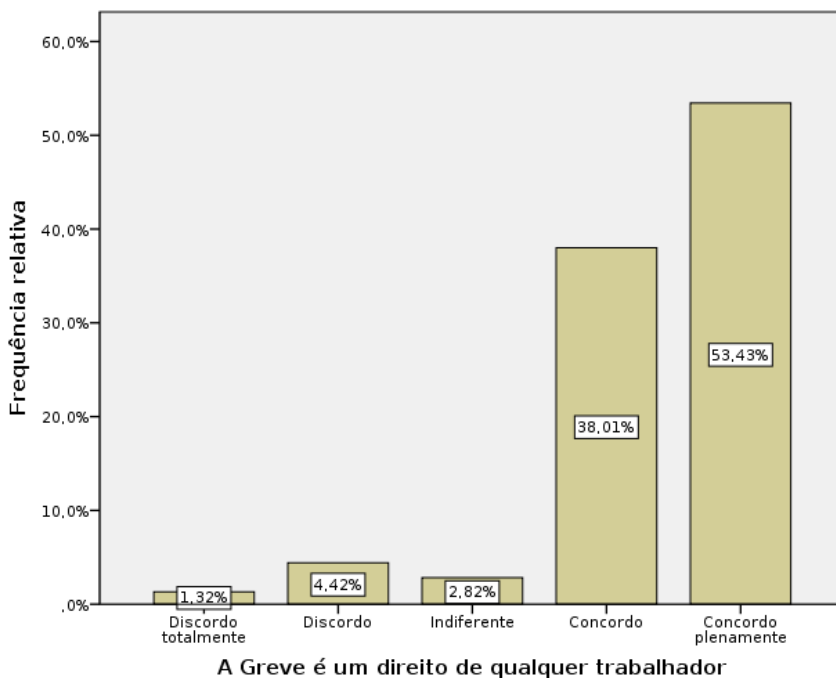


Figura 1: Distribuição de frequências da opinião sobre a afirmação “A Greve é um direito de qualquer trabalhador”.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da base de dados desenvolvida através dos questionários aplicados

No que respeita à opinião sobre a segunda afirmação, a distribuição de frequências é a apresentada na Figura 2. Enquanto no caso anterior há um enviesamento à direita, isto é, os indivíduos tendem a concordar, neste caso há um enviesamento à esquerda, ou seja, os respondentes tendem a discordar. Na verdade, regista-se que 76,26% discordam totalmente ou discordam que os trabalhadores devem fazer greve sempre que entenderem, mesmo que isso prejudique a população em geral.

Para um nível de significância de 5%, testou-se a hipótese de mais de 50% da população, isto é, a maioria, sentir o mesmo. Tendo-se obtido um valor-p igual a 0,00, foi possível concluir que há evidências estatísticas suficientes a favor desta hipótese. De facto, para um nível de confiança de 95%, estima-se que, na população, a percentagem de indivíduos que discordam totalmente ou discordam da afirmação se situe entre os 73,69% e os 78,83%.

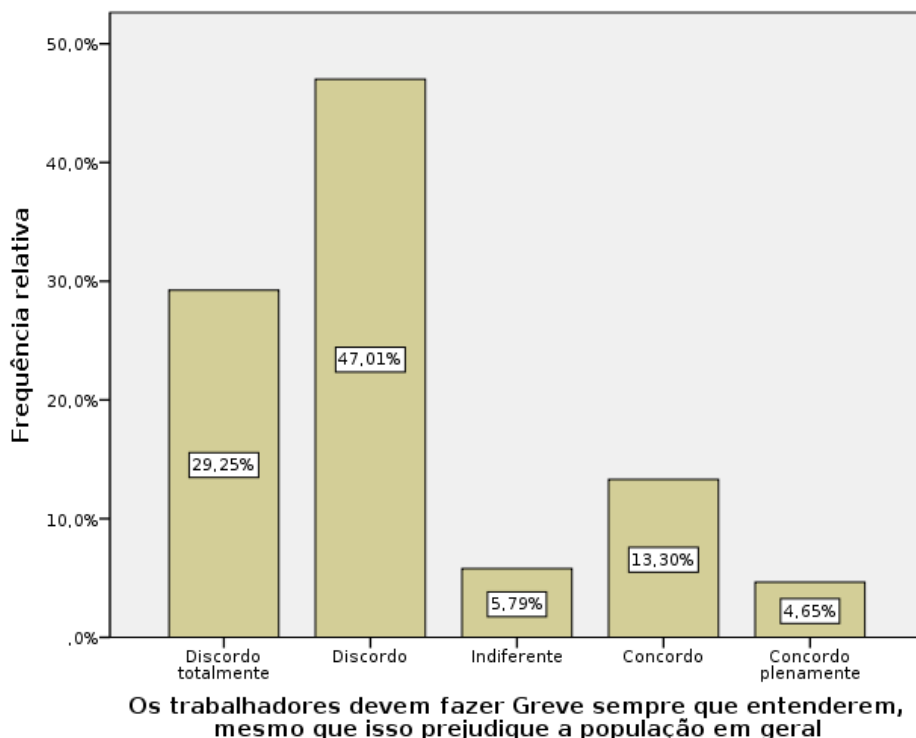


Figura 2: Distribuição de frequências da opinião sobre a afirmação “Os trabalhadores devem fazer greve sempre que entenderem, mesmo que isso prejudique a população em geral”.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da base de dados desenvolvida através dos questionários aplicados

O cruzamento das opiniões sobre as duas afirmações conduz à tabela de contingência seguinte:

Contagem		Os trabalhadores devem fazer Greve sempre que entenderem, mesmo que isso prejudique a população em geral					Total
		Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo plenamente	
A Greve é um direito de qualquer trabalhador	Discordo totalmente	14	0	0	0	0	14
	Discordo	36	9	0	0	1	46
	Indiferente	18	11	1	0	0	30
	Concordo	122	219	23	30	2	396
	Concordo plenamente	114	254	37	110	46	561
Total		304	493	61	140	49	1047

Tabela 1: Tabela de contingência das opiniões sobre as duas afirmações indicadas.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da base de dados desenvolvida através dos questionários aplicados

Considerando um nível de significância de 5%, aplicou-se o teste de independência do qui-quadrado e, tendo-se obtido um valor-p igual a 0,00, foi possível concluir que há

evidências estatísticas suficientes de que as opiniões estão relacionadas. Essa associação é moderada, uma vez que o coeficiente V de Cramér é igual a 0,209 (valor- $p=0,00$) e o coeficiente de correlação tau-b de Kendall a 0,306 (valor- $p=0,00$). De acordo com a Tabela 1, quem discorda totalmente, discorda ou é indiferente relativamente à afirmação de que a greve é um direito de qualquer trabalhador, tende a discordar totalmente ou a discordar da afirmação de que os trabalhadores devem fazer greve sempre que entenderem, mesmo que isso prejudique a população em geral. Entre aqueles que concordam plenamente ou concordam com a primeira afirmação, o mais frequente é registar uma discordância em relação à segunda, mas a opinião daqueles sobre esta é bastante variável e isso torna difícil prevê-la.

Tendo em conta todos os resultados apresentados, é possível afirmar que há evidências estatísticas suficientes a favor da Hipótese 1, ou seja, que os portugueses percecionam as greves como um direito adquirido, mas consideram que este direito deve ser usado com moderação pelos sindicatos de forma que os direitos dos grevistas não prejudiquem a restante população. No que diz respeito a H2, o teste desta segunda hipótese baseia-se na análise da opinião dos inquiridos relativamente à afirmação “Se não houvesse sindicatos não haveria Greves”. Também aqui a opinião foi registada como Discordo totalmente, Discordo, Indiferente, Concordo e Concordo plenamente. Na amostra dos 1071 inquiridos, verificou-se que 22 indivíduos não se manifestaram, isto é, foram validadas 1049 respostas.

A distribuição de frequências da opinião sobre a afirmação é a exibida na Figura 3. Apenas 34,60% dos indivíduos concordam plenamente ou concordam que se não houvesse sindicatos não haveria greves. Para um nível de significância de 5%, testou-se a hipótese de mais de 50% da população, isto é, a maioria, sentir o mesmo. Tendo-se obtido um valor- p igual a 1,00, foi possível concluir que não há evidências estatísticas suficientes a favor desta hipótese. De facto, para um nível de confiança de 95%, estima-se que, na população, a percentagem de indivíduos que concordam plenamente ou concordam com a afirmação se situe entre os 31,72% e os 37,48%.

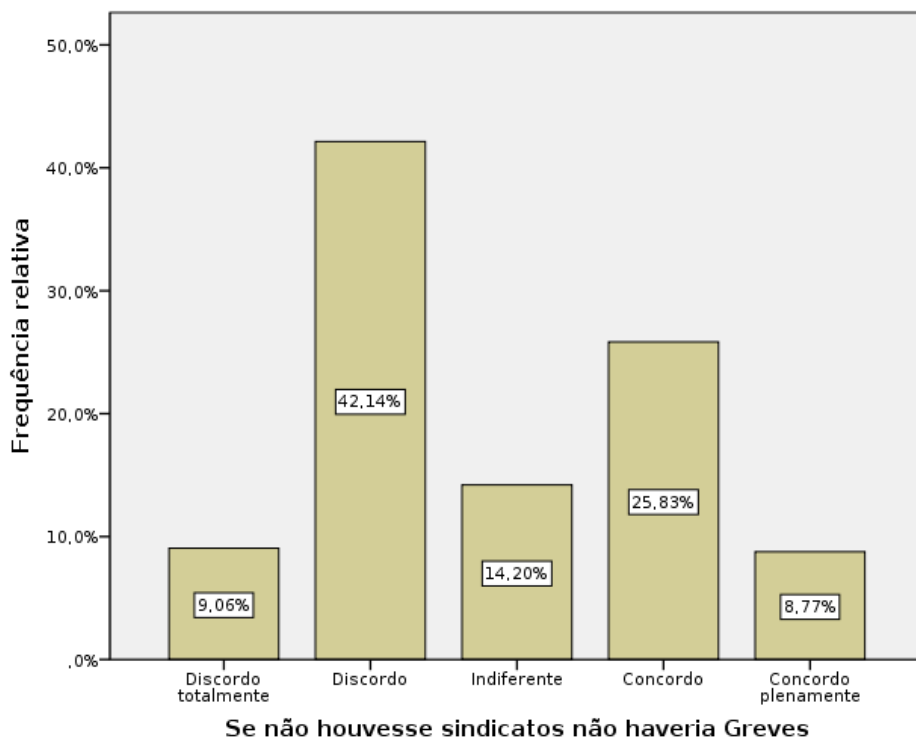


Figura 3: Distribuição de frequências da opinião sobre a afirmação “Se não houvesse sindicatos não haveria Greves”.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da base de dados desenvolvida através dos questionários aplicados

Em função dos resultados apresentados, é possível afirmar que não há evidências estatísticas suficientes a favor da Hipótese 2, segundo a qual os portugueses percebem que o recurso à greve tende a diminuir com uma eventual perda de poder dos sindicatos/ atividade sindical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, podemos concluir que os portugueses percebem as greves como um direito adquirido, mas consideram que este direito deve ser usado com moderação pelos sindicatos de forma que os direitos dos grevistas não prejudiquem a restante população. À semelhança do que defende Stoleroff (2013), a opinião dos portugueses inquiridos foi no sentido de considerar que a greve deve ser utilizada com reservas. Ainda a este respeito, Amado (2019) refere que a greve pode criar vários transtornos aos utentes do serviço paralisado, podendo, assim, colidir com outros direitos que têm igualmente consagração constitucional. Logo, a greve não deve ser vista como um direito absoluto ou ilimitado

(GOMES, 2019).

O estudo concluiu, ainda, que não há evidências que apontem para que o portugueses percecionem que o recurso à greve tende a diminuir com uma eventual perda de poder dos sindicatos/atividade sindical, ainda que a greve seja considerada a arma primordial da ação coletiva do sindicalismo (DIAS; FERNANDES, 2016). Apesar de não haver essa percepção entre os portugueses, que o recurso à greve diminui com a perda de poder dos sindicatos, na verdade, é o que acontece. Sindicalismo e greve têm uma ligação intrínseca, uma vez que nas sociedades democráticas cabe aos sindicatos pôr em prática este direito. Os sindicatos utilizam este mecanismo de pressão política e da opinião pública para forçar a negociação através da convocação da própria greve e, quando tudo falha - concertação social e negociação coletiva - da paralisação do trabalho. Além disso, o sindicalismo tem uma ação de persuasão em termos de consciencialização social. Como advoga Estanque (2014) os sindicatos têm um papel de consciencialização social mesmo que os cidadãos não o reconheçam ou não ajam por incitamento sindical. O que por vezes acontece, como referido por Kohler & Artiles (2007), é que as motivações grevistas dos sindicatos nem sempre são entendidas pelos cidadãos ou correspondem aos seus interesses. Neste contexto, compreende-se o porquê da adesão à greve, na percepção dos portugueses, não ter que estar sempre e necessariamente relacionada com a atuação sindical. Porém, os motivos que levam à greve são variados, não sendo necessariamente de origem “sindicalista”, já que, de acordo com Kohler & Artiles (2007) podem agrupar-se em três tipos de explicações: ideológico-políticas, económicas e lutas de poder. Acresce, ainda, que os interesses dos trabalhadores nem sempre se identificaram com as representações sindicais (NEFFA, 1998), o que nos permite compreender o porquê da adesão à greve, na percepção dos portugueses, não ter que estar sempre e necessariamente relacionada com a atuação sindical.

No entanto, é importante refletir acerca da titularidade da greve, na medida em que a doutrina corrente atribui essa titularidade ao trabalhador individualmente considerado, no âmbito de um direito coletivo, o que significa que sendo a sua titularidade individual, o direito à greve só nasce com a integração do trabalhador em realidades coletivas e só pode ser exercido através da participação do mesmo trabalhador numa ação coletiva organizada, nomeadamente pela intervenção de um sindicato a quem compete a decisão de greve, a declaração de greve (pré-aviso) e a gestão da greve (FERNANDES, 2019). Mas, se assim for, e tal como já foi referido anteriormente, é preciso que os sindicatos se renovem (SOUSA SANTOS, 1995), para acompanhar as conjunturas laborais e civilizacionais (NORONHA, 1993) e, dessa forma, poder atrair os vários grupos de trabalhadores. Isto porque é cada vez maior o número daqueles que, chegando ao mercado de trabalho, não se inscrevem em qualquer organização sindical (MARTINS, 2019). Mas, tal como Hermes Costa (2018) refere, são várias as trajetórias que o sindicalismo pode seguir, criando mais pressão nas entidades patronais acerca das condições de trabalho, aumentando

a sua representatividade em setores mais precários e junto de determinadas minorias, atuando mais ao nível das redes sociais (para comunicar melhor com as camadas mais jovens) e apostando mais na qualificação dos seus quadros e dirigentes, o que poderá aumentar a sensibilidade dos mesmos no que diz respeito aos problemas em aberto, como aumentar também a sua credibilidade junto das partes envolvidas (nomeadamente das entidades patronais), permitindo assim facilitar as negociações e atingir maiores níveis de sucesso, que permitam conciliar os interesses de todas as partes. Paralelamente, é importante que as forças sindicais sejam independentes, sobre o ponto de vista político-partidário e atuem com maior transparência junto de todos aqueles que representam (LANGE; TSEBELIS, 1993). Assim, este estudo torna-se relevante porque levanta uma discussão ainda inacabada acerca da legitimidade da greve fora do âmbito sindical, já que a percepção é de que os trabalhadores, em Portugal, não olham para os sindicatos como uma força necessária para o exercício do direito à greve, mas, na prática, sabemos que sem o sindicalismo a greve não assume os contornos expressivos dos quais necessita para exercer a verdadeira pressão que lhe deve estar associada. Caso contrário, a adesão à greve, na sua forma de um direito adquirido, pode ser colocada em causa pelas próprias forças que melhor a promovem - os sindicatos.

No futuro, seria interessante fazer um estudo comparativo, dentro do mesmo tema, tendo por base as diferenças da percepção entre funcionários do setor público e do setor privado e também as diferenças da percepção entre funcionários que pertencem a grupos profissionais com grande representatividade sindical e aqueles que não pertencem.

Por último, a título de conclusão, refira-se que estudar a greve é um direito mas, acima de tudo, um dever!

REFERÊNCIAS

ARANTES, José João. **A greve no novo Código do Trabalho, A Reforma do Código do Trabalho**. Coimbra: Coimbra Editora, 2004.

ABRANTES, José João. **Direito do Trabalho II (Direito à Greve)**. Coimbra: Almedina, 2002.

ALVES, Paulo Marques. "Porque estão os sindicatos em crise. Seguido de algumas considerações para dela saírem". In: CABREIRA, Palmela; VARELA, Raquel (Orgs.). **Portugal. História do Movimento Operário e Conflitos Sociais em Portugal**. Lisboa: Instituto de História Contemporânea, 2020. p. 469 . 492.

AMADO, João Leal. "Os limites do direito à greve e os serviços mínimos no sector dos transportes". **Boletim de Ciências Económicas**, n. 57, p. 195-214, 2014.

AMADO, João Leal. "O Direito à greve e os seus limites: o caso da greve na Ryanair". **Questões Laborais**, n. 54, p. 25-39, 2019.

ARMSTRONG, Alberto; Águilla, Rafael. **Chile. Evolucion del conflicto laboral em Chile 1961-2002**. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2006.

ARTUR, Karen. "Sindicatos e justiça: mecanismos judiciais e exercício de direitos". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 84, p. 135-143, 2014.

BERNACIAK, Magdalena; GUMBRELL-McCORMICK, Rebecca; HYMAN, Richard. "European trade unionism: from crisis to renewal?", **European Trade Union Institute**, n. 133, Brussels: ETUI, 2014.

CABRAL, Manuel. **Portugal na alvorada do século XX**. Lisboa: Presença, 1988.

CANOTILHO, Gomes; OREIRA, Vital. **Constituição da República Portuguesa Anotada**, vol. I., Coimbra: Coimbra Editora, 2014.

OSTA, Hermes Augusto. "O Sindicalismo ainda conta? Poderes sindicais em debate no contexto europeu", **Lua Nova**, n. 104, p. 259-285, 2018.

COSTA, Hermes Augusto; DIAS, Hugo; SOEIRO, José (2014), "As greves e a austeridade em Portugal: olhares, expressões e recomposições". **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 103, p. 173-202, 2014.

COTANDA, Fernando Coutinho (2008), "Os sindicatos brasileiros em face das inovações tecnológicas e organizacionais". **DADOS - Revista de Ciências Sociais**, n. 51 - 3, p. 617-646, 2008.

DIAS, Hugo; FERNANDES, Lídia. "A greve geral de novembro de 2012 e os protestos anti-austeridade – análise a partir do caso português". **International Journal on Working Conditions**, n. 11, p. 38-54, 2016.

DIONÍSIO, Joaquim. "O direito do trabalho e o modelo social europeu". **Janus: Anuário de Relações Exteriores**, n. 8, não paginado, 2004.

ESTANQUE, Elísio. "Rebeliões de classe média? Precariedade e movimentos sociais em Portugal e no Brasil (2011-2013)". **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 103, p. 53-80, 2014.

ESTANQUE, Elísio; COSTA, Hermes Augusto. "Trabalho, precariedade e rebeliões sociais". **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 103, p. 3-8, 2014

ESTANQUE, Elísio; COSTA, Hermes Augusto; SILVA, Manuel Carvalho. O futuro do sindicalismo na representação sociopolítica. In FREIRE, André (Org.) **O futuro da representação política democrática**. Lisboa: Nova Vega, 2015. p. 119 . 142.

FERNANDES, António Monteiro. **Direito do Trabalho**. Coimbra: Almedina, 2014.

FERNANDES, António Monteiro. "Direito de greve: algumas questões de atualidade". **Prontuário do Direito do Trabalho**, II, p. 93-117, 2019.

FONSECA, Carlos. **História do Movimento Operário**. Lisboa: Europa-América, s/d.

FREIRE, José. **Anarquistas e Operários**. Porto: Afrontamento, 1992.

OMES, Júlio. “Algumas notas sobre o piquete de greve e responsabilidade do sindicato”. **Revista de Direito e Estudos Sociais**, n. 60 - 1-4, p. 57-97, 2019.

GUMBRELL-McCORMICK, Rebecca; HYMAN, Richard. **Trade Unions in Western Europe: hard times, hard choices**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LANGE, Peter; TSEBELIS, George. “Wages, strikes, and power: an equilibrium analysis”. In BOOTH, William James; PATRICK, James; MEADWELL, Hudson. (Orgs.). **Politics and rationality: rational choice in application**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 132 . 163.

LEHNDORFF, Steffen; DRIBBUSCH, Heiner; SCHULTEN, Thorsten. **Rough Waters. European Trade Unions in a Time of Crises**. Brussels: ETUI, 2018.

MARTINEZ, Pedro Romano. **Direito do Trabalho**. Coimbra: Almedina, 2019.

MARTINS, José Joaquim Oliveira. “Atividade sindical na empresa e função pública (em especial nos tribunais)”. **Prontuário do Direito do Trabalho**, n. II, p. 119-136, 2019.

MÓNICA, Maria Filomena. **A formação da classe operária portuguesa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.

MÓNICA, Maria Filomena. **O movimento Socialista em Portugal (1875-1934)**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984.

MÓNICA, Maria Filomena. **Artesãos e Operários**. Lisboa: Edições do Instituto de Ciências Sociais, 1986.

NEFTA, Júlio César. **Los paradigmas Taylorista y Fordista y su crisis**. Buenos Aires: Lumen, 1998.

NORONHA, Mário. **Sindicalismo: que futuro?** Lisboa: Clássica Editora, 1993.

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes. **Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS**. Lisboa: Edições Sílabo, 2014.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 23048 de 23 de Setembro de 1933. **Diário da República**: Lisboa, Presidência do Conselho – Sub-Secretariado de Estado das Corporações e Previdência Social, n. 217 – I Série, 1933.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 23870 de 18 de Maio de 1934. **Diário da República**: Ministério da Justiça, n. 115 – I Série, 1934.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 392/74 de 27 de Agosto. **Diário do Governo**: Suplemento, Ministério do Trabalho, n. 199 – I Série, 1974.

PORTUGAL. Decreto de 10 de Abril de 1976. Constituição da República Portuguesa. **Diário da República**: Lisboa, Assembleia da República, n. 86 – I Série, 1976.

PORTUGAL. Lei n.º 65/77 de 26 de Agosto, **Diário do Governo**: Lisboa, Assembleia da República, n. 197 – I Série, 1977.

PORTUGAL. Lei n.º 35/2014 de 20 de Junho, **Diário da República**: Lisboa, Assembleia da República, n.º 117 – I Série, 2004.

PORTUGAL. Lei n.º 18/2016 de 20 de Junho, **Diário da República**: Lisboa, Assembleia da República, n.º 116 – I Série, 2006.

PORTUGAL. Lei n.º 7/2009 de 12 de Fevereiro, **Diário da República**: Lisboa, Assembleia da República, n.º 30 – I Série, 2009.

RAMALHO, Maria do Rosário Palma. **Tratado do Direito do Trabalho – Parte III**. Coimbra: Almedina, 2015.

RIDLEY, Frederick Fernand. “Syndicalism, Strikes and Revolutionary Action in France”. In Mommsen, Wolfgang; Hirschfeld, Gerhard. (Orgs.). **Inglaterra**. Social Protest, Violence and Terror in Nineteenth- and Twentieth-century Europe. Londres: Palgrave Macmillan, 1982.

RODRIGUES, Leôncio M. **Destino do Sindicalismo**. São Paulo: Edusp, 1999.

SANTANA, Marco Aurélio. “Ensaio bibliográfico trabalho, trabalhadores e sindicatos em meio ao vendaval contemporâneo”. **DADOS - Revista de Ciências Sociais**, n. 43 - 2, p. 399-414, 2000.

SILVA, Célia Taborda. “A alteração do espaço e quotidiano citadino: o operariado do Porto oitocentista”. **Babilónia**, n. 12, p. 25-39, 2012.

SILVER, Beverly. **Forces of labor: workers movements and globalization**. USA: Cambridge University Press, 2003.

SOUSA SANTOS, Boaventura. “Teses para renovação do sindicalismo em Portugal, seguidas de um apelo”. **Vértice**, n. 68, p. 132-139, 1995.

SOUSA, Henrique. **Sindicalização: a vida por detrás das estatísticas (alguns problemas metodológicos)**. Lisboa: FCSH-Universidade Nova, 2011.

STOTOLEROFF, Alan. “A crise e as crises do sindicalismo: há uma revitalização possível?”. In: VARELA, Raquel (Org.). **Portugal**. A segurança social é sustentável. Trabalho, Estado e segurança social em Portugal, Lisboa: Bertrand, 2013. p. 207 . 239.

TENGARRINHA, José. “As greves em Portugal: uma perspectiva histórica do século XVIII a 1920”. **Análise Social**, n. 17 - 67-68, p. 573-601, 1981.

THOMPSON, Edward. **The making of the English working class**. London: Penguin Books, 1984.

VARELA, Raquel. “Greves, relações laborais e direitos sociais na Revolução dos Cravos em Portugal (1974-1975)”. **Em Pauta**, n. 11 - 31, p. 187-205, 2013.

VISSER, Jelle. "Trade unions from a comparative perspective". In: VAN RUYSEVELDT, Joris; HUISKAMP, Rien; VAN HOOFF, Jacques (Orgs.). **Inglaterra**: Comparative industrial & employment relations. Londres: Sage, 1995, p. 37 . 67.

GREVE DE MASSAS, PARTIDO POLÍTICO E SINDICATOS: APONTAMENTOS

Data de submissão: 21/10/2022

Data de aceite: 01/12/2022

Darlan Faccin Weide

Universidade Estadual do Centro-Oeste
(UNICENTRO/PR).
<http://lattes.cnpq.br/2203498702375288>

RESUMO: O estudo trata de textos de Rosa Luxemburgo, que ajudaram a guiar os caminhos da classe proletária no complexo contexto da II Internacional socialista (1889-1914). O objetivo é apresentar proposições de Luxemburgo sobre a greve de massas como nova estratégia de ação e expressão revolucionária da luta de classes. A pesquisa é de caráter bibliográfico, realizada com um enfoque teórico marxista, na vertente do materialismo histórico-dialético. Resultados: Luxemburgo orientou as ações da classe proletária, com base nos pressupostos da ortodoxia marxiana. Ela confrontou as estratégias de vários anos de preparação e educação do operariado alemão pelo SPD, com o processo de greve de massas russos, em que os trabalhadores aprenderam e se educaram no calor da luta. Recuperou a luta de classes, em perspectiva revolucionária. Subverteu a compreensão da época sobre greve geral de caráter anarquista, interpretando os acontecimentos históricos

das greves de massas russas. Conclusão: Luxemburgo sinaliza para uma concepção de partido socialista, diferente do SPD, que se distanciava das massas, deseja um partido que mantenha uma relação dialética constante com a massa proletária. Partido que educa e que seja educado pelas massas proletárias no percurso de um processo dialético, de antagonismo com as forças do capital.

PALAVRAS-CHAVE: Greve de massas; Rosa Luxemburgo; revolução russa; classe proletária.

MASS STRIKE, POLITICAL PARTY AND UNIONS: APPOINTMENTS

ABSTRACT: The study deals with texts by Rosa Luxemburg, which helped to guide the paths of the proletarian class in the complex context of the Second Socialist International (1889-1914). The objective is to present Luxemburg's propositions on the mass strike as a new strategy of action and revolutionary expression of the class struggle. The research is of a bibliographic nature, carried out with a Marxist theoretical approach, in the line of historical-dialectical materialism. Results: Luxemburg guided the actions of the proletarian class, based

on the assumptions of Marxian orthodoxy. She confronted the strategies of several years of preparation and education of the German working class by the SPD, with the Russian mass strike process, in which the workers learned and educated themselves in the heat of the struggle. Rosa recovered the class struggle, in a revolutionary perspective. She subverted the understanding of the time about an anarchist general strike, interpreting the historical events of Russian mass strikes. Conclusion: Luxemburg points to a conception of a socialist party, different from the SPD, which distanced itself from the masses, wants a party that maintains a constant dialectical relationship with the proletarian mass. A party that educates and is educated by the proletarian masses in the course of a dialectical process, of antagonism with the forces of capital.

KEYWORDS: Mass strike; Rosa Luxemburg; Russian revolution; proletarian class.

1 | INTRODUÇÃO

O Partido Social-democrata (SPD) como maior e mais influente partido no universo do socialismo mundial final do século XIX e começo do século XX, concentrou em suas fileiras os maiores debates teóricos sobre os rumos do socialismo mundial e as estratégias de ação da classe operária. Chamou para si a responsabilidade pela herança marxista, ortodoxia e fundamentos marxistas, enfrentou em suas fileiras as controversas teorias revisionistas e, no período de 1905-1907, por influência da revolução russa, teve que encarar um debate sobre as diferenças entre oriente e ocidente, no que dizia respeito as condições de maturidade da classe trabalhadora para assumir novas etapas rumo ao comunismo. As contradições sobre a utilização da greve de massas como estratégia de ação a ser assumida pelo proletariado voltou aos debates, bem como, o espaço do partido e do sindicato frente a nova realidade. Rosa Luxemburgo é uma das lideranças que, no nebuloso contexto da II Internacional socialista (1889-1914), contribui neste debate ajudando a iluminar o percurso da classe proletária pela via revolucionária, em oposição ao centralismo partidário, de um partido de vanguarda, que fez a opção estratégica, via revisionismo e reformismo, agindo dentro dos limites do Estado burguês.

Na obra *Greve de Massas, Partido e Sindicatos* tem-se uma síntese das principais estratégias de organização, feitas por Luxemburgo, a partir das experiências das greves ocorridas durante a revolução russa no período de 1896 a 1905, com destaque para importância destas experiências para a reconstrução do partido socialista, dos sindicatos e da luta revolucionária como um todo. A autora buscou compreender o porquê de o processo revolucionário socialista russo ter progredido, sendo a Rússia um país pouco desenvolvido industrial e economicamente, enquanto que a Alemanha, mais desenvolvida e em que o Partido Social-Democrata da Alemanha e os sindicatos tinham grande influência, não apresentava esse mesmo avanço revolucionário. O texto se desenvolve através de acontecimentos históricos relatados, analisados e críticas de Luxemburgo às estratégias assumidas pelo partido e pelos sindicatos na condução do processo revolucionário de massas.

O escrito tem como objetivo apresentar proposições de Luxemburgo, sobre a greve de massas como nova estratégia de ação e expressão revolucionária da luta de classes. A pesquisa se constitui como uma investigação bibliográfica, tendo como base a obra *Greve de massas, partido e sindicatos*, bem como, leitura de obras de pesquisadores e comentadores como: (GUÉRIN, 1982), (BASSO, 1976), (LUKÁCS, 2012a), (FRÖLICH, 1976), (NEGT, 1984), entre outros.

As leituras foram realizadas com um enfoque teórico marxista, na sua vertente do materialismo histórico-dialético, com ênfase na compreensão que Gramsci buscava dar à filosofia da praxis, como “expressão consciente das contradições existentes na história e no meio social e atividade concreta que coloca a si mesmo como elemento de contradição, e eleva este elemento a princípio político e de ação”. (SEMERARO, 2006, p. 10). Buscou-se entender que as obras têm um contexto histórico em que foram escritas. São permeadas de das interferências hegemônicas do contexto político, social e econômico dos séculos XIX e XX. Os autores são contextualizados como produtos de seu tempo, do contexto histórico e do ambiente cultural em que estão inseridos.

2 | DISCUSSÃO E RESULTADOS

A configuração do movimento operário como contraponto de enfrentamento a hegemonia do capital, em suas diversas formas de exploração, exigiu da classe proletária a criação de uma forma de organização sindical e partidária. “O fato mesmo do proletariado espontaneamente se dar conta de que é explorado pelo capital já estimula sua aglutinação para resistir à exploração, tornando-se assim a parte, o partido do proletariado em luta de resistência frente ao capital.” (DEL ROIO, 2017, p. 101).

As formas de atuação do partido operário foram nos primórdios bastante incipientes, pelo menos até meados de 1875, quando da fundação do Partido Social-Democrata da Alemanha. As formas orgânicas de ação, vivenciadas por Marx, estavam ligadas à Liga dos Comunistas (1847-1852) e à Associação Internacional dos Trabalhadores (1864-1874). Essa fase tem sua síntese registrada por Marx e Engels no *Manifesto Comunista*, de 1848. A obra demarca o estreitamento das relações dos autores com a Liga dos Justos, uma união de trabalhadores e artesões alemães emigrados da Inglaterra, fundada em 1836, que visa conscientizar os trabalhadores da sua condição de espoliação do capital e sinalizar para a força da união do proletariado. Frente ao avanço da burguesia e sua luta com o proletariado emergente, o comunismo é apresentado como o resultado final da força da história, o sistema que substituirá o capitalismo. Marx e Engels se esforçam para orientar o proletariado no sentido de interpretar as diversas lutas dos trabalhadores como tendo um eixo central, ou seja, “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes”. (MARX e ENGELS, 2001, p. 23).

No contexto da Segunda Internacional (1889-1914), O Partido Social-Democrata

da Alemanha (SPD), por conta do engajamento revolucionário do proletariado, tornou-se o partido mais forte do proletariado europeu. O crescimento do partido trouxe consigo, burocratização e centralização das ações na vanguarda, que tomava as decisões em nome da classe proletária.

Lênin em 1902-1903, em *Que fazer?*, documento de preparação ao II Congresso do Partido Operário Social-Democrata Russo, esboça uma teoria política, recomendando a centralidade do partido na condução das ações proletárias. A centralidade no partido, proposta por Lênin, à medida que foi sendo implementada, comprometeu a autonomia e o debate democrático nas organizações proletárias.

Lideranças, como Luxemburgo, condenaram o centralismo de partido, por temerem que o ultra centralismo de um Comitê Central de partido ou de uma vanguarda, além de demarcar espaço entre militante e não militante, sindicalizado e não sindicalizado, perdia de vista a amplitude da luta de classes, sufocando as forças vivificadoras das massas operárias. Para Luxemburgo, que tinha um modo diferente de entendimento, o movimento operário se faz organicamente e ganha consciência a partir das massas, o processo proposto por Lenin não poderia partir de um Comitê Central. (LUXEMBURGO, 2011g, p. 155).

No final do século XX e começo do XXI, contexto da revolução russa de 1905, o SPD se posicionava contrário à tática de greve geral como um instrumento de luta revolucionária. Bakunin, líder anarquista e defensor da greve geral, estava em oposição às estratégias políticas usadas pelas lideranças partidárias. O partido segue os argumentos de Engels (1873), em sua crítica à Fábrica de Revoluções de Bakunin, lançando o dilema: “ou o operariado como um todo não possui organizações nem fundos poderosos, e assim não consegue realizar a greve geral, ou está devidamente organizado e então não precisa da greve geral”. (LUXEMBURGO, 2011d, p. 265).

Esta argumentação freou o avanço anarquista dentro do movimento operário por diversos anos. A efervescência dos movimentos de massa russos, levou a uma nova era de desenvolvimento do movimento operário. Submeteu a uma revisão da argumentação defendida pela vanguarda do partido. A Revolução Russa tornou-se um divisor de águas na compreensão do movimento operário internacional, tendo como protagonista principal, Rosa Luxemburgo.

No contexto da revolução russa, em 1905, Luxemburgo, contrariando membros do partido que queriam sua permanência em Berlin, viajou para Varsóvia com a intenção de participar da revolução. A caminho, foi presa na Polônia e liberada somente em junho de 1906. Ao retornar para a Alemanha, levou consigo a brochura de *Greve de massas, partido e sindicatos*. Ela, que havia participado dos debates do SPD nos anos anteriores, registrou a sua contribuição à luz das experiências russas. Com o texto não intenciona descrever e teorizar os acontecimentos, embora o fizesse com muita propriedade, defende a estratégia russa da greve de massas, como expressão revolucionária. Para ela, a greve de massas,

como inspirada na revolução russa, é uma “nova forma de revolução proletária moderna”. (SALVADORI, 1982, p. 243).

Diferente de *Reforma social ou Revolução?* obra de 1899, em que concentra esforços na contraposição das teses revisionistas e reformistas que alimentaram o *Bernstein-Debate*, em *Greve de Massas, Partido e Sindicatos*, Luxemburgo estabelece um novo programa de ação revolucionária, com base no significado que a revolução russa de 1905 traz a classe operária internacional. Na obra já aparecem delineados princípios e estratégias que Luxemburgo perseguirá até o desenrolar dos acontecimentos da revolução alemã de 1918, bem como, sinaliza algumas mudanças em relação a alguns pontos e posições assumidos nas controvérsias com o revisionismo; dentre eles, uma reavaliação e crítica, em termos organizacionais, da trajetória política e das estratégias futuras do SPD. Ela, se mostra desencantada com as diretrizes do partido, principalmente com as lideranças partidárias e sindicais, que por influências revisionistas, vêm conduzindo gradualmente a classe operária apenas no caminho parlamentar, eleitoral, deixando em segundo plano a perspectiva revolucionária da tomada do poder do Estado.

As ações do partido, por meio de um programa reformista, além de gerar desconfiança em Luxemburgo, ajudaram a delinear o início do afastamento das direções partidárias e sindicais, repensando a práxis em perspectiva da ação revolucionária das massas. Uma nova compreensão do marxismo feita por Luxemburgo, que levou Lukács, no prefácio de 1921 da edição húngara de *Greve de massas, partido e sindicatos*, a colocá-la como “a maior entre os maiores”, pois teria sido a primeira a “descobrir a única arma eficaz contra os perigos do imperialismo: os movimentos de massa revolucionários”. (LUKÁCS, 1998, p. 321).

Luxemburgo, em 1904, em *Questões de Organização da Social-democracia Russa*, já divergia de Lênin, ela tinha consigo a tese de que a auto-organização das massas era mais importante para o processo revolucionário do que a direção centralizadora de um partido. No caso da direção social-democrata alemã, a “centralização não pode fundar-se na obediência cega, na subordinação mecânica dos militantes a um poder central”, que imobiliza a vitalidade do movimento operário. (LUXEMBURGO, 2011g, p. 158).

A Rússia, país pobre e atrasado em questões tecnológicas, vista pelo Ocidente e presente nos debates da social-democracia, estava ligada a uma “fonte de vento reacionário”, que soprava em direção ao Ocidente, mas que trazia consigo a “encarnação” e o perigo do “militarismo e burocratismo”. Razões pelas quais “[...] as correntes do movimento operário alemão estavam unidas no aplauso ao fim do tsarismo; mas não estavam absolutamente unidas no aplauso aos ensinamentos dos métodos de luta russos”. (SALVADORI, 1984, p. 249).

O texto *Greve de massas, partido e sindicatos*, escrito a partir das anotações que Luxemburgo fez sobre os acontecimentos russos, publicado em 1906, é dividido em oito partes. Com base nos eventos russos, buscou dialogar com as questões que vinham

sendo discutidas nos congressos do partido e da Internacional socialista. Questões como organização do partido, relação com sindicatos e greve de massas como instrumento anarquista, bem como, a validade ou não da experiência russa para a Alemanha, por tratar-se de contexto político e econômico divergente, são desconstruídas no texto. Ele, sinaliza para a capacidade revolucionária das massas, constituída a partir da autoeducação, aprendizado que foi sendo adquirido no decurso das greves de massas.

Luxemburgo elaborou o conceito de greve de massas recuperando a trajetória dos movimentos operários que antecederam os eventos de 1905. Concebe as greves operárias como um processo contínuo de experiências da classe trabalhadora, constituídas pelas greves de 1896, 1902, 1903 e 1904. Como movimento permanente, a greve de massas, a revolução não delimita fronteiras entre as lutas econômicas e as lutas políticas. Algumas lutas operárias começaram com greves econômicas, mas no decorrer dos dias assumiram caráter político e vice-versa, mostrando que o processo revolucionário, segue uma dialética histórica própria dos sujeitos envolvidos na ação, como comprovam as principais greves russas.

A greve de massas, como vivenciadas pelo operariado russo, subverteu a compreensão que se tinha sobre o tema. A revolução, como uma realização grandiosa que utilizou a greve de massas, inaugura “uma nova época no desenvolvimento operário” e, portanto, requer que se faça uma revisão da argumentação que se tinha sobre o tema. A greve de massas, de concepção anarquista, como descrita por Engels, sinaliza a “*liquidação histórica do anarquismo*” e indica um novo período no desenvolvimento operário. (LUXEMBURGO, 2011d, p. 265).

Na Rússia havia um campo enorme para a experimentação anarquista, em cujas condições históricas poderia alicerçar suas ações heroicas, o anarquismo assumiu papel oposto a luta revolucionária. Tratava-se de um país em que o proletariado não tinha direito político, as organizações ainda incipientes, os extratos sociais divergiam e conflitavam sobre os interesses comuns, acrescido da deficiente formação da massa pobre e de um regime de governo despótico, violento, condições que poderiam dar ao anarquismo um impulso para o desenvolvimento. Quis o destino que na Rússia, pátria de Bakunin, em que se as condições favoráveis mais propensas para as investidas do anarquismo, tornou-se o “túmulo de sua teoria”, pois os anarquistas não estavam a frente do movimento de massas. “A liderança política da ação revolucionária e também da greve de massas encontra-se nas mãos das organizações social-democratas.” (LUXEMBURGO, 2011d, p. 266).

O anarquismo que era inseparável da greve de massas, na Rússia, entrou em oposição a greve de massas, tornou-se fachada para bandidos e saqueadores, que sob pretexto do “anarcocomunismo”, praticavam roubos e saques com objetivos particulares e não para as causas da revolução.

Na Revolução Russa o anarquismo não se tornou a teoria do proletariado em luta, mas o rótulo ideológico do lumpemproletariado contrarrevolucionário,

que se agita atrás do navio de guerra da revolução como um bando de tubarões. E assim acaba a carreira histórica do anarquismo. (LUXEMBURGO, 2011d, p. 267).

Na Rússia, a greve de massa como luta revolucionária, foi realizada pelo povo trabalhador, comprovando as demonstrações de Marx e Engels contra o anarquismo. Negt (1984, p. 28) observa que a dialética histórica é captada por Luxemburgo na tensão das estruturas contraditórias, nas formas dinâmicas materiais das coisas e nas relações, ilustradas pelas mudanças de funções da própria compreensão que se tinha da greve de massas. A “Revolução Russa torna necessária uma revisão minuciosa da antiga posição do marxismo sobre a greve de massa, e novamente apenas o marxismo que com seus métodos e pontos de vista gerais obtém a vitória sob nova forma”. (LUXEMBURGO, 2011d, p. 267-268).

Ao propor ao SPD a revisão das antigas posições marxistas sobre a greve de massas, Luxemburgo confronta-se com adversários reformistas, que como Bernstein, Eisner e os representantes sindicais do Congresso de Colônia, (22 a 27 de maio de 1905), haviam aprovado moção de condenação a qualquer discussão que envolvesse a greve de massas. Ela critica o centrismo sindical e partidário que imagina ter o total controle sobre as massas, a ponto de querer “marcar a greve de massas na Alemanha num dia determinado no calendário, por uma decisão da direção do partido”. Para ela, a greve de massas não pode ser concebida conforme as abstrações dos teóricos do SPD, como “simples meio de luta técnico, que pode ser ‘decidido’ ou ‘proibido’ a bel-prazer, e com plena consciência, uma espécie de canivete, que se pode manter no bolso ‘para todos os casos’ para, quando se quiser, abri-lo e utilizá-lo”. (LUXEMBURGO, 2011d, p. 269).

Estas concepções são a expressão do universo abstrato social-democrata, manifestas através de “românticos revolucionários” e líderes sindicais que planejam as greves de acordo com a disponibilidade econômica dos fundos de reserva. Tais interpretações não tem sua base no materialismo histórico, mas em realidades externas as condições e necessidades dos operários.

Se a Revolução Russa nos ensina algo, é sobretudo, que a greve de massas não é ‘feita’ de artificialmente, não é ‘decidida’ e nem ‘propagada’ a partir do nada, mas é um fenômeno histórico que, num determinado momento, resulta, como uma necessidade histórica da situação social. (LUXEMBURGO, 2011d, p. 271).

Luxemburgo tinha consciência de que as greves na Rússia, até 1905, “apesar de surgirem espontaneamente, por trás delas encontrava-se o trabalho de anos de propaganda da social-democracia”. (LOUREIRO, 2004, p. 75). A afirmação realça a importância que Luxemburgo dava a educação da classe operária para os fins revolucionário. “A centelha se ascende na ação” (LÖWY, 2014, p. 27), mas precisa da condução, orientação e direção consciente do partido massa, que ajudará a tornar os eventos econômicos em fenômenos

políticos, criando, pela autoeducação das massas, uma consciência de classe, capaz de fazer não só antagonismo às forças do capital, mas caminhar na construção de uma nova ordem socialista.

A decomposição da greve política em várias greves econômicas, aos olhos dos amantes das lutas “bem ordenadas e bem disciplinadas”, teria sido um grande erro que paralisou as ações, levando aqueles esforços a um “fogo de palha”. No entanto, para a revolucionária polonesa, a social-democracia russa, “que participou da revolução, mas não a ‘fez’”, teve que aprender suas leis enquanto a revolução se desenvolvia, ficando muitas vezes desorientada. (LUXEMBURGO, 2011d, p. 284).

Nas aprendizagens do “gigantesco trabalho revolucionário” teriam ficado, não só uma amostra de que a massa operária foi capaz de construir, “um ato político de declaração de guerra revolucionária ao absolutismo”, mas um despertar de “sentimento de classe e a consciência de classe de milhões e milhões”. (LUXEMBURGO, 2011d, p. 285).

Os anos de absolutismo não se derrubam com uma única greve, como propagado pelos anarquistas, para isso, “[...] o proletariado precisa de um alto grau de educação política, de consciência de classe e de organização”, essas condições não são adquiridas como imaginado por membros do SPD, “[...] em brochuras e panfletos, mas apenas na escola viva, na luta e pela luta, no andamento progressivo da revolução.” (LUXEMBURGO, 2011d, p. 286).

O mais valioso nessa fervorosa onda revolucionária de sobe e desce, por ser durável, é o seu *peso intelectual*: o crescimento intermitente do proletariado no plano intelectual e cultural oferece uma garantia inquebrantável para o seu progresso contínuo e irresistível na luta política e econômica. (LUXEMBURGO, 2011d, p. 290).

Luxemburgo extrai algumas lições dos acontecimentos russos. Primeiro, a greve de massas não é uma forma da luta revolucionária, meio engenhoso criado para reforçar ou auxiliar a luta quotidiana dos trabalhadores, mas “ela é o pulso vivo da revolução e ao mesmo tempo, seu motor mais poderoso”, a própria forma de manifestação operária no decurso da revolução. A experiência da greve de massas, como vivenciada pela revolução russa “não é um meio astuto, inventado para reforçar o efeito da luta proletária, mas é o modo de movimentação da massa proletária, a forma de expressão da luta proletária na revolução.” (LUXEMBURGO, 2011d, p. 299).

Na segunda lição dos acontecimentos, Luxemburgo coloca nas massas o protagonismo revolucionário. O caráter “espontâneo” das massas subverte o esquema teórico da social-democracia alemã, em que a questão do abastecimento, da cobertura dos custos e das vítimas ocupavam grande parte das discussões, colocando a direção partidária e a disciplina como condições imprescindíveis para uma greve de massas. Ora, não é uma organização partidária que torna o proletariado revolucionário, mas ao contrário, no decurso da ação revolucionária ele se educa, conscientiza-se e organiza-se enquanto

classe operária. O elemento da espontaneidade desempenhou um papel importante em todas as revoluções russas, sendo ele “o elemento propulsor”, não porque “o proletariado ‘não é instruído’, mas porque a revolução não admite instrutores”. (LUXEMBURGO, 2011d, p. 308).

A terceira lição diz respeito a forma como Luxemburgo interpreta a realidade dos eventos russos. Para ela, o real é compreendido dentro de uma totalidade maior. As análises dos eventos de 1896, 1987 a 1905 mostram uma diversidade de causas e eventos, mas todos caminharam para uma unidade entre elementos econômicos e políticos. Assim, “cada uma das grandes greves de massas repete em miniatura, a história geral da greve de massas russa e começa com um conflito sindical puramente econômico ou, pelo menos parcial, percorrendo toda a escala até o protesto político” (LUXEMBURGO, 2011d, p. 302). Em outras ocasiões, as greves de massas aglutinam-se em torno de reivindicações políticas e dispersam-se em várias greves econômicas regionais, locais ou até mesmo dentro de uma só empresa. Ao contrário do “esquema pedante” da social-democracia, a luta econômica e a luta política são “dois lados entrelaçados de uma luta de classe proletária na Rússia. E sua unidade é justamente a greve de massas.” (LUXEMBURGO, 2011d, p. 303).

A greve de massas como meio revolucionário de “recrutar, revolucionar e organizar as camadas proletárias” (LUXEMBURGO, 2011d, p. 335) trouxe o caráter espontâneo e de autoeducação proletária no decurso da luta. A ação revolucionária do proletariado assume o protagonismo, educa, conscientiza e organiza a classe operária. Luxemburgo descobriu a principal estratégia do partido, alicerçada na concepção de que por meio da educação, da consciência de classe e da organização, o proletariado se tornaria revolucionário.

As orientações de uma organização prévia da classe operária, como preparação e formação para a chegada do colapso do capitalismo, têm sua base nas lideranças do SPD, principalmente em Kautsky e Bernstein e, em certos aspectos, ainda em Luxemburgo dos primeiros anos de *Reforma social ou Revolução?* No entanto, os acontecimentos da revolução russa de 1905 ensinaram a Luxemburgo, como manifesto a partir de *Greve de massas, partido e sindicatos*, que o “modo mais conveniente de conduzir uma luta demorada e persistente” contra o capitalismo é “a própria ação revolucionária” e que qualquer esforço para enfrentar o capitalismo que venha a “prescindir da contribuição das massas desorganizadas seria inútil”. (MUSSE, 1998, p. 31).

Uma das questões controversas ou polêmicas em Luxemburgo está ligada *Greve de massas, partido e sindicatos*. A obra tem sido interpretada de forma emblemática por alguns, que a acusam de ter sido determinista e se deixado levar pelo espontaneísmo das massas, subestimando a importância do partido no processo revolucionário. Na obra aparece subentendida a tese de que as “massas são espontaneamente revolucionárias” e que basta um incidente menor para desencadear uma ação revolucionária. Sobre a questão, registra-se algumas considerações.

Na questão do partido, Luxemburgo vivencia a tensão entre objetivo socialista

e a prática reformista, oportunista presente nos quadros do partido social-democrata alemão e na Segunda Internacional. Ela não tem uma teoria sobre partido que possa ser universalizada, como receita a ser aplicada na solução dos problemas da luta de classe, mas “uma compreensão do movimento real da classe e da sociedade capitalista.” (CÉSAR, 2007, p. 56). Para Loureiro (2004), Luxemburgo, na tensão e contradição das ações partidárias, principalmente na questão da organização, com a qual manteve coerência em toda a sua obra, emitia sua opinião, buscando sempre uma síntese entre momentos da espontaneidade e de consciência, de modo que, ela “não tem uma teoria do partido, mas uma concepção de partido” (CÉSAR, 2007, p. 56), gestada conforme as necessidades da luta de classes.

Para Petit, não há a priori, pelo menos ainda nesta obra, a negação do papel do partido na revolução. Ela não “opõe a massa revolucionária ao partido”, seus ataques não intenciam destruir o partido alemão, embora faça chamamento para a solidariedade internacional, conclame para que caminhe com a massa operária e não perca as oportunidades históricas, o foco das críticas são os sindicatos, cuja influência e o papel desmobilizador, ela julga como nefasto. (PETIT *Apud* GUÉRIN, 1982, p. 135).

Para Guérin (1982), as acusações de “determinismo” e “espontaneísmo” que caracterizaram alguns rótulos do “luxemburguismo” precisam ser vistos dentro da dinâmica interna de funcionamento da espontaneidade, como um fenômeno da natureza, um impulso original primário, instinto de conservação e subsistência da espécie. Os trabalhadores saem da passividade do cotidiano e “juntam-se aos companheiros de trabalho e de alienação, não porque um ‘líder’ os incita”, ou mesmo um pensamento consciente o desperte, mas “simplesmente porque a necessidade os compele a assegurar ou melhorar a sua subsistência e, se já atingiram um estágio mais adiantado, a reconquistar a sua dignidade de homens”. O protesto se multiplica e o “contágio revolucionário ganha o conjunto da classe”. (GUÉRIN, 1982, p. 14).

A aprendizagem dos acontecimentos da Rússia mostra que “o partido não é (pelo menos de imediato) a consciência de classe e não se torna partido em um dia e seu mandato, instrumento de luta de classe, nunca é definitivo.” (GUILLERM *Apud* GUÉRIN, 1982, p. 131). Razão pela qual um partido comunista não pode ser decretado por intelectuais e direções que caminham em terrenos abstratos, mas o resultado da maturação das massas, com seus erros e acertos. Na Rússia, sindicatos e partidos nascem espontaneamente, fruto das necessidades da luta e progridem em um processo contínuo de autoeducação, autoatividade e autogoverno. “O partido é resultado das lutas espontâneas e se alimenta delas”. (LOUREIRO, 2004, p. 84).

Luxemburgo não é espontaneísta, apesar das greves terem seu caráter espontâneo, na análise da revolução russa (1905), ao mesmo tempo que aponta carências da social-democracia, não descarta o partido, ao contrário, sonda as possíveis intervenções e contribuições que ele possa trazer ao movimento operário. Diante disso, a espontaneidade

das massas, que era vista como o motor da ação revolucionária, simultaneamente está ligada ao partido. (GUÉRIN, 1982, p. 35).

Embora o partido não seja o desencadeador das greves, pois a ação revolucionária depende de um conjunto de fatores econômicos, políticos, sociais, materiais e psíquicos, que tem seu protagonismo na classe operária, ele, uma vez desencadeadas as greves, deve ajudar na condução e na direção das ações. Defende que, numa situação revolucionária, ao invés de quebrar a cabeça com o lado técnico e demais mecanismos da greve de massas, o partido deve “assumir a direção *política*”, ajudar nas “palavras de ordem”, direcionar à luta, estabelecer táticas e auxiliar para que a massa crie um “sentimento de segurança, de autoconfiança e o desejo de luta”. (LUXEMBURGO, 2011d, p. 309).

Ao partido, mesmo não tendo a iniciativa das greves de massas, cabe a responsabilidade pelo conteúdo político e as palavras de ordem, do contrário a ação poderá se perder e refluir no caos. Deixa claro que as greves de massa “eclodem por si próprias” e no “momento certo”. As greves de massa não caem do céu dessa ou daquela maneira, “elas precisam ser feitas pelos trabalhadores”, enquanto os chamados de uma “direção em prol da greve de massas não têm sucesso.” (LUXEMBURGO, 2011d, p. 309).

Luxemburgo tem uma concepção de partido, não como uma instituição rígida, “único centro ativo do processo revolucionário”, mas como um processo em que são conservadas, tornadas conscientes e desenvolvidas as experiências coletivas e as múltiplas tentativas de organização da classe operária, e com a ajuda da dialética materialista, orientadas para o objetivo final. (NEGT, 1984, p. 39-40).

A tarefa do partido não consiste apenas na preparação técnica e direção dos detalhes das greves, mas na “*liderança política* do movimento”, pois no partido se encontram operários mais esclarecidos e conscientes da luta de classes. (LUXEMBURGO, 2011d, p. 323). Cabe ao partido três funções principais. A primeira é a de *organizar* a classe operária, buscando coesão para o enfrentamento econômico-político com as forças do capital. Uma segunda função do partido diz respeito a de *esclarecer* (*Aufklärer*) a classe proletária a posição que ocupa frente aos adversários, para isso trabalha a teoria, faz análise histórica e traça as estratégias de um programa político para a conquista do poder. O partido sintetiza as necessidades imediatas com as necessidades históricas, sendo que somente a classe poderá transformar em ação. A terceira função, diz respeito a necessidade de ajudar a precipitar, apressar, *acelerar* a luta de classe operária, não apenas lançando palavras de ordem, mas antes de tudo “explicando às mais amplas camadas do proletariado a irremediável *chegada* deste período revolucionário, os *fatores sociais* internos que a ele conduzem, e suas *consequências políticas*.” (LUXEMBURGO, 2011d, p. 323).

O partido é visto por Luxemburgo como consciência que brota da espontaneidade das massas, ao mesmo tempo que é “resultado das lutas espontâneas e se alimenta delas”, num “processo de educação ininterrupta.” (LOUREIRO, 2004, p. 84). Essa interação vivifica o partido e dá consistência a ação proletária, numa relação dialética entre o partido

e ação das massas, e não de um dos dois separados ou da supremacia de um sobre o outro. O partido, em seu percurso histórico não se fez de uma só vez, de uma hora para outra, “ele *torna-se* social-democrata a cada dia”, (LUXEMBURGO, 2011e, p. 87), foi sendo constituído na superação dos desvios anarquistas e oportunistas e, aquilo que era visto apenas sinônimo de partido, com uma estrutura rígida e institucional, pode ser compreendido como *processo* de construção.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a obra, *Greve de massas, partido e Sindicatos*, Luxemburgo estabelece uma frente de confronto com as posições de Lênin e de companheiros do SPD, para quem a revolução só seria concretizada a partir de uma rígida disciplina imposta às massas, por um partido de vanguarda. Naquele contexto, ela ajudou a orientar as ações da classe proletária, com base nos pressupostos da ortodoxia marxiana. Ela confronta as estratégias de vários anos de preparação e educação do operariado alemão pelo SPD, com o processo de greve de massas russos, em que os trabalhadores aprenderam e se educaram no calor da luta.

Luxemburgo no percurso de sua militância política e intelectual marcou posição contrária ao excesso de centralização, burocratização e distanciamento do partido em relação a massa operária. Ela aponta para uma compreensão de partido socialista, diferente do SPD, que se distanciava das massas. Sinaliza para a construção de um partido que mantenha uma relação dialética constante com a massa proletária. Um partido que não seja partido, nos moldes tracionais, como descreve na Liga *Spartakus*, mas uma organização que tenha presente os fins revolucionários e ajude a classe proletária no seu percurso revolucionário. Uma instituição processo, construída a partir da própria revolução. Um partido massa que não só educa o proletariado, mas seja humilde o suficiente para aceitar ser educado pelas massas proletárias e, assim, aprender a se fazer partido, no decurso de um processo dialético, de antagonismo às forças do capital.

Diante da atual crise econômica e da nebulosidade teórico-política brasileira e da esquerda mundial, Luxemburgo é um referencial a mostrar que a luta de classes ainda é forma de antagonismo contra as forças do capital. Ela ajuda na compreensão de que algumas dificuldades presentes em partidos ligados à classe trabalhadora, não se dá pela inoperância das massas operárias, mas em grande parte, pela confusão teórica de parte de suas lideranças, que por influência revisionista ou interesses oportunistas, se desconectam das bases proletárias que deveriam representar e, não tendo mais clareza sobre os fins da luta de classe, sucumbem aos interesses hegemônicos dominantes.

REFERÊNCIAS

BASSO, L. **El Pensamiento político de Rosa Luxemburg**. Tradução de Josef Greifeu. Barcelona: Ediciones Península, 1976.

CÉSAR, R. Concepção de partido em Rosa Luxemburg. **Cadernos Cemarx**, Unicamp, v. 4, 2007.

BERNSTEIN, E. **Socialismo evolucionário**. Tradução de Manuel Teles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/ Instituto Teotônio Vilela, 1997.

DEL ROIO, M. Classe e partido em Gramsci (1913-1926). In: LIMA FILHO, P. A. D.; NOVAES, H. ; MACEDO, R. F. **Movimentos sociais e crises contemporâneas à luz dos clássicos do materialismo crítico**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 101-128.

FRÖLICH, P. **Rosa Luxemburg: vida y obra**. Madrid: Fundamentos, 1976.

GUÉRIN, D. **Rosa Luxemburgo e a espontaneidade revolucionária**. Tradução de Cecília Bonamine. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LÊNIN, V. I. **Obras escolhida 2**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Ltda, v. 2, 1955.

LOUREIRO, I. M. **Rosa Luxemburg: os dilemas da ação revolucionária**. 2. ed. São Paulo: UNESP / Fundação Perseu Abramo, 2004.

LÖWY, M. A centelha se acende na ação: a autoeducação dos trabalhadores no pensamento de Rosa Luxemburgo. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 27-38, 2014.

LUKÁCS, G. Prefácio a Greve de massas, partido e sindicatos. In: LÖWY, M. **A evolução política de Lukács**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 320-326.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudo sobre a dialética marxista**. Tradução de Rodnei Nascimento. 2. ed. São Paulo: Wmf/Martins Fontes, 2012a.

LUXEMBURGO, R. **Textos escolhidos I (1899-1914)**. Tradução de Stefan Klein. Organizado por Isabel Loureiro. São Paulo: Unesp, v. 1, 2011a. 511 p.

LUXEMBURGO, R. Greve de massas, partido e sindicatos. In: LUXEMBURGO, R. **Textos escolhidos I (1899-1914)**. Tradução de Stefan Klein. Organizado por Isabel Loureiro. São Paulo: UNESP, v. 1, 2011d. p. 263-350.

LUXEMBURGO, R. Reforma social ou revolução? In: LUXEMBURGO, R. **Rosa Luxemburgo: textos escolhidos I**. Tradução de Stefan Klein. São Paulo: Unesp, 2011e. p. 1-112.

LUXEMBURGO, R. Questões de organização da social-democracia russa. In: LUXEMBURGO, R. **Rosa Luxemburgo: textos escolhidos I**. São Paulo: UNESP, 2011g. p. 151-176.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista (1848)**. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MUSSE, R. O debate sobre a revolução russa de 1905 na social-democracia alemã. **Revista de História**, São Paulo, v. 139, p. 21-34, 1998.

NEGT, O. Rosa Luxemburg e a renovação do marxismo. In: HOBSBAWM, E. **História do marxismo: o marxismo na época da segunda internacional (segunda Parte)**. Tradução de Carlos Néelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 11-52.

SALVADORI, M. L. Kautsky entre ortodoxia e revisionismo. In: HOBSBAWM, E. J., et al. **História do marxismo: marxismo na época da Segunda internacional**. Tradução de Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 2 (Primeira Parte), 1982. p. p.299-339.

SALVADORI, M. L. A social-democracia alemã e a revolução russa de 1905: debate sobre a greve de massas e sobre as diferenças entre Oriente e Ocidente. In: HOBSBAWM, E. J. **História do Marxismo: marxismo na época da segunda internacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 243-290.

SEMERARO, G. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. 3. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

SOUZA, L. E. V. D. **A recepção alemã à revolução russa de 1905**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2012.

INVESTIGAR LAS HUELLAS DE ACTIVIDADES EN LÍNEA PARA COMPRENDER EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Data de submissão: 07/10/2022

Data de aceite: 01/12/2022

Silvia Verónica Valdivia Yábar

Universidad Nacional del Altiplano

Puno/Perú

<https://orcid.org/0000-0002-9665-5022>

RESUMEN: Con la disponibilidad de las huellas de aprendizaje, los entornos digitales puestos a disposición de los estudiantes en un contexto universitario ofrecen una oportunidad para estudiar el proceso de aprendizaje. Esta investigación tuvo el objetivo de determinar la relación entre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y sus productos en un entorno virtual. Se desarrolló el primer semestre del año 2020. En este estudio, se ha adoptado un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional de investigación. El estudio comprendió a 42 estudiantes de un Programa de Educación en la Universidad Nacional del Altiplano de Perú, quienes participaron voluntariamente. Se recogieron los datos mediante una observación, un post test de rendimiento académico, un cuestionario de percepción y un cuestionario de opinión. El análisis se basó en el uso de las huellas de diferentes actividades realizadas en línea por los estudiantes y en un post-test que permitió

objetivar el nivel de dominio alcanzado. Los resultados mostraron que, varias variables relacionadas con las actividades en línea de los estudiantes contribuyeron a explicar el nivel de dominio logrado. Se observó que las tareas informativas, formativas e interactivas explican el nivel de dominio del contenido de los estudiantes. Una tipología obtenida por un enfoque de clúster y creada a partir de estas diferentes variables permitió distinguir tres perfiles de aprendices: participantes observadores, participantes pasivos y participantes activos. Por último, las opiniones recogidas de los estudiantes coincidieron con lo que realizaron efectivamente en el entorno en línea.

PALABRAS CLAVE: Curso en línea, prueba en línea, cápsulas video pedagógicas, foro discusión en línea.

RESEARCH THE TRACES OF ONLINE ACTIVITIES TO UNDERSTAND THE LEARNING OF UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT: With the availability of learning traces, the digital environments made available to students in a university context offer an opportunity to study the learning

process. This research aimed to determine the relationship between the learning process of students and their products in a virtual environment. The first semester of the year 2020 was developed. A quantitative approach and a correlational research design have been adopted in this study. The research included 42 students from an education Program at the National University of the Altiplano of Peru, who participated voluntarily. The data was collected through observation, a post test of academic performance, a perception questionnaire and an opinion questionnaire. The analysis was based on the use of traces of different activities carried out online by the students and on a post-test that made it possible to objectify the level of mastery achieved. The results showed that several variables related to the students' online activities contributed to explain the level of mastery achieved. It was observed that the informative, formative and interactive tasks explain the level of mastery of the content of the students. A typology obtained by a conglomerate approach and created from these different variables allowed to distinguish three profiles of learners: observer participant, passive participants and active participants. Finally, the opinions collected from the students coincided with what they actually did in the online environment.

KEYWORDS: Online courses, quiz online, educational video capsules, online discussion forum.

1 | INTRODUCCIÓN

Proponer y supervisar las secuencias pedagógicas que promuevan el aprendizaje y la actividad cognitiva de los estudiantes universitarios constituye un desafío para el docente. Esta preocupación por la búsqueda de la eficiencia por parte del docente se asemeja en cierto modo al concepto de industrialización propuesto por Mœglin (1998). Este autor destaca el interés del docente-investigador por diseñar y buscar los recursos pedagógicos eficaces que puedan responder a la necesidad de supervisión, que a veces puede faltar en los estudiantes dada la naturaleza masiva de este tipo de público. Para responder a esta necesidad, algunas universidades desarrollan entornos digitales de trabajo a distancia y ofrecen cursos en línea. Kaplan y Haenlein (2016) califican estos cursos en línea para pequeños grupos de estudiantes como una readaptación de los MOOC (Massive Open Online Course) a escala local.

Los cursos en línea permiten que los estudiantes aprendan y los profesores enseñen mientras se liberan de las limitaciones espacio-temporales. También, estos entornos de aprendizaje tienen la ventaja de ofrecer la posibilidad de beneficiarse de la distribución de información y de fomentar la interacción con esta. Además, la integración de herramientas colaborativas como los foros de discusión en estos entornos de aprendizaje permite a los estudiantes intercambiar y compartir información y generar interacciones sociales que promueven su desarrollo cognitivo.

A diferencia de una situación presencial, estas actividades en línea dejan huellas en las bases de datos de estos entornos. Para los docentes e investigadores, estas huellas registradas pueden resultar una valiosa fuente de información del plan pedagógico para

comprender y regular mejor el aprendizaje. Utilizando consultas en las bases de datos y herramientas de visualización, el análisis cruzado de estas huellas con los progresos efectivos de los estudiantes les da la oportunidad de identificar los comportamientos eficaces e ineficaces durante el proceso de aprendizaje. Desde una perspectiva de investigación aplicada, los docentes pueden así adaptar mejor el apoyo a los estudiantes en el entorno virtual durante el proceso y desarrollar a posteriori su escenario pedagógico. En esta investigación, se propone describir e implementar un enfoque de evaluación basado en el uso de las huellas. La investigación se refiere a una muestra de 42 estudiantes del octavo ciclo del Programa de estudios de Lengua y Literatura, Psicología y Filosofía, quienes participaron de manera voluntaria en un dispositivo de enseñanza a distancia de tipo curso en línea, dedicado a las temáticas relacionadas con los conceptos y contextos del análisis del discurso. En este estudio, primero, se ha enfocado en la noción de huellas en educación, distinguiendo luego los posibles tipos de huellas en función de la herramienta con potencial cognitivo, utilizada por el docente (cápsulas video pedagógicas, cuestionarios formativos y foros). En segundo lugar, se ha puesto interés en las percepciones de los estudiantes participantes en el proceso de aprendizaje en el curso en línea.

2 | MARCO TEÓRICO

2.1 Huellas de aprendizaje en línea

El análisis del proceso de aprendizaje se refiere al trayecto de los estudiantes y los datos recopilados durante la realización de actividades. En los cursos presenciales, ésta es la dimensión menos investigada en las ciencias de la educación en la medida en que los datos son más difíciles de recopilar y el procesamiento de estos requiere más tiempo. Dado el número relativamente elevado de alumnos matriculados en la universidad y la complejidad de la toma de información, estas observaciones se deben instrumentar.

Para el investigador o el docente, esta instrumentación se facilita en los entornos de aprendizaje computarizados con el registro y contabilización de las diferentes actividades realizadas por el estudiante. Este método de observación del proceso es coherente con un enfoque socio constructivista del aprendizaje, que otorga importancia al proceso de aprendizaje de los individuos y entre individuos que evolucionan dentro del sistema de formación, y no se limita solo a los resultados del mismo. El desarrollo de competencias inherentes al objeto de aprendizaje solo se puede medir mediante pruebas y errores para implementarlo. Esta información (las huellas dejadas por los estudiantes) puede tomar la forma de índices, signos percibidos durante las observaciones o artefactos dejados por la acción misma. Conceptualmente, la huella corresponde a un registro automático de elementos en interacción entre un usuario y su entorno en el marco de una determinada actividad (Laflaquière et al., 2010).

La huella se puede asociar con una secuencia temporal de operaciones y con la

movilización de herramientas por parte del usuario en interacción con un sistema informático. Cada actividad del usuario con las herramientas y los recursos disponibles en el entorno se registra con una referencia de tiempo en una base de datos. Los informáticos designan este registro de la huella de la actividad de un usuario como dato bruto. Para comprender mejor cómo un individuo progresa en un dispositivo de formación, la búsqueda de indicadores significativos constituye un enfoque heurístico que requiere combinar las huellas obtenidas. Se coincide con May et al. (2007), quien define el indicador como una variable en el sentido matemático a la que se le atribuyen una serie de características.

Los análisis del comportamiento basados en indicadores pueden relacionarse con varios aspectos complementarios (Ferguson et al., 2015). Pueden corresponder a los accesos al entorno, a los datos de las interacciones sociales, a las acciones en un espacio de estructuración del conocimiento, a las consultas de un recurso en línea, a la descarga de un documento, a la realización de un cuestionario, etc. Los diseñadores de cursos en línea pueden utilizar diferentes herramientas con potencial cognitivo (OPC), calificadas de manera general como recursos (foros, áreas de escritura colaborativa, cuestionarios formativos, etc.) según las necesidades formativas. Mehrotra et al. (2022) definen estos recursos como los entornos informatizados que pueden integrarse a las situaciones de formación para promover el aprendizaje. Estos diferentes usos se clasifican en tres categorías principales. Los usos informativos que se refieren a la consulta de recursos (podcasts, glosario, documentos a consultar, etc.), los usos formativos que están relacionados con los procedimientos de evaluación (pruebas en línea) y las interacciones sociales que están ligadas a las coconstrucciones de conocimientos en los espacios de intercambio (foro).

2.1.1 Usos de los recursos informativos

En cuanto al uso de los recursos ofrecidos a los estudiantes, la dimensión informativa de los entornos de aprendizaje a distancia puede implicar la provisión de cápsulas video pedagógicas (Wilhelm, 2014) y recursos textuales. Como explica Goldman (2018), estas cápsulas corresponden a breves secuencias audiovisuales creadas o facilitadas por un docente para que los estudiantes puedan profundizar, ilustrar o contextualizar un aspecto del curso. Este tratamiento no siempre es eficaz, Ilie (2019) observó que, a pesar de que son conscientes de los efectos positivos del video para el proceso de aprendizaje, la mayoría de los estudiantes parece mirar este medio para realizar una tarea, sin pensar en volver a verlo para las evaluaciones.

2.1.2 Usos formativos

En relación con las actividades de autoevaluación de los conocimientos, que implican el uso de ejercicios o cuestionarios en línea, existe un consenso relativo en torno a la idea

de que el autocuestionamiento realizado por el estudiante constituye un factor clave en el aprendizaje. En su meta análisis, Yow (2019) informa que se trata del enfoque pedagógico que tiene el mayor efecto en el aprendizaje. En este caso, la evaluación no sanciona. Ésta es de naturaleza formativa en la medida en que el estudiante puede beneficiarse de una retroalimentación y puede utilizarla para regular su aprendizaje. Thomas et al. (2017) muestran que no es el puntaje en las pruebas de autoevaluación lo que tiene un impacto significativo en la calidad del aprendizaje, sino más bien el número de intentos que ocurren resulta un predictor positivo.

2.1.3 Interacciones sociales

Aunque una situación oral puede parecer más eficiente que una situación escrita, el paso a la escritura le da al estudiante la posibilidad de tener una actitud reflexiva hacia la situación comunicativa. Marta-Lazo et al. (2019) expresan este beneficio en el nivel cognitivo, cuando manifiestan que, comunicar por escrito significa que uno no se beneficia de la retroalimentación inmediata del interlocutor y de la regulación que constituyen sus reacciones y posibles preguntas. La escritura induce a un esfuerzo cognitivo adicional para explicar sus referencias fuera de la situación de enunciación y construir con palabras el mundo de referencia.

La modalidad asincrónica promueve la accesibilidad a la herramienta de comunicación en comparación con la modalidad sincrónica que obliga a los usuarios a conectarse simultáneamente para dialogar. Los mensajes se almacenan para que los interlocutores puedan leerlos cuando lo deseen.

Juujärvi y Myyry (2022) definen el hecho de que los estudiantes que evolucionan dentro de un espacio cognitivo crean significado, explotando el contenido de aprendizaje y a veces el razonamiento y las ideas de sus compañeros. Por tanto, un espacio de comunicación es una herramienta adecuada para recoger las opiniones divergentes de los estudiantes con el fin de resolver un problema abierto.

3 | METODOLOGÍA

3.1 Enfoque

Se ha aplicado un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional de investigación para relacionar un predictor (rendimiento) con un conjunto de variables predictores (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

3.2 Participantes

La muestra estuvo formada por 42 estudiantes del octavo ciclo del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía en la Universidad Nacional del Altiplano de Perú, quienes participaron voluntariamente en el experimento. Éste se desarrolló el primer

semestre del año 2020, durante cuatro semanas, en el entorno de aprendizaje del curso análisis del discurso. Durante las dos primeras semanas, los estudiantes descubrieron temas relacionados con los conceptos y características del discurso oral y discurso escrito. La tercera y cuarta semana, los estudiantes se apropiaron del tema contexto a fin de que lograsen una mejor comprensión de lo que implica analizar el discurso.

3.3 Dispositivo

Al ingresar al entorno del curso en línea, los estudiantes tenían una vista global del progreso de la secuencia de aprendizaje, que les permitía navegar sin problemas. Cada módulo estaba estructurado de la manera siguiente: un área de recursos, que incluía las cápsulas video pedagógicas, un área de comunicación, que ofrecía un foro y un área de prueba de conocimientos.

3.4 Técnicas de recopilación

Para la recolección de datos, se utilizaron la observación de huellas de las actividades realizadas por los estudiantes, una prueba de autoevaluación o formativa compuesta de 9 ítems de selección múltiple, un post test de rendimiento académico conformado por 6 preguntas cerradas, un cuestionario de percepción compuesto por 22 ítems con una serie de escalas Likert en seis niveles y un cuestionario de opinión en línea compuesto por 5 preguntas cerradas y propuestas en una escala numérica (de 0 a 5).

3.5 Procedimiento de análisis

La hipótesis fue que las huellas de las actividades informativas, formativas e interactivas interactúan positivamente para explicar el nivel de dominio del contenido al término del aprendizaje de los estudiantes. Con el fin de probar esta hipótesis, el análisis se estructuró en torno a tres preguntas de investigación: 1: ¿Qué variables del proceso de aprendizaje explican el desarrollo de las competencias de los estudiantes?, 2. ¿Qué perfiles de aprendizaje se diferencian en el entorno propuesto? y 3. ¿Las percepciones de los estudiantes sobre el entorno de aprendizaje difieren según su perfil específico? Para responder a estas preguntas, se utilizaron las huellas resultantes de los usos del foro de discusión (huellas interactivas), las pruebas de autoevaluación (huellas formativas) y la lectura de cápsulas video pedagógicas (huellas informativas).

Para obtener un valor relativo de los usos del foro, se evaluó el grado de cobertura de cada dominio mediante la relación entre el número de conceptos diferentes de la temática producido por estudiante y el número total de conceptos contenidos en una misma temática. Esta observación permitió evaluar en qué medida los estudiantes hicieron referencia en sus intercambios al objeto de aprendizaje en cuestión.

En cuanto al uso de las cápsulas pedagógicas, se utilizó un indicador relativo, calculando la relación entre el número de visualizaciones realizadas por el estudiante y el

número máximo de visualizaciones de cada cápsula. Este valor permitió evaluar el grado de apropiación de los recursos de información.

También, los estudiantes evaluaron su comprensión del material ofrecido en las cápsulas pedagógicas mediante evaluaciones formativas compuestas de 9 preguntas de selección múltiple. Este indicador evidenció la voluntad de perseverancia y correspondió al número de intentos de autoevaluación de los estudiantes.

Con relación al valor añadido del dispositivo, fue importante considerar el nivel de dominio de las competencias desarrolladas en el dispositivo, logrado por los estudiantes al final del aprendizaje. Éste se evaluó mediante un post-test de 6 preguntas cerradas, aplicado a los estudiantes, tres semanas después de participar en las actividades propuestas en el entorno en línea.

Respecto a las percepciones de los estudiantes, se evaluaron los objetivos motivacionales de los estudiantes, al comienzo del aprendizaje, mediante un cuestionario en línea compuesto por 22 preguntas con una serie de escalas Likert en seis niveles. Éste evaluó el nivel de motivación intrínseca, el nivel de motivación extrínseca y el grado de desmotivación. El procesamiento de las respuestas evaluó una puntuación relativa a cada eje. Al final del proceso de aprendizaje, también se analizaron las opiniones de los estudiantes sobre el entorno de aprendizaje propuesto, mediante un cuestionario en línea compuesto por 5 preguntas cerradas en una escala numéricas (de 0 a 5).

4 | RESULTADOS

El análisis se estructuró a partir de tres preguntas de investigación antes expuestas. Este enfoque permitió articular los distintos análisis realizados.

4.1 Variables del proceso de aprendizaje que explican el desarrollo de las competencias de los estudiantes

Este primer análisis se basó en el uso de las huellas dejadas por los estudiantes ($N = 42$) en el entorno de aprendizaje vía la herramienta y el foro. Su objetivo fue identificar los factores que emanaron de la actividad pedagógica y pudieron influir en el desempeño de los estudiantes. Se utilizó un análisis de regresión múltiple descendente para relacionar un predictor (rendimiento) con un conjunto de variables predictores. Esta elección se debió a que los modelos de regresión múltiple son modelos matemáticos que permiten estudiar la asociación entre factores exploratorios y una variable a explicar, con fines descriptivos y / o de predicción (Uyanık y Güler, 2013).

Para utilizar este método de manera apropiada, se necesita asegurarse de obtener un número pequeño de predictores pertinentes y significativos, centrándose en el grado de predicción que proporciona el valor del coeficiente de determinación (R^2 ajustado). Se trata de una cantidad entre 0 y 1. Cuanto más cercano esté el valor de R^2 a 1, mejor será la

calidad de ajuste del modelo (Uyanık y Güler, 2013).

R	.440	Tolerancia
R ²	.196	
Nivel de significancia	.000	
Predictor N° 1	Grado de cobertura del contenido (Foro)	.895
Beta	1.80	
Nivel de significancia	.015	
Predictor N° 2	Número de intentos de prueba de autoevaluación	.916
Beta	.300	
Nivel de significancia	.000	
Predictor N°3	Grado de intensidad de lectura de las cápsulas	.950
Beta	.143	
Nivel de significatividad	0.42	

Tabla 1: Modelo predictivo del nivel de dominio alcanzado (post-test)

Fuente: elaboración propia, 2020 1

La Tabla 1 muestra el modelo resultante del análisis de regresión múltiple descendente. La variable predictiva corresponde al rendimiento; es decir, a la puntuación obtenida por los estudiantes en una prueba posterior, que se les propuso tres semanas después de finalizar la formación. Este modelo permite observar que la potencia estimada de R^2 es .196. Esto significa que el modelo permite explicar el 20% del nivel de dominio de los estudiantes.

Si este porcentaje resulta relativamente bajo, es un nivel de explicación que se puede considerar apreciable en un estudio realizado en un contexto real; puesto que no se tiene la capacidad de controlar ciertas variables (características individuales, nivel de partida, etc.). En efecto, como explica Wilhelm (2014), hay que tener en cuenta que esto es atribuible a la existencia de factores incontrolables, indeterminables y desconocidos que influyen en la respuesta.

Se observa que tres variables permitieron predecir el nivel de dominio de las competencias alcanzado por los estudiantes. La variable que más peso tuvo fue el proceso de autoevaluación (Beta = .300; $p = .000$). Esta variable interactúa con la actividad en el foro, evaluado por el grado de cobertura de contenido (Beta = .180; $p = .000$), y el grado de intensidad de lectura de las cápsulas pedagógicas (Beta = .143; $p = .000$).

Respecto de las estadísticas descriptivas relativas a las variables explicativas (Tabla 2), se puede observar que los estudiantes vieron las cápsulas propuestas varias veces (promedio = 158%) y que tuvieron un nivel de cobertura de conceptos relativamente bajo en el foro (26,02%). A partir de los coeficientes de variación, también se nota que la actividad de los estudiantes fue relativamente heterogénea en el entorno de aprendizaje,

en particular a nivel del proceso de autoevaluación (CV = 79,10%). Este resultado (CV = 79,10%) fue bastante lógico en la medida en que esta actividad no tuvo carácter obligatorio. Además, es interesante observar que se trata del comportamiento que contribuyó más al aprendizaje (2,58 para el número promedio de intentos de prueba) y donde la variabilidad fue más importante.

	Promedio	CV
Grado de cobertura del contenido	26.02%	39.54%
Número de tentativas de la prueba	2.58%	79.10%
Grado de intensidad de lectura	158.00%	50.76%

Tabla 2: Estadísticas descriptivas de las variables explicativas

Fuente: elaboración propia, 2020.

4.2 Perfiles de aprendizaje que se distinguen en el entorno propuesto

Se han tomado en cuenta las diferentes variables consideradas en el análisis de regresión para categorizar los tipos de estudiantes que han evolucionado en el dispositivo. Para lograrlo, se contó con un proceso de clasificación automático. Este procedimiento estadístico tuvo como objetivo encontrar una estructura intrínseca en los datos, organizándolos en grupos homogéneos y distintos, llamados clústeres. Para formar un clúster, los elementos deben ser similares entre sí y diferentes de los agrupados en otros clústeres. Desde un punto de vista estadístico, varios enfoques de clasificación son posibles. En el contexto de la investigación, el enfoque de “k-medias” fue apropiado en la medida en que permitió procesar datos continuos y establecer el número de clases deseado. Dado que las diferentes variables se cuantifican en diferentes escalas, resultó importante estandarizarlas, utilizando la puntuación Z. El examen del dendrograma obtenido con SPSS 24 sobre la base de las puntuaciones Z promedios de las diferentes variables ha llevado a privilegiar una clasificación en tres clases. La tabla 3 muestra los centros de clases finales expresados en puntuaciones Z promedios para cada variable considerada y para los tres grupos establecidos. La lectura de esta tabla indica que, el primer grupo comprendió el 59,52% de la muestra y el tercer grupo, algo más de una cuarta parte de la muestra (26,19%). También, se observa que el número de estudiantes en el grupo 2 es relativamente bajo (14,28%) en comparación con las otras dos categorías.

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Grado de intensidad de lectura	-.40	1.73	-.00
Número de intentos de la prueba	-.45	.10	1.02
Grado de cobertura del contenido	-.40	.33	.70
Nivel de competencia	-.42	.22	.77
Alumnado del grupo	25	6	11
% de sujetos de la muestra por grupo	59.52	14.28	26.19

Tabla 3: Puntuaciones Z promedios por variable y por grupo

Fuente: elaboración propia, 2020.

Se ha tenido en cuenta la tipología presentada por Sharma et al. (2015) relativa a los usuarios registrados en los MOOC para constituir una tipología que caracterice a los estudiantes que participaron en un dispositivo de aprendizaje a distancia del tipo curso en línea. Este autor describió los perfiles de estudiantes siguientes: No se presenta, Observadores, Invitados, Participantes pasivos y Participantes activos.

Los estudiantes del perfil 1 o participantes observadores (59,52% de la muestra) fueron los que estuvieron más atrasados en el aprendizaje. Tuvieron una actividad muy reducida en el entorno (usos de la cápsula, producción en el foro y número de intentos de prueba) y mostraron un rendimiento reducido al final del aprendizaje (nivel de dominio alcanzado).

Ellos adoptaron un comportamiento esquivo en relación con el aprendizaje. Este primer perfil de aprendiz se puede comparar con los Observadores de la tipología de Sharma et al. (2015), quienes se presentan como usuarios, se registran en un curso en línea y ven algunas cápsulas pedagógicas; pero no participan en la actividad de evaluación.

Los estudiantes del perfil 2 o participantes pasivos (14,28% de la muestra) se caracterizaron por un grado de intensidad de lectura de las cápsulas video pedagógicas significativamente mayor que el del primer perfil de estudiantes y por un compromiso intermedio con el proceso de autoevaluación e intercambio en el foro de discusión.

Los comportamientos de estos estudiantes se asemejan a la categoría de “Pasivos participantes”, que Sharma et al. (2015) describe como los estudiantes que siguen un curso, participando en los trabajos a entregar sin realmente involucrarse en los intercambios en los espacios de discusión. Se pueden plantear varias hipótesis para explicar este uso más consecuente del apoyo pedagógico. Se puede pensar que esta tendencia refleja una comprensión más difícil del contenido propuesto, que hace que vean y escuchen los podcasts repetidamente. También, se puede plantear la idea de que estos estudiantes tienen un perfil más dependiente del profesor y tienen preferencia por recibir información.

Finalmente, los estudiantes de perfil 3 o participantes activos (26,19% de la muestra) se comportaron de forma más activa en cuanto a la autoevaluación de sus conocimientos y la reformulación de los contenidos en el foro. En la tipología de Sharma et al. (2015), este

tipo de aprendices calificados como Participantes activos son usuarios que se involucran en la realización de las tareas e interactúan extensamente en los foros.

4.3 Las percepciones de los estudiantes sobre el entorno de aprendizaje según su perfil específico

Además del uso de las huellas, se ha recopilado la opinión de los estudiantes, al término de su experiencia de aprendizaje, mediante un cuestionario compuesto por 5 preguntas: 1. Disfruté consultar las cápsulas pedagógicas para aprender los conceptos abordados, 2. Tengo la sensación de haber aprendido alguna cosa gracias a las cápsulas pedagógicas, 3. Prefiero este tipo de acercamiento a la asignatura que un curso tradicional, 4. Realicé las pruebas para profundizar en la asignatura, 5. Estaré motivado para repetir este tipo de aprendizaje en otros cursos en la universidad. Desde una perspectiva de triangulación, este enfoque ha permitido ver la coherencia entre lo que realmente lograron mediante los diferentes perfiles y lo que ellos dicen sobre su proceso de aprendizaje. Se pudo observar que la percepción de los estudiantes fue positiva.

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este modelo muestra que la utilización de las huellas da la posibilidad de comprender el aprendizaje realizado por los estudiantes en el entorno. Demuestra la importancia de considerar los indicadores pertinentes relacionados con las diferentes actividades realizadas por el estudiante en la secuencia pedagógica. Entre las variables que permiten explicar la apropiación individual, se encuentran las variables contributivas de las diferentes actividades propuestas a los estudiantes (informativas, formativas e interactivas). La importancia reside en la identificación de indicadores que tienen significado desde un punto de vista pedagógico y que interactúan en el aprendizaje.

Asimismo, conviene relativizar este resultado en la medida en que el modelo solo explica el 20% de la calidad del aprendizaje. Se debe tener en cuenta que otros factores externos explican el nivel de dominio del contenido. Desde un punto de vista estadístico, parece que el análisis de regresión y el análisis de clasificación automática resultan complementarios cuando se utilizan las huellas de actividades. La identificación de las variables que ayudan a explicar el nivel de apropiación de las competencias permite luego integrar las variables realmente pertinentes para establecer los perfiles de aprendizaje contrastantes en el entorno. En este nivel, el análisis por grupos es instructivo para la orientación de los estudiantes en la medida en que se observa que los estudiantes que hacen un uso intensivo de las cápsulas no necesariamente logran un mejor nivel de dominio. Esta información podría ser útil para que los tutores ayuden a los estudiantes con el contenido y los pongan en marcha de manera proactiva en las tareas propuestas en el entorno.

Los resultados obtenidos son instructivos para considerar el desarrollo del escenario pedagógico inicial. Se remarca que las tareas propuestas resultaron significativas y contribuyeron al desarrollo de las competencias. A nivel del escenario de aprendizaje, probablemente sea apropiado proponer tareas integradoras que permitan vincular diferentes temáticas. El foro de discusión constituye un lugar privilegiado para estructurar la actividad de apropiación de los estudiantes en la medida en que les permite formalizar su comprensión del contenido y luego verlo enriquecido con el aporte de sus compañeros. Con respecto al escenario de orientación, varios datos resultan invaluable para coordinar la tutoría. Efectivamente, los indicadores identificados pueden ser útiles para desarrollar las herramientas de visualización basadas en los indicadores significativos para el aprendizaje. Los perfiles mostrados serán útiles para orientar las intervenciones de manera eficiente y así apoyar la tarea de los tutores durante el aprendizaje.

En cuanto a las perspectivas, se tiene el proyecto de perfeccionar el uso de las huellas, dotándose de herramientas de análisis que permitan objetivar mejor la forma en que los estudiantes experimentan el foro de discusión, las cápsulas pedagógicas informativas y las pruebas formativas.

Parece indispensable complementar estos análisis cuantitativos con un enfoque cualitativo que permita preguntar a los estudiantes sobre los aspectos que el análisis de las huellas permite abordar. En particular, la forma en que ven su entorno de aprendizaje personal cuando aprenden en un entorno a distancia.

REFERENCIAS

Ferguson, R., Clow, D., Beale, R., Cooper, A. J., Morris, N., Bayne, S. y Woodgate, A. (2015, September). **Moving through MOOCs: Pedagogy, learning design and patterns of engagement.** *European Conference on Technology Enhanced Learning*. Springer, Cham. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00195947/file/WBE07_May_George_authors_version.pdf

Goldman, T. (2018). **The Impact of Podcasts in Education.** *Advanced Writing: Pop Culture Intersections*, 29, 1–15. https://scholarcommons.scu.edu/engl_176

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). **Metodología de la Investigación. Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta.** McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A.

Ilie, V. (2019). **The Flipped Classroom.** *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 395–407. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.02.02.72>

Juujärvi, S. y Myrsky, L. (2022). **Online dilemma discussions as a method of enhancing moral reasoning among health and social care graduate students.** *International Journal of Ethics Education*, 7, 271–287. <https://doi.org/10.1007/s40889-022-00143-9>

Kaplan, A. M. y Haenlein, M. (2016). **Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster.** *Business Horizons*, 59(4), 441–450. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>

Laflaquière, J., Mille, A., Ollagnier-beldame, M., y Prié, Y. (2010). **Modeled traces for systems allowing reflection on personal experience.** *International Journal of Human-Computer Studies*, Januário 26. https://www.researchgate.net/publication/228362097_Modeled_traces_for_systems_allowing_reflection_on_personal_experience

Marta-Lazo, C., Frau-Meigs, D. y Osuna-Acedo, S. (2019). **A collaborative digital pedagogy experience in the tMOOC “Step by Step.”** *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(5), 111–127. <https://doi.org/10.14742/ajet.4215>

May, M., George, S. y Prévôt, P. (2007, March). **Tracking, analyzing, and visualizing learners’ activities on discussion forums.** *6th IASTED International Conference on Web-Based Education, WBE 2007*. Chamonix, France.

https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00195947/file/WBE07_May_George_authors_version.pdf

Mehrotra, R., Verma, R. M., Devi, M. y Jakhar, R. S. (2022). **Online Teaching Skills and Competencies.** *World Journal of English Language*, 12(3), 187–193. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n3p187>

Mœglin, P. (1998). Introduction - Une question. En *L’industrialisation de la formation. État de la question* (pp. 7–36). Centre national de documentation pédagogique. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01387370/document>

Sharma, K., Jermann, P. y Dillenbourg, P. (2015, Jun). **Identifying Styles and Paths toward Success in MOOCs.** *8th International Conference on Educational Data Mining*. Madrid, Spain. <https://eric.ed.gov/?id=ED560766>

Thomas, J. A., Wadsworth, D., Jin, Y., Clarke, J., Page, R. y Thunders, M. (2017). **Engagement with online self-tests as a predictor of student success.** *Higher Education Research and Development*, 36(5), 1061–1071. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1263827>

Uyanık, G. K. y Güler, N. (2013). **A Study on Multiple Linear Regression Analysis.** *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 234–240. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.027>

Wilhelm, C. (2014, Jun). **MOOC et SIC une relation propice à une synthèse méthodologique.** *XIX^{ème} Congrès de La Sfsic : Penser Les Techniques et Les Technologies : Apports Des Sciences de l’Information et de La Communication et Perspectives de Recherches*. Toulon, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01314976/document>

Yow, S. H. (2019). **Using a Balanced Formative and Summative Assessment Model of Teaching to Improve Student Learning Outcomes.** *Pedagogicon Conference Proceedings*. Eastern Kentucky University. <https://encompass.eku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=pedagogicon>

A LÍNGUA INDÍGENA E SEU O TERRITÓRIO: UM ESTUDO DA ESCOLA INDÍGENA IXUBÃY RABUI PUYANAWA, ACRE – BRAZIL

Data de submissão: 25/10/2022

Data de aceite: 01/12/2022

Kely Costa de Lima

Nome indígena: Kely Puyanawa, Paxĩdu, professora na escola Estadual Indígena IxubãY Rabui Puyanawa, Acre, Brasil. Especialista em Gestão de Políticas Públicas com Ênfase em Gênero e Relações Etnorraciais pela UFOP (Ouro Preto, Brasil). Mestranda na Universidade Federal do Acre (UFAC, Brasil)
<http://lattes.cnpq.br/9338600306069935>

Vildna Dias da Costa

Nome indígena: Kãde Tãdah, professora na Escola Estadual Indígena IxubãY Rabui Puyanawa, Acre, Brasil. Mestra em Letras: Linguagem e Identidade, pela Universidade Federal do Acre (UFAC – Rio Branco). Doutoranda em Letras: Linguagem e Identidade, pela UFAC – Rio Branco
<http://lattes.cnpq.br/0798888925319715>

Adriano Toledo Paiva

Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Belo Horizonte, Brasil). Pós-doutorado em História pela UFMG, com bolsa PNPd-CAPES
<http://lattes.cnpq.br/8272545267363037>
<https://orcid.org/0000-0001-9143-0994>

RESUMO: Este artigo aborda como a língua do povo Puyanawa vem sendo rememorada, registrada e estudada na Escola Indígena de Ensino Fundamental e Médio Ixubay Rabui Puyanawa. As práticas desenvolvidas por essa unidade escolar procuram resgatar o repertório cultural do seu povo, valorizando e reafirmando a sua identidade étnica. Assim, a escola procura debater os saberes tradicionais com as novas gerações. Para o desenvolvimento da investigação mantivemos diálogo com o referencial teórico de Paula (1992), que estuda o grande grupo linguístico Pano. Também estabelecemos uma profícua parceria com as abordagens teóricas de Maher (2010) e Walker (2012). A metodologia empregada em nossa investigação é a da observação participante, integramos os grupos de discussão e as reuniões e conversas com professores e com pessoas da comunidade interna e externa à escola. Empregamos a coleta de registros das experiências desenvolvidas na unidade escolar, por meio da documentação do seu expediente e por depoimentos de professores e alunado. Desde a mais tenra idade, as crianças da aldeia aprendem a Língua Portuguesa, tendo apenas contato com a Língua Puyanawa no início de sua

educação escolar. Deste modo, empreenderemos um estudo de caso sobre as dinâmicas de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena entre o Povo Puyanawa.

PALAVRAS-CHAVE: Territorialidade; indígenas; língua indígena; práticas educacionais; Puyanawa.

THE INDIGENOUS LANGUAGE AND YOUR TERRITORY: AN ESTUDY OF INDIGENOUS SCHOOL IXUBÃY RABUI PUYANAWA, ACRE – BRAZIL

ABSTRACT: This article discusses how the language of the Puyanawa people has been remembered, recorded and studied at the Ixubay Rabui Puyanawa Indigenous School (Elementary and High School). The practices developed by this school unit seek to rescue the cultural repertoire of its people, valuing and reaffirming their ethnic identity. The school discusses traditional knowledge with the younger generations of the village. For the development of the investigation, a dialogue was maintained with the theories of Paula (1992), who studies the Pano linguistic group. We also established a dialogue with the theoretical approach of Maher (2010) and Walker (2012). The methodology used in our investigation is that of participant observation, we integrate discussion groups and conversations with teachers, with people from the internal and external community of the school. We used the collection of records of the experiences developed at the school, through the documentation of their work and through testimonies of teachers and students from the school community. In their community life, children learn the Portuguese language, having only contact with the Puyanawa language at the beginning of their school education. In this way, we will analyze a case study on the teaching and learning dynamics in indigenous school education among the Puyanawa People.

KEYWORDS: Territoriality; indigenous; indigenous language; educational practices; Puyanawa.

1 | INTRODUÇÃO

Esse artigo analisa os processos de ensino e aprendizagem da língua do povo Puyanawa na Escola Indígena Ixubã Rabui Puyanawa, localizada na zona rural do município de Mâncio Lima, na terra Puyanawa, Acre, Brasil. Além disso, desenvolveremos reflexões acerca da importância da escola para a revitalização cultural e a contínua construção da identidade deste povo.¹ Nesse processo de revitalização cultural, a escola tem como objetivo desenvolver nos alunos sensibilidades e capacidades que despertem

1 O povo Puyanawa, que significa “gente do sapo grande”, assim denominados pelos dawa (não indígenas), pertence à família linguística Pano. Oscar Calávia Sáez (2002), estudando grupos Pano, avalia um “número virtualmente infinito de etnônimos, e a combinações de identidades praticamente individualizadas”. Segundo o estudioso, unindo o útil ao agradável, os nawa se divertem bastante com os nomes, chamando os Sharanahua (gente boa) de Saranahua (gente abelha, “abelhudos”), ou carimbando como Poianawa (gente bosta) um povo que comentaristas mais austeros identificam como Pëianawa (segundo o nome de um pássaro). (Saez, 2002, 39) A escrita da palavra Puyanawa só foi convencionalizada pela etnia desta forma a partir de 1995, após a elaboração do 1º livro Poyanawa, chamado de Cartilha pela comunidade, no qual o alfabeto Puyanawa passa a ser usado em sala de aula e é avalizado pela etnia. Os registros antigos mostram a escrita das seguintes formas: poianawa, poyanawa, poyanáwa e recentemente puyanawa. Na língua Puyanawa não existe a vogal “o”, por esse motivo, prefere-se empregar o nome grafado com “u” para o grupo étnico. (Saez, 2002, 39) Ademais, a escola e as suas práticas educativas tiveram função importante na difusão e registro escrito da língua indígena.

respeito por suas raízes, pela cultura, pela língua, pelos cantos, com atenção especial às diferenças culturais e à interculturalidade. Desta maneira, compreenderemos como é realizado o ensino da língua indígena na escola Ixübyäy Rabuü Puyanawa, descrevendo os processos de planejamento das aulas de linguagem originária.

Acreditamos que este estudo é de extrema importância, porque possuímos poucos trabalhos acerca da educação do povo Puyanawa, portanto, embasará análises acadêmicas para ensino e educação escolar e será um instrumento essencial para a comunidade da terra indígena. Este texto também poderá ser empregado como material de apoio para as pesquisas de outros estudiosos indígenas, norteador do planejamento escolar, como pauta de discussões pedagógicas na escola e na Associação Agroextrativista Barão Ipiranga (doravante AAPBI), parceira da escola, além de ser um registro escrito sobre a educação escolar do povo Puyanawa.

Neste estudo utilizamos uma abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, temos buscado apoio em Ludke (1986, 11), ao evidenciar que:

A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do investigador com o ambiente e a situação que deve ser pesquisada e ao permanecer, através do trabalho de campo procurando capturar situação ou fenômeno em toda extensão. (LUDKE, 1986, 11)

A metodologia implementada é a da observação participante, através da assistência nas reuniões e conversas com professores, com pessoas da comunidade interna e externa à escola, assim como no resgate dos registros das experiências desenvolvidas na unidade, por meio da coleta de depoimentos de professores e alunos da comunidade. A pesquisa será desenvolvida na Escola Indígena Ixübyäy Rabuü Puyanawa, localizada na zona rural do município de Mâncio Lima, na terra indígena Puyanawa, aldeia Barão, Acre, Brasil.

A abordagem da pesquisa também é fruto da experiência das autoras indígenas, que também atuam como professoras na terra Puyanawa, desde o ano de 2008, e, atualmente são integrantes da coordenação pedagógica escolar. As atividades da instituição estão embasadas nos diálogos com colegas e com a comunidade, tais como: lideranças da aldeia e pais de alunos. Os registros fotográficos de diversas atividades realizadas na escola e nas festividades culturais da comunidade também são importantes fontes desta pesquisa. No que diz respeito à observação e à atividade de pesquisa, ressaltamos que atuamos como professora e coordenadora pedagógica da escola, residentes na comunidade e pertencentes à etnia Puyanawa.

Assim, a permanência prolongada no ambiente escolar, desenvolvendo as atividades profissionais e observando detidamente os acontecimentos e relações do cotidiano destes sujeitos, proporciona uma vivência importante para a análise dos processos de ensino e aprendizagem na aldeia. Segundo Moreira (2002, 52), “temos feito da observação uma estratégia importante de campo, combinando ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos”. Destacamos alguns elementos importantes na pesquisa: as lideranças

da comunidade indígena, a equipe gestora da escola Ixübây Rabuî Puyanawa e os professores regentes das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio. Os docentes têm formação acadêmica em diferentes áreas do conhecimento, sendo todos moradores na terra indígena e pertencentes ao grupo étnico Puyanawa. Através da observação direta e indireta teremos a oportunidade de interagir com as pessoas nas reuniões e nas conversas, discutindo as pautas pertinentes aos assuntos e à temática desta pesquisa.

2 | A ESCOLA E O CONTEXTO DA ALDEIA

A escola pesquisada fica localizada na zona rural do município de Mâncio Lima, terra indígena Puyanawa, cerca de 18 km da sede do município, onde habitam os indígenas do grupo étnico Puyanawa, com uma população estimada de 670 pessoas (150 famílias), distribuídas em duas aldeias: Barão e Ipiranga.

A principal via de acesso para a aldeia é uma estrada não pavimentada que liga o centro do município até a terra indígena, portanto, sendo de difícil acesso no período do inverno, devido à grande pluviosidade. A outra opção de deslocamento é a via fluvial, pelos rios Mõa e Paraná Japiim. A terra indígena foi demarcada em 17 de maio de 2000, perfazendo uma área de 24.499 hectares.

A escola pesquisada tem uma equipe gestora composta por: uma (01) coordenadora pedagógica (permuta da prefeitura de Mâncio Lima), uma (01) coordenadora de ensino (contrato efetivo), um (01) coordenador administrativo (contrato efetivo) e uma (01) gestora escolar (contrato efetivo). A instituição possui vinte dois (22) professores regentes, distribuídos em disciplinas distintas. Ademais, ressaltamos que todos os professores possuem contratação temporária pela Secretaria de Estado de Educação (SEE). Destacamos que dezenove (19) professores possuem graduação no ensino superior.

3 | A HISTÓRIA DO POVO PUYANAWA CONTADA POR SEUS ANCIÃOS

De acordo com as narrativas dos anciãos do povo Puyanawa, antes do contato com o não indígena, seus ancestrais habitavam as margens do rio Mõa, no Norte do Brasil. Os antepassados mantinham intocáveis a sua cultura e a sua tradição, falando a sua “língua verdadeira” (*vãda kui*), fazendo seus rituais xamânicos, cantando belas músicas, dançando, tomando suas bebidas sagradas (*dispani hew e ũba*). Naquele tempo, os idosos narram que não haviam preocupações com o espaço natural e com os seus recursos, pois empregavam apenas o que era necessário para o seu sustento e sobrevivência. Os Puyanawa viviam da caça, da pesca e da coleta de frutas, raízes e sementes. Os ancestrais moravam todos juntos em uma grande maloca. Após sofrerem o contato forçado com o “homem branco” (*dawa*), o modo de vida deste povo se alterou profundamente, descaracterizando-se.

Segundo os relatos dos Puyanawa, seus antepassados foram massacrados e

obrigados a trabalhar no corte de seringa sem qualquer remuneração, comunicando-se em português e proibidos de falar sua língua original. Além disso, os indígenas não podiam fazer seus rituais religiosos, dançar o *mariri* (dança cultural) e pintar o corpo com Jenipapo (tinta de tom negro-azulada extraída de um fruto).

A pesquisadora Nietta Lindenbergh Monte (1984) realizou um estudo interessante sobre esse contato dos povos indígenas com a sociedade nacional:

A inserção dos diferentes grupos indígenas (Kaxináwa, Katukina, Poyanáwa, Nukini, Kulina, Apurinã, Yamináwa, Yanáwa, Mantineri, Kampa e Kaxarari) na classe trabalhadora do extrativismo acreano é uma realidade incontestável. A grande maioria desses grupos está vinculada direta ou indiretamente a um padrão regional, seja um seringalista tradicional ou um gerente-administrador dos seringais adquiridos recentemente por grupos agropecuários do sul do país. A forma monopolista do comércio exercido pelos seringalistas e/ou agropecuaristas mantém os índios atrelados através do endividamento, justificando as suas demandas de trabalho compulsório e não remunerado. (MONTE, 1984, 31-32)

Desta forma, a “correria” é a designação empregada na região para um momento em que houve a descaracterização, destruição e deslocamentos de muitos povos indígenas do Acre. No caso do povo Puyanawa, grande parte da população sofreu separação física, outra parte foi unificada à sociedade envolvente. De fato, até o ano de 1983, os índios Puyanawa moravam nas comunidades Barão do Rio Branco e Ipiranga, sem saber que aquela terra pertencia a eles por direito.

De acordo com os relatos dos mais velhos, o coronel Mâncio Lima e seus sequazes, vistos pela “história oficial” como os grandes desbravadores dessas terras, eram considerados pelos Puyanawa como grandes carrascos, pois zombavam da sua língua e diziam que era “coisa feia”, que estavam falando gírias. Os invasores depreciavam a língua Puyanawa e impunham a Língua Portuguesa como único meio de comunicação. Conforme Maher (2010, 34),

[...] foi principalmente devido ao açoite, à ameaça, à intimidação e à depreciação, atos de violência que várias comunidades indígenas brasileiras “optaram por abandonar” suas línguas tradicionais. É, portanto, imperioso, que esse “abandono” seja sempre colocado entre aspas porque uma comunidade de fala não desiste de sua língua livremente não é como se ela, racionalmente, pesasse os prós e os contras, e, em seguida, tomasse a fria decisão de abandoná-la em favor da língua portuguesa, da língua majoritária. (MAHER, 2010, 34)

Dessa forma, entendemos que o povo Puyanawa foi obrigado a deixar de falar sua língua de origem, para tentar sobreviver ao que lhe estava sendo imposto pelo contato com a sociedade nacional.

4 | DA QUASE EXTINÇÃO DA LÍNGUA AO PROCESSO DE REMEMORAÇÃO

Dona Railda Manaita, falante da língua que aprendeu com sua mãe Hanna Manaita, sempre guardou em sua memória a sua cultura, passando para seus filhos a sua verdadeira língua. A personagem era uma das pessoas que vieram jovens da mata para a aldeia, ou seja, conhecia toda história da captura, desterritorialização e massacre que sofreu o seu povo. Dona Railda fez um alfabeto, como argumenta Paula (1992), baseado no português para ensinar a língua materna para outros Puyanawa. Ela foi a primeira professora de língua indígena na escola, sendo uma das principais informantes sobre o idioma no trabalho de pesquisa do professor Aldir de Paula, que resultou na gramática Puyanawa, material ainda empregado na escola. Somente no ano 2000, com a terra demarcada, que se processou a organização de uma escola voltada para as práticas de ensino escolar diferenciado, atendendo aos interesses do povo Puyanawa, com professores da própria comunidade, inserindo no currículo a língua originária e os seus valores tradicionais.

Neste período, Mário Puyanawa, falante da língua e cacique, tornou-se professor da língua indígena na escola. Ele escrevia tudo que aprendeu com seus pais em cadernos, que ainda são fontes de pesquisa para outros professores, geralmente por campo semântico, e ensinava a seus alunos. O docente costumava batizar com nomes na língua indígena, geralmente nomes de animais, os alunos e os colegas de profissão.

A escola Ixübbây Rabuî atualmente tem um professor exclusivo para trabalhar a Língua Puyanawa em todas as turmas, em horários específicos, mas sendo de responsabilidade de todos os outros professores, reforçar e inter-relacionar seus conteúdos com o ensino da linguagem. O ensino e o aprendizado da língua Puyanawa perpassa todos os conteúdos programáticos e disciplinas.

5 | O TRABALHO DESENVOLVIDO PELA ESCOLA

Segundo a legislação brasileira, as escolas indígenas devem funcionar em áreas habitadas por sua população, servindo exclusivamente à educação da etnia, empregando sua língua materna e possuindo uma organização escolar própria. (BRASIL. Resolução CEB N° 3, 10/11/1999) O Artigo 3° do texto da Resolução de 1999 analisa a organização de escola indígena e seus modelos de gestão, propondo uma ligação estreita entre a instituição e a comunidade. Dessa forma, a escola valorizará: 1) suas estruturas sociais; 2) suas práticas socioculturais e religiosas; 3) suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; 4) suas atividades econômicas; 5) a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; 6) o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (BRASIL, 1999, 19.)

Conforme a historiadora Circe Bittencourt (1994),

Existe uma solicitação por parte de vários grupos indígenas em torno da educação escolar, na qual se inclui a inserção das várias disciplinas escolares e não apenas o domínio da escrita e da leitura. Esta demanda de educação, segundo os padrões da cultura dos brancos, é um dado significativo pelo qual podemos identificar alguns aspectos do atual momento histórico das relações entre o grupo dominador e o dominado, relações cuja tônica tem sido marcada por desigualdades de trocas. (BITTENCOURT, 1994, 105)

Assim, esta legislação define que a escola indígena deve ser comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. E segundo Medeiros (2012), a escola:

Específica e diferenciada, porque deve ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação à construção de sua escola. A maioria dos povos indígenas hoje vê a escola como uma aliada: para aprender os códigos do 'mundo dos brancos' (tendo como principal exemplo a aquisição da língua portuguesa), de modo a se instrumentalizar para as lutas indígenas; e também para tentar reverter o processo de ocidentalização e desestruturação cultural que sofreram até então, fortalecendo suas culturas. (MEDEIROS, 2012, 83)

E complementa Bittencourt (1994):

O papel da escola é percebido, portanto, de forma ambígua e aparentemente contraditória. A escola pode servir como elemento que favorece e acelera a perda da cultura anterior, que é substituída por um saber escolar criado pelos brancos, mas ela pode também servir para ampliar suas formas culturais de comunicação, situação que ocorre principalmente quando se desenvolve a alfabetização bilíngue. (BITTENCOURT, 1994, 106)

Atualmente, a escola Ixūbāy Rabuī Puyanawa é considerada um principal instrumento no resgate e na revitalização dos conhecimentos interrompidos e silenciados por muitos anos, quais sejam: linguagem, danças, cantorias, festas tradicionais etc. No cotidiano escolar, observamos o primeiro contato das crianças com a língua originária, com as músicas e as pinturas corporais. Por este motivo, a instituição insere nas salas de aula os anciões, que possuem a sabedoria do povo, para que as crianças convivam de forma sistemática com esses saberes; e, desta maneira, tenham também o aprendizado pela oralidade, que é prática típica da cultura originária. Assim, Segundo Walker (2012, 274),

[...] compreender o contexto histórico do surgimento do povo Puyanawa, mesmo que seja para contrapor à nossa visão eurocêntrica, faz-se necessário, pois a identidade deles foi se constituindo na teia de relações, oposições, dominações e principalmente pelas mudanças ocorridas nos itens que eles consideram mais relevantes à constituição da identidade indígena: a língua e a cultura. Por isso, na escola Puyanawa, em todas as séries, está se implantado o bilinguismo: aprende-se português concomitante ao Puyanawa, numa espécie de simbiose, que busca recuperar o que de mais de precioso possuíam e os identificava: a língua e a cultura Puyanawa. (WALKER, 2012, 274)

Além de promover pesquisas de campo levando os alunos a terem contato com suas memórias étnicas, a escola vem buscando despertar nas crianças e jovens o gosto pela

cultura indígena. Assim, a identidade do povo vai se (re)construindo. Nesse sentido, Hall (2006) afirma:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre a sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre sendo formada. (HALL, 2006, 38)

No entanto, a escola ainda enfrenta muitos obstáculos para que se torne diferenciada de fato, como está garantido na Constituição Federal de 1988, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no PNE. Nos últimos anos, percebemos que houve um grande despertar por parte dos professores e lideranças para revitalização da língua e cultura do povo Puyanawa. Os mestres estão se conscientizando da importância do conhecimento de seu idioma, de sua cultura e suas tradições, com o intuito de ensiná-los às gerações mais novas. Em seus estudos, Walker (2012) constata que, nos últimos tempos, tem acontecido uma reversão do sentimento de desvalorização que havia por parte dos jovens à sua cultura, devido ao discurso persuasivo e perverso do colonizador. Segundo a pesquisadora:

Nos relatos dos indígenas Puyanawa, depoimentos coletados quando fazia as primeiras incursões à aldeia, que muitos cresceram com vergonha de ser índio. Os jovens preferiam usar os artefatos oriundos da cidade, do contato com os não índios. Ouviam e cantavam músicas do repertório nacional e internacional e sabiam muito pouco sobre a própria origem. Quem mais valorizava a cultura local eram os mais velhos e as crianças que aprendiam na escola o que era ser Puyanawa. Tal contexto se reflete claramente nos objetivos que os Puyanawa apresentam, ao tentar revitalizar a língua dos ancestrais, visto que utilizam a língua como instrumento ou símbolo de ligação com o passado e com a sua cultura. É importante salientar que o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica. (WALKER 2012, p. 266.).

Além disso, alguns pais, por não terem estudado o seu idioma ou não valorizarem seus aspectos culturais, acabaram por incorporar o discurso do colonizador, possuindo certa resistência na prática da língua Puyanawa. Recorrentemente, estes sujeitos afirmaram que precisariam do português para obter um emprego ou fazer uma graduação na Universidade. Assim, em nossos procedimentos de coordenação pedagógica temos argumentado e demonstrado que nossos discentes precisam estudar os dois conhecimentos em sinergia, para que possam conhecer a sua história e sua cultura em diálogo, comparação e contraste com os conhecimentos científicos estabelecidos nas matrizes curriculares. Sobre essa perspectiva de atuação, Walker (2012, 296) argumenta que:

além dos textos, os professores Puyanawa elaboram os planos de ensino, considerando os conteúdos expressos nos documentos oficiais, inserindo o conhecimento da língua Puyanawa em todos os espaços que imaginam possíveis. Nesse sentido, retomo o significado de representação proposto por Hall (2007), para a leitura dos símbolos, sinais, figuras, imagens, narrativas, palavras e sons (as formas materiais) onde circula o significado simbólico de

que os Puyanawa se apropriam para recuperar sua cultura e sua identidade, para eles é primordial. Tal forma de planejar, incorporando elementos da cultura, constitui a sua identidade indígena e por consequência a identidade do professor Puyanawa. (WALKER, 2012, 296)

Deste modo, as aulas são ministradas por meio da linguagem explicativa e por exercícios práticos, tanto no interior da sala de aula, quanto em atividades extraclasse, nas quais os educandos podem perguntar livremente, praticar e aprender os conteúdos propostos. Em vivências e experiências de campo, alunos e professores imaginam e encontram possibilidades para tradução da língua indígena, como forma de manter viva a língua Puyanawa. Como exemplifica a professora do primeiro ano do ensino fundamental, Maria José Martins, em entrevista realizada em dezembro de 2019:

Fazemos a chamada com os números em Puyanawa, listas de palavras com os peixes, por exemplo, trabalho em português e Puyanawa, plantas, membros da família e outros. Assim desde a alfabetização as crianças já vão tendo esse contato com nossa língua. Gosto também de cantar e dançar com eles na sala, músicas do nosso povo na língua. Muitos deles, quando chegam em casa ensinam os pais que não tiveram essa oportunidade, né. Dessa forma, acho que estou ajudando meu povo. Não é papel só do professor de língua é de todos nós disseminarmos nossa língua, nossas cantorias, as danças tradicionais através de aulas diferenciadas, que vão trazer conhecimentos para os nossos alunos e beneficiar toda nossa comunidade. (Entrevista com a professora Maria José Martins)

Ademais, os professores, quando questionados sobre a organização curricular, asseguram que ela deve ser elaborada seguindo os conhecimentos tradicionais da comunidade, ou seja, os conhecimentos empíricos advindos da vivência dos alunos no seu cotidiano. Os mestres defendem a associação dos saberes e conhecimentos nativos com os de outras culturas, estabelecendo diálogos da sua cultura com os referenciais curriculares de forma integrada. Conforme relata a professora de Língua Portuguesa Edevânia Alves *Maku*: “os alunos vão conhecer tanto o meio em que vivemos, nossa realidade, como as de outras sociedades de modo geral, de forma a identificar cada conhecimento”. (WALKER, 2012, 281) Walker discorre sobre o assunto.

Os/as professores/as Puyanawa apropriam-se do uso de textos não indígenas, dando a ele outro significado e sentido, com particularidades da cultura indígena. Neste sentido, eles/elas se aproximam das práticas descritas por Nobre (2010) como de resignificação. (WALKER, 2012, 281.)

A resignificação de diferentes tipos de textos, musiquinhas, histórias não indígenas favorecem a melhor compreensão dos conteúdos estudados, além de estimular um ambiente rico e prazeroso de cooperação entre professores e alunos. Assim, em nossas práticas de ensino-aprendizagem construímos conhecimentos de forma agradável e criativa, resultando em um aprendizado muito significativo.

Nesse processo de estudo estão em diálogo os conhecimentos originários do povo Puyanawa e os conhecimentos da cultura escolar do não indígena. A partir de um

potencial processo de investigação e de interação entre os conhecimentos adquiridos em sua experiência cultural e os conhecimentos apresentados pelas áreas de estudo, os alunos indígenas têm condições de reelaborar ou mesmo modificar e ampliar seu próprio conhecimento. Desta forma, os conteúdos escolares passam a ter significados e tornam-se importantes instrumentos para a compreensão da realidade dos alunos. Com esses procedimentos de ensino e pesquisa, os professores estimulam a construção do conhecimento escolar e a diversificação das aprendizagens, promovendo importantes avanços para o seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e social dos seus educandos.

Quanto ao planejamento das aulas de língua indígena, a instituição busca trabalhar interdisciplinarmente, envolvendo as várias disciplinas do currículo. Os professores comunicam-se, fazem trocas de experiências, buscam a construção de novas possibilidades de atuação e solucionam problemas do cotidiano escolar. No início do ano letivo é discutido e elaborado o calendário, sendo afixadas as datas comemorativas próprias da comunidade. Nessas datas são realizadas atividades culturais, com danças, comidas típicas, bebidas tradicionais do povo (*Uba, Hew*), pinturas corporais etc. Ademais, a escola participa ativamente destes procedimentos, apresentando várias atividades produzidas por professores e alunos. A comunidade participa dessas festividades com grande entusiasmo e alegria.

Atualmente a escola Ixūbāy Rabuī Puyanawa tem dois professores de língua Puyanawa, Samuel Rondon Iraqui, *Rake Kāy*, e José Luiz Martins de Lima, *Puwe*. O primeiro, filho do antigo cacique Mário Puyanawa, atua do primeiro ao sétimo ano do Ensino Fundamental, sendo herdeiro dos cadernos com escritos de palavras, frases e expressões. E o professor *Puwe* ministra aulas nos últimos anos do Ensino Fundamental (8º e 9º ano) e no Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries), sendo uma das lideranças políticas da aldeia, presidente da AAPBI e organizador das atividades de revitalização cultural e linguística da comunidade.

As aulas são planejadas de acordo com pesquisas com os poucos falantes ainda vivos e na gramática produzida pelo professor Aldir de Paula, em parceria com a SEE e com a participação dos Puyanawa. Esse precioso trabalho é fruto de sua pesquisa de mestrado (PAULA, 1992), para a qual os sujeitos informantes foram as pessoas da comunidade, dos quais, naquela época, 12 eram falantes da língua Puyanawa. Com as consultas nestes materiais são construídas e trabalhadas atividades que buscam despertar nos alunos, crianças e adolescentes, o gosto em aprender a língua que seus antepassados falavam de forma atrativa e prazerosa, por intermédio de jogos, brincadeiras, músicas, paródias, versos, cruzadinhas, caça-palavras, diálogos e histórias em quadrinhos.

Nos últimos anos, percebemos que as pessoas têm tomado consciência de que é necessário aprender a língua e valorizá-la. E nesse processo um parceiro muito importante tem sido o grupo da “Cultura”, denominação criada pela comunidade para os que fazem uso da Ayahuaska (*dispāni hew*).

Os professores, quando questionados sobre os avanços alcançados na escola Ixübbây Rabuî Puyanawa, ressaltam que tivemos progressos significativos, pois a escola possui “uma certa” autonomia por parte da SEE para fazer seus planejamentos, discutir o seu calendário escolar, comprar seus materiais didáticos e pedagógicos, organizar o currículo segundo suas necessidades e ter professores da própria aldeia. Estas práticas passaram a ser garantias de crescimento da cultura do povo Puyanawa e de formação das lideranças do futuro, comprometidas com o bem comum, assegurando seus direitos e deveres dentro e fora da aldeia.

Ainda, de acordo com os professores, mesmo com todos os avanços alcançados, ainda são necessárias implementações de políticas públicas de educação escolar indígena voltadas para atender as demandas de escolarização das comunidades, a partir de um paradigma da especificidade, das diferenças, da interculturalidade e da valorização da diversidade linguística. Além disso, a escola deve promover intercâmbios entre professores indígenas e não indígenas, assim como estabelecer o diálogo dos alunos destas instituições para interação e trocas de experiências. A prática de ensino intercultural pode desconstruir preconceitos ainda persistentes e arraigados sobre os povos indígenas, além de auxiliar na construção das identidades discentes.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a nossa pesquisa, avaliamos que o povo Puyanawa, especialmente os professores, entende que o ensino de língua indígena é uma forma de rememorar, fortalecer e promover a sua cultura. A comunidade considera essencial conceder às gerações futuras os seus conhecimentos tradicionais, ensinando os alunos com a experiência vivenciada diariamente na comunidade e proporcionando diálogo deste saber com o conhecimento científico. Assim, a escola não é vista como o único lugar de aprendizado, uma vez que a comunidade também possui sabedoria para ser debatida, comunicada, transmitida e hibridizada por seus membros, principalmente pelos idosos, considerados pelos indígenas como “bibliotecas vivas”. De acordo com o que temos observado, percebemos que os professores trabalham em parceria com a comunidade, com a associação de moradores e com as lideranças (cacique, anciões, agentes de saúde, agentes agroflorestais).

Apesar dos avanços alcançados, a escola indígena Ixübbây Rabuî deseja consolidar-se como uma escola realmente “diferenciada”, com um currículo próprio, que respeite a cultura, a tradição e a língua materna do povo, conforme garante a Constituição Federal de 1988 e assegurada na LDB. Neste intuito, a coordenação pedagógica tem investido na necessidade de abordagem dos conteúdos e práticas empregando a interculturalidade crítica. Assim, a escola contribuirá para formar e capacitar cidadãos críticos, capazes de questionar e lutar diante do que lhe é imposto pela sociedade, de viver e de conviver na sua comunidade e de dialogar com o mundo dos *dawa*.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “O ensino de história para populações indígenas”. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, 1994pp.105-116.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal. 1988.

BRASIL. Ministério da educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação. 1999.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CEB Nº 3**, de 10 de novembro de 1999. Diário Oficial da União, Brasília. 1999.

BRASIL. **Artigo de Lei que inclui a obrigatoriedade do Ensino da Cultura e História Indígena nas Instituições de Ensino: Lei Nº 11.645**, 10 de março de 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T. M. Em busca de Conforto Lingüístico e Metodológico no Acre Indígena. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 47(2), ago./dez.2008, p. 409-428.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. (2010) Políticas lingüísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.33-48.

MEDEIROS, Juliana Schneider. “Educação escolar indígena: a escola e os velhos no ensino da história kaingang”. **Revista História Hoje**, v. 1, no 2, 2012p. 81-102.

MONTE, Nietta Lindenberg. Alfabetização e pós-alfabetização indígena - uma experiência de autoria. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 21, 1984, p.31-32.

MOREIRA, Daniel. Augusto. **Método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneiro Thompson, 2002.

OCHOA, Maria Luiza Pinedo & Teixeira, Gleyson de Araújo (orgs.) **Aprendendo com a natureza e conservando nossos conhecimentos culturais**. Rio Branco – Acre: Organização dos Professores Indígenas do Acre/ Comissão Pró-Índio do Acre. 2006.

PAULA, Aldir Santos de. **Dukû vadã kayanû. Ensinando Puyanáwa**. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação do Acre. 2011.

PAULA, Aldir Santos de. **Poyanáwa: a língua dos índios da aldeia barão, aspectos fonológicos e morfológicos**. 1992. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Pernambuco, 1992. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese%3Apaula-1992/paula_1992.pdf. Acesso: 31/08/2016

PESSOA, Enock da Silva. **Trabalhadores da Floresta do Alto Juruá: Cultura e cidadania na Amazônia**. 2ª ed. Rio Branco: Edufac. 2007.

SÁEZ, Oscar Calávia. “Nawa, Inawa”. **Ilha R. Antropologia**, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, SC, v.4, n.1, 2002, p. 35-57.

SOUZA, Nayara Fernandes. **Um Estudo Comparativo entre as Línguas Kaxarari e Puyanáwa da Família Pano**. Artigo apresentado ao Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás para obtenção do grau de licenciada em Letras. Universidade Estadual de Goiás, Anápolis- Goiás. 2009.

WALKER, Maristela Rosso. **A Identidade Puyanáwa e a Escola Indígena**. 360 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2012.

SERVIÇO SOCIAL E QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL UMA DISCUSSÃO IMPRESCINDÍVEL

Data de submissão: 24/10/2022

Data de aceite: 01/12/2022

Karima Omar Hamdan

Universidade Estadual do Paraná-
UNESPAR
Paranavaí-PR

<http://lattes.cnpq.br/4475679983273947>

Andréa Pires Rocha

Universidade Estadual de Londrina-UEL
Londrina-PR

<http://lattes.cnpq.br/5798832173995196>

RESUMO: O objetivo a que se destina esse trabalho refere-se a contextualizar como a discussão sobre a questão étnico racial vem sendo incorporada pelo Serviço Social. A problemática que a priori emerge e que busca-se responder refere-se a: Como historicamente o Serviço Social vem realizando discussões sobre a questão Étnico-Racial no que tange a população negra? Para alcance de tal objetivo é realizada uma revisão bibliográfica e os resultados apontam que existe a necessidade de constante investigação sobre as relações Étnico-Raciais pelo Serviço Social, bem como sobre o mito de democracia racial.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Étnico-Raciais; Serviço Social; População Negra.

SOCIAL WORK AND ETHNIC- RACIAL QUESTION A NECESSARY DISCUSSION

ABSTRACT: The objective of this work is to contextualize how the discussion on the ethno-racial issue has been incorporated by Social Work. The problem that a principle emerges and that we seek to answer refers to: How has Social Service historically been carrying out discussions on the Ethnic Racial issue with regard to the black population? To reach this goal a literature review is conducted and the results indicate that there is a need for constant research on Ethnic Racial relations by Social Service, as well as on the myth of racial democracy.

KEYWORDS: Ethnic Racial Relations; Social Service; Black Population.

1 | INTRODUÇÃO

Dados estatísticos têm reiteradamente revelado intensas disparidades entre a população negra e parda em relação à população branca no país, os primeiros ficam bem aquém no que tange o acesso à saúde, ao mercado de trabalho qualificado, ao grau de escolaridade, a exposição à violência entre

outros itens que revelam uma história de desigualdade profunda que tem suas raízes em um passado de escravidão que necessita ser constantemente revisitado a fim de se fortalecer uma luta antirracista em dias atuais. Nesse interim se revela também a importância que o Serviço Social, enquanto uma profissão que em seu cotidiano atende aqueles que vivenciam os resquícios das expressões da questão social, buscar aprofundamentos teóricos metodológicos que envolvam a temática.

A motivação inicial para a realização desse estudo advem do processo, ora em desenvolvimento de doutorado, cujo objeto de estudo centra-se nas relações Étnico-raciais e os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Serviço Social, quando o contato com a bibliografia que envolve o assunto permite afirmar que embora pesquisadoras negras como Elisabete Aparecida Pinto, Magali da Silva, entre outras, tenham, principalmente, a partir do final da década de 1980 produzindo material bibliográfico e incentivado o debate sobre a temática, e mais recentemente o conjunto CFESS/CRESS tenha lançado uma campanha que versa sobre a necessidade da discussão e as formas de entendimento sobre essa questão, o assunto necessita de incessantes aprofundamentos teóricos.

Importante mencionar ainda que fatores econômicos e sociais podem ser facilmente encontrados para justificar estudos na área, o Boletim Especial 20 de Novembro – Dia da Consciência Negra, do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) publicado em 2021 expõe dados sobre o período de pandemia de covid-19 no país e seus reflexos para a população negra, o documento esclarece que a integração da referida parcela populacional no mercado de trabalho tem a história cingida por adversidades mais amplas do que as enfrentadas pelos não negros e podem ser citadas: maiores taxas de desemprego, menores remunerações, ocupações precárias, subtutilização e menores rendimentos como elementos que compõem as variadas adversidades que vivenciam homens e mulheres negras.

O Boletim do DIEESE ainda informa que o período pandêmico evidencia de maneira mais drástica as desigualdades, uma vez que na época do isolamento, um contingente maior de mulheres e homens negros perde seu posto de trabalho e retorna para casa, sem indicativo de nova contratação. Esses trabalhadores e trabalhadoras, antes do início da campanha de vacinação, em termos proporcionais é o público que mais retorna ao trabalho, devido à exigência de recursos relacionados à sobrevivência, se expondo assim ao maior risco de adoecimento e morte relacionado à pandemia de covid-19.

No final de 2020 começa a avançar a imunização e assim há também um aumento no que tange os níveis de ocupação de negros e não negros, todavia quase 40% dos negros que antes estavam imersos no mercado de trabalho não retornam ao mesmo, segundo o Boletim do DIEESE essa informação suscita questões para além das relacionadas a questões laborativas, uma vez que dados do Ministério da Saúde, informam que os negros têm 40% mais probabilidades de falecer em decorrência de covid-19 – já que são mais expostos a pandemia. O Boletim do DIEESE ainda assinala que o Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE) aponta que os negros representam 57% dos mortos pela doença, enquanto os brancos somam 41%.

Enfim dados como os citados apontam como as expressões da questão social se manifestam na vida da população negra em nosso país, o que por si já justificaria a realização de uma pesquisa na área, mas soma-se a isso o fato do Serviço Social ter como objeto de atuação as expressões da questão social o que impõe a necessidade constante de aprofundamentos em temas que se relacionem e para além sejam estruturantes da questão social, como no caso do racismo.

2 | CONEXÃO ENTRE A QUESTÃO SOCIAL E O RACISMO E O PROPAGADO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

Entre variados desafios postos aos profissionais de Serviço Social não há como deixar de mencionar a importância do debate sobre a questão étnico racial, em especial no que tange a população negra. Porém antes de iniciar uma discussão envolvendo essa questão, convém esclarecer alguns pontos.

Segundo Moura (1994) a questão do racismo abarca opiniões divergentes e conflitantes devido ao seu significado social e que vem sendo sustentáculo de manutenção da ordem burguesa e é somente o situando em meio ao ordenamento do capitalismo que é possível desvelar seu significado ao longo da história bem como no cenário atual.

É notório que não há uma teoria científica que justifique o discurso de superioridade étnica, nesse sentido segundo o referido autor o racismo possui um papel político, econômico e social e em variados períodos ele se revigora e é praticado de forma desafiadora, exatamente porque ideologicamente tem a função de propiciar o domínio e a expansão de nações dominadoras sobre nações e territórios dominados.

Apenas desta forma poderemos compreender por que se trata de um conceito tão polêmico e, também, por que em determinados contextos políticos e momentos históricos o racismo adquire tanta vitalidade e se desenvolve com tanta agressividade: ele não é uma conclusão tirada dos dados da ciência, de acordo com pesquisas de laboratório que comprovem a superioridade de um grupo étnico sobre outro, mas uma ideologia deliberadamente montada para justificar a expansão dos grupos de nações dominadoras sobre aquelas áreas por eles dominadas ou a dominar. Expressa, portanto, uma ideologia de dominação, e somente assim pode-se explicar a sua permanência como tendência de pensamento. Vê-lo como uma questão científica cuja última palavra seria dada pela ciência é plena ingenuidade, pois as conclusões da ciência condenam o racismo e nem por isso ele deixa de desempenhar um papel agressivo no contexto das relações locais, nacionais e internacionais. (MOURA, 1994, p. 01)

Não há como negligenciar que existe uma conexão profunda entre racismo e questão social, pois é possível compreender que ambos são estruturas e estruturantes das relações sociais no Brasil, uma vez que ao visitar a História do país resta evidente

que o trabalho escravizado é à base da sociedade colonial e não há dúvidas sobre as condições desumanas e exploratórias nas quais este trabalho compulsório se realiza. Toda a realidade degradante a qual é vivenciada pela população negra do período escravagista é justificada a partir de discursos que tratam de desumanizar a mesma, assim se obtém êxito na naturalização de toda a barbárie cometida e como consequência o racismo é renovado e perpetuado até os dias atuais.

O necessário debate da questão étnico-racial efetiva-se na medida em que a mesma, sob o rigor da análise crítica da sociedade capitalista e seu processo de produção e reprodução, deve ser considerada como um dos eixos estruturais e estruturantes das relações sociais. Sobretudo, quando se tem por horizonte a superação desta sociabilidade, que alcança no atual estágio de crise do capital os patamares mais insustentáveis de vida, gerando a absurda contradição entre o modo de produção e o pleno desenvolvimento das condições de vida e usufruto coletivo do que é produzido por parte de seus/suas reais produtores/as (ABEPSS, 2018, p. 16).

Importante mencionar que o racismo científico é aplicado nas teorias raciais em voga no Brasil a partir do século XIX. Com o aprofundamento do capitalismo no final do período da escravização a relação de produção até então adotada passa a ser compreendida como entrave a imigração de europeus no país bem como responsável pelo atraso brasileiro no que tange seu desenvolvimento social e econômico.

Nascimento (2019) esclarece que ao final do período da escravidão há uma culpabilização dos negros e seus descendentes (agora libertos a própria sorte já que não lhes fora disponibilizado o mínimo de resquícios da riqueza que ajudaram a alavancar para a aristocracia agrária e para o país) pelos infortúnios econômicos e sociais que afligem o Brasil, sendo assim os mesmos passam a ser entendidos e apontados como pertencentes a uma “raça” inferior. Essa questão ganha tamanha evidência que ideias de embranquecimento da população passam a ser defendidas por parte de intelectuais e políticos, nesse sentido a aposta é que a imigração em massa de brancos europeus pode contribuir de forma decisiva ao longo dos anos para tal intento.

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes pelo uso dos eufemismos raças “mais adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição, juntavam-se mais duas: Primeiro – a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca. Segundo – a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros [...]. (SKIDMORE, 2012, p. 81).

As ideias defendidas pelos teóricos do embranquecimento da população brasileira são frustradas, esclarece Guimarães (1999), e a ideia de que a sociedade está dividida em raças que supostamente representam uma hierarquia biológica já foi superada pela ciência, somos todos pertencentes a uma única raça a humana e a mesma é composta por variadas etnias. Corroborando Telles (2003) ao pontuar que a terminologia raça a partir de uma

perspectiva sociológica é uma construção social sem legitimidade biológica, mas que vem sendo utilizada por intermédio de ideologia racista e é perpetuada em práticas sociais que contribuem para o ordenamento social tal qual o conhecemos.

Sob essa perspectiva pode se verificar como o conceito da existência de raças distintas é utilizado como um mecanismo de manutenção da exploração capitalista, Ianni (1978) esclarece que a exploração do trabalho por intermédio da escravização negra trata-se de um processo interligado a expansão do capital comercial na Europa. O acirramento das relações mercantis no capitalismo acabam por repercutir em uma contradição devido a existência de trabalho escravizado nas colônias em concomitância com trabalho assalariado, nesse sentido a condição de escravizado antecede a condição de operário e a escravização está conectada com os primórdios do capitalismo e do operariado europeu. A partir desses apontamentos é possível apontar que a mesma é fundamental para o desenvolvimento e aprofundamento do sistema capitalista.

Florestan Fernandes (2007) esclarece que a escravidão é parte constituinte do capitalismo, nesse sentido também reforça o autor que o trabalho assalariado se constitui a partir de uma sociedade pré-capitalista e colonial, assim não há como negar que a questão racial esta interligada com as relações entre as classes sociais.

Esses apontamentos são premissas para se pensar sobre a origem e o desenvolvimento da classe trabalhadora no Brasil, nesse sentido disserta Moura (1992) que o intento das elites de branqueamento da população brasileira se torna um fato real e nesse contexto as estruturas que mantem a propriedade privada até então continuam inabaladas. O autor ainda acrescenta que com o fim da escravização o ex-cativo é marginalizado e assentado nos postos mais degradantes do sistema de trabalho livre, nesse sentido o racismo é remanejado e o que se observa é a elaboração de maneiras que impeçam que a população negra e seus descendentes participe de forma menos injusta na sociedade. Importante salientar que nessa época, devido toda a herança da constituição de sua história colonial o país assume um modelo de capitalismo dependente.

3 | O SERVIÇO SOCIAL E AS DISCUSSÕES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As implicações contíguas do aprofundamento do modo de produção capitalista no Brasil no início do século XX são facilmente observáveis por intermédio do processo de industrialização e urbanização, estes por sua vez tornam mais expostas às sequelas da questão social e a partir de então o modo como a sociedade se organiza passa a requisitar a adaptação e o surgimento de novas profissões, e entre elas o Serviço Social.

A crise mundial do capitalismo no final dos anos de 1920 acaba por redimensionar as funções do Estado no que tange sua relação com a força de trabalho, e assim no Brasil são modificadas as forma de gerir as refrações da questão social, que a partir de então não

é apenas tratada de forma repressiva, mas também por intermédio da administração de políticas sociais, essa alteração faz emergir a necessidade da contratação de um técnico que possa auxiliar na oferta de respostas as tensões sociais do período, nesse sentido percebe-se então a vinculação entre a atuação do assistente social e a questão social.

Netto (2007) afirma que os principais espaços sócio-ocupacionais destinados aos primeiros assistentes sociais estão interligados as sequelas negativas do processo econômico do referido período, e o público atendido é oriundo da classe trabalhadora, acrescenta Iamamoto (2006) que no período de sua gênese no Brasil, na década de 1930 o Serviço Social adota uma postura de neutralidade frente aos interesses sociais do Estado e da classe trabalhadora e nessa perspectiva se afasta de análises que envolvam criticidade em relação à realidade das relações sociais.

Ainda nas décadas de 1930 e 1940 segundo Netto (2007) fica muito evidente a vinculação do Serviço Social a ideais cristãos fundamentados em um modelo de assistencialismo no qual a igreja católica assume posição de centralidade, em meio a esse processo ainda cabe pontuar que nesse cenário o conservadorismo apresenta grande influência no amago da profissão. A quadra histórica em questão é marcada pela transição do capitalismo concorrencial para o monopolista, período definido pelo autor como aquele no qual o capital expande seus alicerces de exploração com a finalidade de expandir o seu rendimento financeiro. Corroborando com o autor sobre a expansão do capitalismo monopolista e o Serviço Social, esclarece Forti (2013):

[...] com um posicionamento moralizador em face das expressões da “questão social”, captando o homem de maneira abstrata e genérica, configurou-se como uma das estratégias concretas de disciplinamento e controle da força de trabalho, no processo de expansão do capitalismo monopolista. Essa concepção conservadora, não jogando luz sobre a estrutura societária, contribui para obscurecer para os Assistentes Sociais, durante um amplo lapso de tempo, os determinantes da “questão social” e caracterizou uma cultura profissional acrítica, sem um horizonte utópico que os impulsionasse para o questionamento e às ações consequentes em prol da construção de novos e diferentes rumos em face das diretrizes sociais postas e assumidas pela profissão (FORTI, 2013, p. 99).

Porém, de acordo com Netto (2005) a instauração do regime autocrático burguês, em 1964, implica posteriormente em transições significativas para a profissão, pois a mesma vai começar a vivenciar a Renovação no Serviço Social, não é o objetivo aqui explicitar o processo que se inicia e que no decorrer da história foi decisivo para impulsionar o movimento de Reconceitualização, mas é importante citar que o mesmo questiona o conservadorismo que se mantém presente na profissão, e que as modificações que passam a ocorrer na profissão são possíveis devido a algumas particularidades entre eles a conjuntura política da época de repressão a movimentos sociais, a interlocução com as ciências sociais e a adoção da teoria social crítica de Marx.

Ainda sobre esse período histórico e os novos rumos que a partir de então são

adotados cabe ainda sinalizar que é em meados da década de 1970, segundo Netto (2006) que começa a ser gestado o Projeto Ético Político do Serviço Social, uma vez que a direção social da profissão conforme se pontua até o presente começa a sofrer substanciais modificações. O Serviço Social se propõe a partir de então a assumir um posicionamento mais crítico frente à realidade social.

Na década de 1980 ainda ocorre a aprovação do currículo mínimo, mais precisamente em 1982 o que culmina na aprovação das Diretrizes Curriculares de 1996. Enfim, nesse processo ocorrem alterações substanciais realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no conteúdo formulado para o referido currículo, mas mesmo com esses ajustes avanços são alcançados e a partir de então adota-se a discussão sobre o direcionamento da formação profissional, seus objetivos e conteúdo, bem como sobre a função social da profissão, além de ser enfatizado a importância no desenvolvimento de uma prática reflexiva e consequente sobre as relações de classe que incidem na realidade brasileira.

Os conteúdos que compõem o processo formativo iluminam os futuros processos interventivos e nesse sentido são espaços de disputa de distintos projetos profissionais que se expressam na definição das diretrizes curriculares e posteriormente na matriz curricular de cada instituição de ensino e acabam por refletir também na efetivação da disciplina em sala de aula. Há imbricado nesse processo um liame entre o projeto educacional, profissional, de universidade e de sociedade que não se institui de maneira automática, mas que devido às particularidades históricas e exigências do Serviço Social deve priorizar a defesa de uma formação totalitária e não apenas para a realização das atividades relacionadas ao exercício profissional o que implica na necessidade do fomento do pensamento crítico.

Segundo Cardoso (2016) é notório que desde o início da profissão distintas perspectivas convivem e se expressam nos projetos profissionais construídos coletivamente pela categoria e vão se alternando em relação ao direcionamento ético, político e intelectual adotado pela maioria dos agentes profissionais. A hegemonia de uma ou outra perspectiva se expressa e se constitui a partir da formação acadêmico profissional. Esse fato revela que os projetos políticos pedagógicos também se constituem em espaços de disputa entre distintos projetos profissionais, uma vez que:

Desde 1953 os conteúdos e disciplinas eram organizados na forma de um currículo mínimo, que deveria ser seguido por todos os cursos em nível nacional, ou seja, todos os cursos do Brasil tinham o mesmo currículo-base em andamento (com acréscimos que entendessem necessários), definido coletivamente pelas entidades da categoria e aprovado pelo Ministério da Educação (MEC). Em 2012, por determinação do MEC, num processo de contrarreforma da educação, os currículos mínimos foram substituídos por diretrizes curriculares, mais flexíveis e sem determinação de disciplina, apenas conteúdos mais gerais. A partir de tais diretrizes, cada unidade de ensino organiza seu projeto político-pedagógico e sua matriz curricular, não havendo uma unidade de currículos nacionalmente. (CARDOSO 2016, p.434)

Ainda que cada unidade de ensino desde 2012 possa organizar seu projeto político

pedagógico e sua matriz curricular o debate e a definição para elaboração das diretrizes curriculares demonstram o direcionamento intelectual e político que se pretende consumir pela categoria. Importante ressaltar que entende-se como indispensável aprofundar as discussões que envolvam aspectos Étnico-Raciais e o Serviço Social, o que só pode ser compreendido de maneira exógena, situado na trama das relações sociais, pois só assim é possível entender como se origina, se desenvolve e quais as necessidades prementes para que a profissão mantenha sua instrumentalidade ao longo da história e para tanto há que situá-la no desenvolvimento da sociedade capitalista, no âmago das relações antagônicas entre as classes e não há como apartar a história da escravidão no Brasil nem o racismo estrutural de todo esse processo.

Na direção do enfrentamento aos desafios que surgem ao serviço social há que se evidenciar a necessidade de que a discussão Étnico-Racial cada vez mais lucre evidência no processo formativo.

Considerando que a questão étnico-racial se constitui como um elemento estruturante das relações sociais e, assim, deve ser apreendida com profundidade e em toda a sua complexidade histórica, é subjacente a necessidade de materializar nos currículos e nas propostas pedagógicas (PPCs) um conjunto de disciplinas e atividades de ensino, pesquisa e extensão que promovam na graduação e pós-graduação uma gradativa e efetiva superação da secundarização ou "tematização" da questão étnico-racial na formação, muitas vezes apreendida no viés culturalista e/ou como um segmento a ser abordado no conjunto da sociedade. Vários estudos apontam para os riscos desta fragmentação e silenciamento/ secundarização do debate na formação no Serviço Social no âmbito da graduação e da pós-graduação e, nesse sentido, podemos citar Rocha (2014), Almeida (2016), Dias Almeida (2015), dentre outras.]” (ABEPSS, 2018,p.16).

Os núcleos de fundamentos que compõem as diretrizes curriculares têm que estar voltados às disciplinas que produzam:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade; 2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país; 3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; 4. Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado; 5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor (ABESS, 1996, p. 07 apud ABEPSS, 2018, p.18)

As orientações de Eurico (2017) apud ABEPSS (2018) ainda esclarecem que os três (3) núcleos de fundamentos que compõem as diretrizes curriculares, a saber: o de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, o da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o do trabalho profissional tem que estar baseados em conteúdos

que promovam uma formação antirracista. O perfil profissional e intelectual almejado exige que o assistente social seja capacitado em termos teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo para decodificar as mediações que compõem a realidade e mantém o exercício profissional com a população negra e é exatamente nesse cotidiano que são gestadas formas e estratégias que permitam maior acesso por parte dessa população a direitos sociais, a formas de organização em prol de lutas coletivas a fim de suplantar o racismo institucional.

O compromisso ético-político que a profissão vem assumindo historicamente de luta por uma sociedade com mais justiça social e com superação da desigualdade entre as classes, requer que as discussões Étnico-raciais não se aparte dos debates que estão sendo realizados, como por exemplo, o da contrarreforma do Estado, que incide diretamente sobre a vida da população mais pobre, o da reestruturação produtiva, que impele para as relações de informalidade uma quantidade sem precedentes de trabalhadores; da criminalização da pobreza; e do extermínio da juventude pobre, pois essas manifestações da questão social atingem em maior profundidade a população negra. ABEPSS (2018) ainda esclarece que a atualidade das Diretrizes curriculares se confirma

“[...]uma vez que o projeto de formação profissional – a despeito dos enormes desafios diante do avassalador processo de mercantilização do ensino superior e dos desafios apresentados à direção social e ao acúmulo do perfil crítico no Serviço Social – tem sido fundamental para o enfrentamento do conservadorismo e dos fortes retrocessos no campo dos direitos sociais com os vorazes ataques à classe trabalhadora nos últimos anos” (ABEPSS, 2018, p.20).

Enfim, os breves apontamentos aqui realizados sobre o Serviço Social permitem afirmar que a profissão não possui um percurso histórico linear e assim cada momento vivenciado obedece a fatores que circundam a realidade social. A partir dessa perspectiva corrobora ABEPSS (2018), ao afirmar que o Serviço Social no Brasil vem alcançando legitimidade como uma profissão que tem o exercício profissional socialmente determinado e que, por conseguinte seus agentes estão subordinados as determinações e contradições da condição de trabalhador assalariado.

Nesse sentido, as transformações societárias além de incidirem em relação aos rumos adotados na profissão, bem como na vida dos profissionais e dos usuários dos serviços ofertados, tornam-se também desafios a serem compreendidos e não se aparta desse contexto a necessidade da compreensão dos fatos históricos que até hoje insidem na realidade social do país.

3.1 O Serviço Social, a questão social e a influência do mito da democracia racial na gênese da profissão: uma temática a ser revisitada

Várias questões emergem das relações de exploração a que são expostos os negros logo após a época de escravidão como, a ausência de postos formais de

trabalho, a necessidade de habitar locais insalubres como as moradias coletivas, que no Rio de Janeiro, por exemplo, após a reforma urbanística do início do século XX são em sua maioria desativadas pelo poder público. Concomitantemente há uma expansão de loteamentos clandestinos e irregulares nas periferias, ausência ou poucas condições de escolarização. Nota-se a discrepância de oportunidades, uma vez que em meados do século XX os imigrantes, devido a todo incentivo recebido, já haviam alcançado melhores condições de vida para si e sua família e os negros continuavam sem nenhum tipo de assistência por parte do Estado.

Diante do exposto não há como creditar a ideia de democracia racial, uma vez que a população negra não tem as mesmas oportunidades e se quer são tratados de maneira igualitária, a liberdade nesses termos é um ordenamento jurídico, porém não a acompanha um planejamento social inclusivo como resultante desse processo as marcas da escravidão permanecem e refletem na vida daqueles que descendem diretamente dessa história.

Sobre o Serviço Social no início do século passado ao realizar a reflexão sobre as origens da profissão no Brasil é possível pontuar, segundo Gonçalves (2018) que os trabalhadores negros são apartados do atendimento dos primeiros assistentes sociais e um dos motivos dessa ação se dá devido às ações de tentativa de embranquecimento da população. Conforme exposto anteriormente não há uma iniciativa do Estado brasileiro de incorporação dessa parcela populacional se quer no exército industrial de reserva e consequentemente não há políticas planejadas para o atendimento da mesma.

Na gênese do Serviço Social, na década de 1930, esta população permaneceu escanteada. Diluída na condição de pobre e miserável, tornou-se objeto de uma caridade que, mais do que flertar, estabeleceu ligações perigosas com a política eugenista do Estado brasileiro. Produto histórico das relações sociais, a profissão esteve estreitamente vinculada às ideias da classe dominante e reproduziu ou reforçou o status quo. De um lado, recebeu investidas eugenistas sob o argumento de que, para assegurar moralmente o destino da comunidade nacional, era preciso contribuir para melhorar a raça. De outro, e sem sair do universo ideológico conservantista, a categoria se viu sob o manto do mito da democracia racial, ideologia responsável por propagar a ideia de uma escravidão branda e de uma convivência pacífica entre os povos, não havendo, portanto, no Brasil um problema negro, como se reconhecia existir em outros países. Em ambos os casos, de harmonia entre as raças e de eugenia, os(as) primeiros(as) assistentes sociais não perceberam que o nó da questão social, núcleo elementar da profissão, residia justamente na ofuscada questão racial (GONÇALVES, 2018, p.515).

Nesse sentido, segundo a referida autora, a questão racial não é unicamente uma expressão da questão social, ela é uma das bases do antagonismo entre as classes na sociedade brasileira, pois, o capitalismo trata de esconder rapidamente as raízes das mazelas imbricadas na questão social. E assim o fez com a escravidão, tratou logo de resolver o excedente de mão de obra na Europa importando-a ao Brasil para substituir o

trabalho escravizado, logrou duplo êxito, a partir de então os negros abandonados à própria sorte, sujeitos a uma política eugênica, ainda são acusados de se constituírem em um problema social.

A urbanização segregacionista do final do séc. XIX e início do séc. XX, das cidades brasileiras, segundo Gonçalves (2018) também utilizam medidas de eugenia na medida em que cortiços são demolidos e o centro é estabelecido para as elites dominantes. No Rio de Janeiro para enfrentar essa situação os negros se organizam em uma tentativa de enfrentar essa situação, mas o poder público trata logo de usar a força policial para acabar com esse movimento e ainda lança mão do discurso de que o negro pertence às classes perigosas e as moradias coletivas são vinculadas a epidemias de doenças como a febre amarela. Assim uma questão sanitária é rapidamente transformada em questão moral e a solução encontrada é a de extinguir esse tipo de moradia do centro da cidade como forma de resolver o aumento de contágio de doenças, afastar aqueles que originam problemas para a polícia e por fim ainda se estabelece políticas de controle social.

Ações dessa natureza rotulam os negros como pertencentes às classes perigosas, mesmo antes de terem a chance de se tornarem pertencentes à classe trabalhadora. Devido à constituição eugênica da classe trabalhadora no Brasil os ex-escravizados não conseguiram se enquadrar se quer no exército industrial de reserva, resta aos negros então uma vida muito precarizada e assim os mesmos tornam-se alvo de ações caritativas em especial da Assistência Social, aqui se tem o encontro do Serviço Social e as Classes dita perigosas, levando em consideração o estreito vínculo que a profissão tem em sua origem com a Igreja Católica.

“[...]Salta aos olhos, por exemplo, a Carta Constitucional de 1934, que vislumbra introduzir na legislação brasileira um programa unitário de ação social. Do capítulo Assistência Social, art. 138, lê-se: Incumbe à União como aos Estados e aos Municípios, nos termos da lei federal: velar pela saúde pública assegurando o indispensável amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e estimulando os serviços sociais cujas finalidades procurará coordenar; incentivar a educação eugênica e sexual; [...] adotar medidas de higiene social, visando impedir a propagação das doenças transmissíveis; socorrer as famílias de prole numerosa; cuidar da higiene mental incentivando a luta contra os venenos sociais. Parágrafo único: todos os problemas relativos à saúde e à assistência públicas serão estudados e coordenados por Conselhos Técnicos e pelos órgãos criados visando o aperfeiçoamento da raça.” (AGUILAR FILHO, 2011, p. 104 apud GONÇALVES, 2018, pgs. 518 e 519).

A partir desse fragmento a referida autora pontua o que as classes dominantes desejam que a atuação do Serviço Social venha promover. Nota-se o cunho conservador e a questão social representada apenas como questão moral. Com o tempo a profissão abandona as ações de caridade e ao intervir produz resultados na vida daqueles que atende, porém a população negra do período tinha outros órgãos dedicados ao “aperfeiçoamento da raça.”.

Muitos debates teóricos têm se construído sobre a questão social na profissão, todavia aparta-se da discussão a questão racial, nesse sentido o debate também se afasta em relação a aqueles que no início do séc. XX não é permitido ao menos pertencer ao exército industrial de reserva. Na década de 1930 o branqueamento é pauta política do Estado e de instituições ligadas a ele e a Igreja Católica também se insere nessa conjuntura em sua luta contra o avanço das ideias comunistas, na luta por manutenção de fiéis e pela propriedade privada.

“[...]Sendo a fé católica considerada um dos elementos constitutivos da nacionalidade, não será obra do acaso se nomes expoentes do mundo católico aderem ao integralismo. Notáveis representantes da Ação Católica e do clero nutriam fortes simpatias pelo fascismo europeu[...]”(GONÇALVES, 2018, p. 519).

Importante salientar que ainda nas primeiras décadas da profissão surge publicações no Serviço Social que exortam traços eugênicos na sociedade brasileira, ainda são presentes o racismo, o preconceito, a xenofobia, a inferiorização e culpabilização dos negros pela própria condição precarizada. Porém apesar de todos a esses apontamentos sobre o passado conservador da profissão a questão que emerge, segundo a autora refere-se à dificuldade, mesmo na atualidade, do Serviço Social em reconhecer que a questão racial é nuclear a questão social.

4 | CONCLUSÃO

É notório que a questão social é resultante da relação contraditória entre as classes sociais no modo de produção capitalista, autores como Iamamoto, Netto e outros no Serviço Social em suas análises baseiam-se nessa perspectiva, porém não há como pensar na constituição sócio-histórica brasileira, sem pensar que a questão racial é um dos seus desdobramentos, o racismo, também estão envolvidos nessa relação. Elementos esses que são decisivos para a o estabelecimento e a manutenção da ordem burguesa, pois entende-se que as situações de desigualdade que envolvem a população negra só pode ser descortinada ao se compreender o papel que o racismo exerce na sociedade enquanto sustentáculo de uma relação de poder que uma classe social tem sobre a outra.

O racismo é componente que torna o capitalismo sistema hegemônico e também atua como um componente que auxilia na fragmentação da classe trabalhadora, não há como eliminar a ordem do capital sem sobrepujar a questão social e para tanto há que se considerar a questão racial.

Por fim diversos autores e entre eles Rodrigues (2018) esclarecem que a incorporação de maneira tardia de debates sobre a questão Étnico-Racial por parte do Serviço Social, pode estar entrelaçado com a tradição marxista que credita que os problemas raciais são resolvidos por intermédio da luta do proletariado de uma maneira totalitária. Todavia, essa perspectiva não considera que o racismo também se estabelece junto ao trabalhador

branco que ideologicamente se identifica com ideais elitistas.

Cabe sinalizar que menosprezar ou negar que as determinações raciais estão presentes no processo de formação das classes sociais traz consequências como à falta de reconhecimento de armadilhas que se tornam maneiras de legitimar involuntariamente ações daqueles que exploram a classe trabalhadora.

Destaca-se ainda a necessidade de constante investigação sobre as relações Étnico-Raciais pelo Serviço Social, bem como sobre o mito de democracia racial já que este funciona como armadilha ideológica de controle social a fim de mascarar a relação de exploração a que são expostos até os dias atuais à maioria da população negra no Brasil e que representam a maior parte dos usuários dos serviços operacionalizados pelos assistentes sociais.

AUTORIZAÇÕES/RECONHECIMENTO

Ao submeter o trabalho, os autores tornam-se responsáveis por todo o conteúdo da obra.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social**. 2018. http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/subsidio_debate_uestao_etnico_servico_social-201812041419427146430.pdf. Acesso em: 08/07/2021

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. 80 anos de formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo. In: **Serviço Social e Sociedade**. [online]. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.079>. Acesso em: 08/07/2021

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socio Economicos. Desigualdade entre negros e não negros se aprofunda durante a pandemia. **Boletim Especial 20 de novembro – Dia da Consciência Negra**. Dieese, São Paulo, 10 nov. 2020. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2021/conscienciaNegra.html>. Acesso em março de 2021.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IANNI, Octavio. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

FORTI, Valéria. Ética, crime e loucura: reflexões sobre a dimensão ética no trabalho profissional. 3ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

GONÇALVES, Renata. Quando a Questão Racial é o Nó Questão Social. **Revista Katálisis**. Vol. 21. Nº 3 .Florianópolis: 2018. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p514>. Acesso em 10/07/20201.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MOURA, Clóvis. **O racismo como arma ideológica de dominação**. 1994. Disponível em: <https://marxismo21.org/clovis-moura-marxismo-e-questao-racial/>. Acesso em: 21/05/2021

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NETTO, Jose Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, José Paulo. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós – 64**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: BRAVO, Maria Inês Souza et al. **Saúde e Serviço Social: Formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.

SKIDMORE, T. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

TELLES, E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

O MUNDO NÃO ACESSÍVEL DOS JOGOS DIGITAIS: É NECESSÁRIO FALAR SOBRE ISSO!

Data de submissão: 19/10/2022

Data de aceite: 01/12/2022

Luiz Cláudio Machado dos Santos

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Lauro de Freitas-Bahia
<http://lattes.cnpq.br/6294967085470113>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo trazer uma reflexão sobre a inclusão e acessibilidade nos jogos digitais. Tornou-se imprescindível essa discussão para possibilitar uma melhor discussão quando se pensa em jogos não inclusivos e acessíveis. O presente trabalho ainda explora conceitos importantes de acessibilidade, inclusão e tecnologias assistivas. Além disso, o presente artigo traz propostas de tecnologias assistivas que podem ser utilizadas para pessoas com necessidades especiais ou alguma dificuldade física.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade; Inclusão; Jogos Digitais; Tecnologia Assistiva.

THE NON-ACCESSIBLE WORLD OF DIGITAL GAMES: WE NEED TO TALK ABOUT IT!

ABSTRACT: This paper brings a reflection

on the inclusion and accessibility of digital games. Today, it is essential to discuss these topics. This paper presents relevant concepts of accessibility, inclusion, and assistive technologies. Moreover, this paper proposes some technologies that can be used for people with special needs or physical disabilities.

KEYWORDS: Accessibility; Inclusion; Digital Games; Assistive Technology.

1 | INTRODUÇÃO

É notório a importância de se falar da inclusão e acessibilidade nos mais diversos ambientes. Estes dois conceitos trabalham em parceria, pois, com a missão de dar mais autonomia e independência às pessoas com deficiência ou limitação em ambientes (físicos ou digitais) a acessibilidade destaca-se por ser responsável por garantir artifícios que garantam a inclusão, também, de pessoas de diversas idades à educação. Outro parceiro importante para que em alguns casos haja essa interação é a Tecnologia Assistiva, doravante TA.

De acordo com Alves (2021),

baseado no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, o Brasil possui aproximadamente 45 milhões de pessoas com deficiência. Esse quantitativo de pessoas equivale a 24% da população.

E quando tratamos da questão da acessibilidade é necessário destacar o ambiente digital, que atualmente tornou-se imprescindível na vida das pessoas. E por falar no digital, como pensar nos jogos digitais, para que seja mais inclusivo e acessível?

Alves; Cathcart e Santos (2017), destacam que o investimento no mercado de jogos acessíveis ainda é pequeno, em decorrência do pouco retorno financeiro. Complementa, ainda, sobre a complexidade que é desenvolver um jogo acessível, já que envolve diversas características (sonora, visual e cognitiva).

Para Kettler *et al.* (2018), tornar um ambiente digital (*site*, aplicativo, jogos) inclusivo, onde, todas as funções estejam disponíveis para todas ou uma grande parcela de pessoas (usuários) é o conceito de acessibilidade digital. Colaborando com as dificuldades dos usuários. No ambiente de um jogo, isso torna-se mais complexo, em decorrência da dinâmica e da usabilidade diferenciada e que muitas vezes envolve diversos componentes para as ações dos personagens, exigindo assim customizações específicas para cada tipo de necessidade.

Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a temática de inclusão, acessibilidade e TA voltada para o mundo dos jogos digitais. Além de destacar os assuntos listados, traz uma reflexão de jogos não acessíveis, tecnologias assistivas utilizadas para os *games* e exemplos de protótipos desenvolvidos por estudantes nas aulas de acessibilidade para jogos digitais, contribuindo, assim, com ambientes mais acessíveis.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção torna-se importante e bastante desafiadora, pois, necessita-se fazer uma reflexão sobre os temas que norteiam o mundo da inclusão e acessibilidade. Trazer essa discussão e compreender cada definição, possibilitará a criação e o uso no universo dos *games* para pessoas com deficiência, limitação e/ou algum transtorno.

2.1 Acessibilidade

É necessário a compreensão adequada do termo acessibilidade, para saber lidar com os diversos contextos. A acessibilidade reflete na qualidade de acesso que pode ser aplicada em diversos ambientes (meio social, tecnológico e a *internet*). A acessibilidade não se refere apenas a pessoas com deficiência, mas inclui-se idosos ou aqueles que sofrem algum tipo de preconceito referente à raça, religião, etc., destacam Oliveira e Mill (2016).

Torres, Mazzoni e Alves (2002), destacam que

[a acessibilidade] é um processo dinâmico, associado não só ao desenvolvimento tecnológico, mas principalmente ao desenvolvimento da sociedade. Apresenta-se em estágios distintos, variando de uma sociedade

para a outra, conforme seja a atenção dispensada à diversidade humana, por essa sociedade, à época (Torres; Mazzoni e Alves, 2002).

Nesse contexto, entende-se acessibilidade como um mundo sem obstáculos, respeitando o direito de ir e vir de todos, sem exceção. Assim, a acessibilidade possibilita incluir pessoas portadoras de necessidades especiais para autonomia de suas atividades e serviços, o que inclui rampas em prédio, cadeira de rodas e até mesmo banheiros adaptados, afirma Mendonça (2020). Pela ótica da autora depreende-se que a acessibilidade é um atributo essencial do ambiente que garante a melhoria da qualidade de vida das pessoas e ela precisa estar presente em todos os espaços, inclusive nos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, sejam eles abertos ao público ou de uso público, nos grandes centros urbanos e no interior.

Segundo o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 (BRASIL, 2000a) e a nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000b), a acessibilidade

está relacionada em fornecer condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Mendonça (2020) afirma que a acessibilidade está associada à permissão ao acesso de qualquer pessoa e em qualquer contexto, seja em ambientes, produtos ou serviços. A autora exemplifica o que pode ser considerado como acessível: *Design Inclusivo*, meios alternativos de informação, mobilidade e manipulação, produtos e serviços de apoio/acessibilidade. Compreender este conceito é necessário, pois, pensar em um jogo acessível é imperativo para compreender quais são as dificuldades enfrentadas e encontradas pelas pessoas com deficiência. Cada especificidade necessita de uma solução. Ressalta-se, ainda, a importância de se ter uma equipe multidisciplinar para dar suporte e apoio a esta demanda.

2.2 Tecnologia Assistiva (TA)

Tornar um jogo acessível não é possível se não falar de TA. Permitir e possibilitar o uso e jogar os *games* é uma missão e função dessa tecnologia.

Santarosa (2002) destaca que os recursos de *hardware* e *software* não estão disponíveis para todas as pessoas, isso em decorrência de suas limitações (motoras, visuais, auditivas, físicas, entre outras). Para ajudar nessas limitações, existem as Tecnologias Assistivas/Adaptativas ou Autoajudas/Ajudas soluções, próteses chamadas de Técnicas, dependendo da influência norte-americana ou europeia, respectivamente.

Segundo Garcia e Galvão Filho (2012), “Tecnologia Assistiva é uma expressão nova, que se refere a um conceito ainda em pleno processo de construção e sistematização”.

Como surge pela primeira vez em 1988, sua definição encontra-se em plena fase de construção e assim, é possível encontrarmos diferentes conceitos em relação ao termo.

Alguns autores, compreendem que a TA refere-se ao conjunto de artefatos disponibilizados às pessoas com necessidades especiais, que contribui para prover-lhes uma vida mais independente, com mais qualidade e possibilidades de inclusão social. Ou seja, que está associada apenas a pessoas com deficiência. Mas, já é possível encontrar defesas que a TA atende não apenas a pessoas com necessidade, mas, que tenham alguma limitação e que necessitem de um apoio para ajudar na sua autonomia.

Diante disso, optamos por utilizar a definição apresentada por Cook e Hussey (2002) *apud* Oliveira e Mill (2016), que é baseada no ADA (*American With Disabilities Act*), lei americana que proíbe a discriminação e garante que as pessoas com deficiências tenham oportunidades iguais às demais pessoas.

Sendo assim, a TA, nesta pesquisa, pode ser interpretada como “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para melhorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiência”, destacam Cook e Hussey (2002) *apud* Oliveira e Mill (2016).

Uma das definições que é apresentada sobre a TA é que se trata de uma junção de avanços tecnológicos que envolve profissionais de diversas áreas do conhecimento com o objetivo de restaurar a função humana. É fruto da pesquisa, uso de equipamentos, recursos ou estratégias úteis para potencializar as habilidades funcionais de pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 2009).

A TA torna-se uma forte aliada de pessoas com necessidades especiais, principalmente no quesito de acessibilidade. Pois, com estes equipamentos, é possível que essas pessoas utilizem os jogos.

É considerada TA, portanto, desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam à acessibilidade, afirmam Galvão Filho e Damasceno (2008).

Conforme o conceito adotado pelo Comitê de Ajudas Técnicas, da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Tecnologia Assistiva

é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Galvão Filho e Damasceno 2008, p. 26).

É possível classificar a TA como não relacionada às TIC's e relacionadas às TIC's e essa compreensão torna-se importante, pois, muitas pessoas acabam confundindo e achando que a TA é apenas informática. Os produtos que facilitam a atividade diária das

pessoas que necessitam de apoio, vida prática (AVDs e AVPs) e as atividades de lazer, são consideradas como não relacionadas às TIC's. Quando o computador é a própria ajuda técnica, servindo de apoio e ajuda para atingir um determinado objetivo, temos então a classificação de TA como TIC's, salientam Galvão Filho e Damasceno (2008).

Estes autores também destacam que para a TA como TIC's, temos a seguinte classificação em quatro áreas a) As TIC como sistemas auxiliares ou prótese para a comunicação. b) As TIC's utilizadas para controle do ambiente. c) As TIC's como ferramentas ou ambientes de aprendizagem. d) As TIC's como meio de inserção no mundo do trabalho profissional. Quando, as TIC'S são utilizadas por meio da TA, o objetivo final desejado é a utilização do próprio computador, para o que são necessárias determinadas ajudas técnicas que permitam ou facilitem esta tarefa. Dentre essas ajuda, temos as adaptações físicas ou órteses e as adaptações de *hardware*.

Pensar em um jogo digital acessível não é apenas compreender e dispor do conhecimento técnico. Necessário entender os conceitos que serão aplicados ao conceito de jogo. É possível existir um jogo que fale de inclusão, do tema em si, etc., mas que por apresentar apenas imagens e textos não seja acessível a um cego, por exemplo. Então, perceba, que temos um jogo que traz uma reflexão sobre um tema importante, mas, sem recursos inclusivos. Da mesma forma para o quesito da TA, um jogo pode não ser nem acessível e nem inclusivo, mas, a partir da TA pode se tornar acessível, ou seja, a TA possibilita que o jogo se torne acessível.

2.3 A TA no mundo dos *games*

Esta seção demonstra alguns exemplos da TA aplicada ao mundo dos *games*. Na Figura 1, temos jogadores que utilizam adaptadores pela boca e, é através destes equipamentos, que eles conseguem jogar. Importante destacar que o *joystick* apresentado conquistou diversos prêmios.

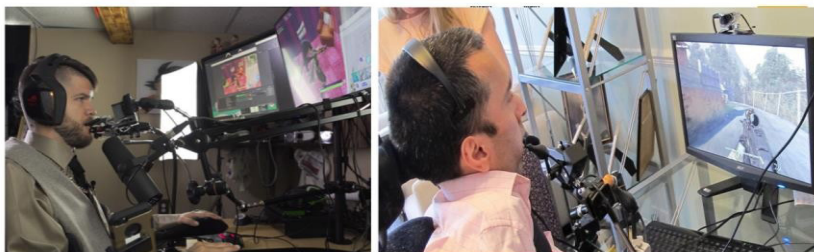


Figura 1 - *Joysticks* operados pela boca.

Fonte: <https://www.guinnessworldrecords.com/news/book/2019/9/rockynohands-the-disabled-fortnite-gamer-who-uses-a-mouth-operated-joystick-to>

Na Figura 2, temos dois exemplos de *joysticks* adaptados para pessoas com dificuldade motora, necessitando de equipamentos maiores, mais fáceis de serem

manipulados.



Figura 2 - Joysticks adaptados.

Fonte: <https://www.specialeffect.org.uk/>

Outro destaque, trata-se do *EyeMine* (cf. Figura 3), que utiliza um controle para jogar *Minecraft*, com o teclado auxiliar. Os rastreadores oculares possuem câmeras infravermelhas integradas que rastreiam para onde seus olhos estão olhando, permitindo que você mova o ponteiro do *mouse* pela tela.



Figura 3 - *EyeMine*

Fonte: <https://www.specialeffect.org.uk/eyemine>

Destacam-se, também, os teclados e *mouses* adaptativos, conforme Figura 4. O *Azeron* é um teclado de PC e dispositivo de *joystick* que possui botões programáveis. Um *joystick* analógico de 360° e dois *slots* de perfil *on-board*. O teclado é configurado e programado usando o *software Azeron*, que também permite o armazenamento de perfil adicional. Ele foi projetado para ser usado junto com um *mouse* como um substituto do teclado, mas devido à inclusão de um *thumbstick*, o *Azeron* pode ser usado como um controlador independente para jogar com uma mão.

TA que pode ser utilizados no mundo dos jogos digitais. Em seguida, buscou-se jogos inclusivos e/ou acessíveis para exemplificar. A terceira etapa abrangeu a implementação de funcionalidades acessíveis em protótipos e jogos digitais. A metodologia da pesquisa consiste em quatro etapas e seus principais produtos.

4 | JOGOS ACESSÍVEIS E NÃO ACESSÍVEIS

O objetivo desta seção não é realizar críticas aos jogos disponíveis no mercado. Mas, sim trazer uma reflexão e solução de melhorias em alguns pontos já apresentados sobre as questões de acessibilidade. É sabido que não é possível em pouco tempo e sem ajuda de uma equipe multidisciplinar desenvolver jogos que atendam a todas as necessidades especiais e/ou alguns transtornos. Cada pessoa possui a sua especificidade e a importância de se ter profissionais com conhecimento técnico se faz necessário. Obviamente, pensar em uma proposta universal que atenda um grupo de pessoas com deficiência visual, é possível, isso já ajuda muito. Esta seção traz alguns exemplos práticos e possíveis para tornar um jogo mais acessível. Essas sugestões foram desenvolvidas pelo autor, durante algumas atividades em sala de aula, justamente, para demonstrar a importância de se falar em inclusão e acessibilidade.

Durante uma das cenas do jogo *God of War*, por exemplo, há um diálogo entre os personagens, porém, percebe-se que a fonte e a legenda não estão muito legíveis, dificultando o entendimento, inclusive para pessoas que não possuem necessidades especiais (cf. Figura 6).

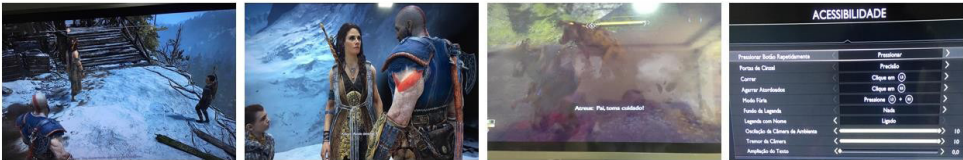


Figura 6 - Legendas e controles.

Fonte: Acervo pessoal.

Ao clicar no menu, que disponibiliza as opções de acessibilidade, mesmo após aumentar o tamanho da fonte, percebe-se que apesar de ter melhorado e a fonte estar mais legível, um usuário que não tenha necessidades especiais continuará sentindo dificuldades para ler a legenda.

Outro jogo que merece uma crítica trata-se do *Rosa de Outubro*. Percebe-se que as mensagens dificultam a leitura (cf. Figura 7). Isso torna-se não acessível, não apenas para pessoas com necessidades, mas até mesmo, para aquelas que conseguem enxergar.



Figura 7 - Prints de cenas do *Rosa de Outubro*.

Fonte: Acervo pessoal.

5 | TRABALHOS CORRELATOS

O objetivo desta seção é trazer jogos que são considerados inclusivos e acessíveis que foram desenvolvidos durante diversos semestres e trabalham com temática de inclusão e/ou acessibilidade.

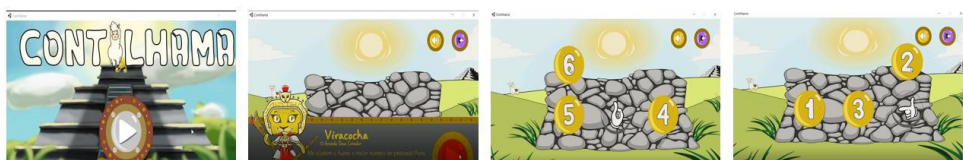


Figura 8 - Prints do jogo *Contilhama*

Fonte: Acervo pessoal.

O *Contilhama* destaca-se por ser um jogo digital que trabalha com a datilologia da Libras - Língua Brasileira de Sinais (cf. Figura 8). O objetivo é que os jogadores façam as associações corretamente. Este jogo foi desenvolvido em um projeto integrado com a temática inclusão. Importante destacar que não é acessível, apenas trabalha com a inclusão como o aprendizado através das associações.

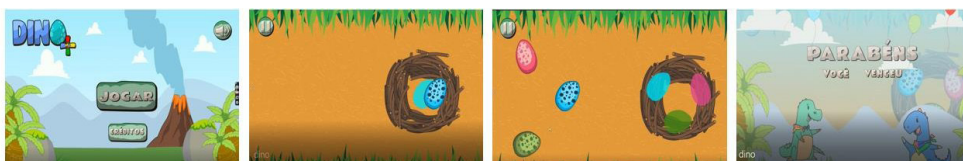


Figura 9 - Prints do jogo *Dino*

Fonte: Acervo pessoal.

O jogo *Dino*, representado na Figura 9, destaca-se por ser um jogo com a proposta de inclusão e acessível para pessoas com autismo. A ideia é que, em cada fase, as crianças consigam fazer as associações e cada *puzzle*, com um tema bastante lúdico, associando e montando os personagens e objetos de forma correta.

O jogo *BREU*, premiado em diversos eventos na área de jogos, utiliza um recurso bastante conhecido entre as pessoas com deficiência visual: a audiodescrição. Considerado como um *Audio Game*, tem como narrativa um jogo de suspense e terror. Desenvolvido pela equipe *Team Zeroth*, juntamente com o professor da área de música T. Vaz. Através de uma experiência imersiva, é acessível para pessoas com deficiência visual. Narra a história de um rapaz chamado Marco, que perdeu a visão na adolescência. O jogo está disponível para as plataformas *Windows* e *MAC*, no *link*: <https://www.audiogamebreu.com.br>.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante todo o processo metodológico, com o levantamento do referencial teórico, foi possível desenvolver propostas e protótipos de jogos digitais para que as pessoas iniciem e apliquem um jogo mais acessível.

A primeira proposta, trata-se de um jogo chamado *Cálice*, com a ideia de pensar em aumento da fonte dos textos, centralizá-los e colocar a imagem das personagens que estão dialogando. Com isso, facilita o entendimento de pessoas surdas ou dificuldade na leitura. Possibilita ainda ativar a audiodescrição, para que pessoas cegas consigam compreender todo o jogo.

O jogo *Lendas e Mitos*, representado por meio da Figura 10, utiliza de uma ferramenta que ajuda os jogadores com problemas nos cones da visão, ou seja, são jogadores que têm problemas em distinguir a diferença entre as cores. Essa ferramenta se utiliza de um *shader* que é aplicado ao *unity* e o *script* de controle é aplicado a câmera, controlando as cores rgb que são captadas pela câmera para criar esse efeito.



Figura 10 - Prints do jogo *Lendas e Mitos*

Fonte: Acervo pessoal.

Durante todo o processo metodológico, busca e levantamento do referencial teórico, foi possível desenvolver propostas e protótipos de jogos digitais para que as pessoas iniciem e apliquem um jogo mais acessível.

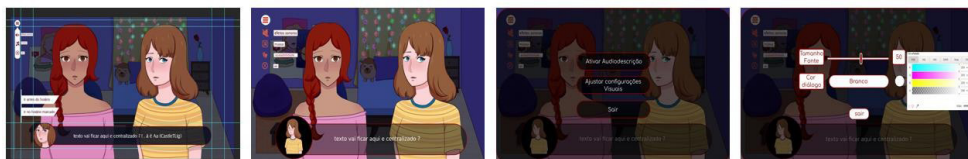


Figura 11 – Prints do jogo *Cárcere*.

Fonte: Acervo pessoal.

A primeira proposta trata-se de um jogo chamado *Cárcere* (cf. Figura 11), com a ideia de pensar em aumento da fonte dos textos, centralizá-los e colocar a imagem das personagens que estão dialogando. Com isso, facilita o entendimento de pessoas surdas ou com dificuldades de leitura. Possibilita, ainda, ativar a audiodescrição, para que pessoas cegas consigam compreender todo o jogo.

Por fim, o jogo *Maria da Penha*, demonstrado pela Figura 12, que foi desenvolvido pela equipe e disponibilizou a audiodescrição nos itens iniciais do jogo como menu e tutorial.



Figura 12 – Prints do jogo *Maria da Penha*.

Fonte: Acervo pessoal.

7 | CONCLUSÕES

O desenvolvimento de jogos com acessibilidade é, ainda, um desafio, pois envolve inúmeros fatores e áreas do conhecimento necessários à sua conclusão. Os esforços empreendidos até o momento através do jogo *Dinobase* e sua avaliação apontam para a necessidade de aprimoramentos e maiores investigações na busca de um desenho universal.

O intuito do jogo não é desenvolver algo para crianças com deficiências, mas sim permitir que essas possam usufruir dos mesmos recursos que as demais. A avaliação da percepção das crianças com relação ao conceito matemático por trás do jogo nos remete a reflexão de uma continua observação e intervenção do professor no processo de aprendizagem. Não se espera que o jogo, por si só, faça com que a criança aprenda uma complexa operação matemática como a potenciação, porém, através da brincadeira,

oferece-se à escola uma maneira diferenciada de aplicar e produzir o conhecimento, utilizando o jogo como uma ferramenta de ensino e aprendizagem.

A pesquisa permitiu o desenvolvimento do jogo e seus testes que envolveram a avaliação de sua jogabilidade, interação e aprendizagem. O próximo consiste em disponibilizar o jogo no laboratório da escola e na sala de recursos para utilização efetiva, o que ocorrerá no mês de novembro do presente ano (2013).

REFERÊNCIAS

Alves, A. G., Cathcart, K. D. P. e Santos, M. A. S. d., “Projeto de um jogo digital educativo acessível: um trabalho interdisciplinar na criação do jogo ‘Desafio do carteiro’”, **Computer on the Beach**, p. 11, mai. 2017.

Alves, L. Q. “Pessoas com deficiência no Brasil: aspectos culturais, históricos e constitucionais de sua trajetória”. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**. São Paulo, v.7, n.7, jul. 2021, p. 1-19, 2021, Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/1709/698/3065>. Acesso em: 4 mar. 2022.

Azeron Gaming Keypad. “**Game Access**”. Disponível em: <https://gameaccess.info/azeron-gaming-keypad>. Acesso em: 09 jul. 2022.

BRASIL, “Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004”, **Regulamenta as Leis nº 10.048, e 10.098**. Brasília, DF: Governo Federal, 2004.

BRASIL, “Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000”, **Lei de Atendimento Prioritário**. Brasília, DF: Governo Federal, 2000a.

BRASIL, “Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000”, **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, DF: Governo Federal, 2000b.

BRASIL. “Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência”. **Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. 138p.

Cook, A. M.; Hussey, S. M. “**Assistive Technologies: principles and practice**”. 2 ed. St. Louis, Missouri: Mosby Inc, 2002.

EyeMine. “**Special Effect**”. [s.d.] Disponível em: <https://www.specialeffect.org.uk/eyemine>. Acesso em: 9 jul. 2022.

Galvão Filho, T. A.; Damasceno, L. L. 2008, “**Tecnologia Assistiva em ambiente computacional: recursos para a autonomia e inclusão socio-digital da pessoa com deficiência**”, Disponível em: http://www.galvaofilho.net/Programa_InfoEsp_2009.pdf Acesso em: 09 jul. 2022.

Garcia, J. C. D.; Galvão Filho, T. A. “**Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva**”. São Paulo: ITS Brasil/MCTI-SECIS, 2012. 68 p. Disponível em: www.itsbrasil.org.br/sites/itsbrasil.w20.com.br/files/Digite%20o%20texto/miolo_pesqnacional-grafica.pdf. Acesso em: 25 out. 2015.

Joysticks adaptados. “**Special Effect**”. [s.d.] Disponível em: <https://www.specialeffect.org.uk/>. Acesso em: 09 jul. 2022.

Kettler, R. J., Elliott, Beddow, S. N., P. A. e Kur, A., “*Accessible Instruction and Testing Today*”, In: ***Handbook of Accessible Instruction and Testing Practices***. Cham: Springer International Publishing, 2018, pp. 1-16.

Mendonça, A. A. dos S., “A educação inclusiva e as novas tecnologias”, **VII Congresso Nacional de Educação**, Maceió – AL: CONEDU, 2020.

Oliveira, C. D.; Mill, D. “Acessibilidade, inclusão e tecnologia assistiva: um estudo bibliométrico”, **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p.1169-1183, 2016.

Rocky no hands. “**Guinness World Records**”, Disponível em: <https://www.guinnessworldrecords.com/news/book/2019/9/rockynohands-the-disabled-fortnite-gamer-who-uses-a-mouth-operated-joystick-to>. Acesso em: 9 jul. 2022.

Santarosa, Lucila M. C. “Inclusão Digital: espaço possível para pessoas com necessidades educativas especiais”, **Cadernos de Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2002.

Torres, E. F.; Mazzoni, A. A.; Alves, J. B. M. A acessibilidade à informação no espaço digital. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 31, n. 3, Set. 2002, p. 83-91. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n3/a09v31n3.pdf> . Acesso: 09 ju. 2022.

O RURAL NO PLANO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL INTEGRADO DE TERESINA- PIAUÍ

Data de submissão: 17/10/2022

Data de aceite: 01/12/2022

**Lísian Priscilla Oliveira Sousa
Nascimento**

Universidade Federal do Piauí, Brasil
Teresina – Piauí
<https://orcid.org/0000-0002-7867-2195>

Masilene Rocha Viana

Universidade Federal do Piauí, Brasil
Teresina – Piauí
<https://orcid.org/0000-0001-5357-2780>

RESUMO: Nascido de pesquisas quanto ao tratamento conferido ao território rural nas normativas municipais de Teresina-Piauí, o presente artigo, dirige sua atenção, em específico, para o Plano de Desenvolvimento Local Integrado (PDLI), de 1969, o primeiro plano diretor da capital do Estado do Piauí, entendendo-o como um registro importante no sentido de planejar o desenvolvimento local. O plano foi construído nos marcos da modernização conservadora e de um processo ditatorial militar no Brasil, seguindo um modelo de integrar a economia urbano industrial com o setor externo, época em que Teresina experimentava um impulso expressivo no processo migratório no sentido rural-urbano. A pesquisa foi conduzida a partir

de metodologia qualitativa tomando como fontes de dados, a produção bibliográfica sobre a temática e a análise documental com ênfase no aludido plano de forma a identificar especialmente como o rural é nele concebido. Como resultados identificamos que: a) o enfoque “local integrado” do PDLI indica as orientações mais gerais do contexto ditatorial do Brasil no final dos anos 1960, marcado pela ideia de integração social; b) o plano constitui-se na condensação de estudos e planejamento de caráter tecnocrático envolvendo empresa privada e instituições públicas e sem participação efetiva da população; c) sobressai-se o fato de que pouco tenha saído das intenções normativas, embora tenha gerado informações técnicas substantivas sobre o município em seus aspectos sociais, demográficos, econômicos e urbanísticos; d) não há no plano uma preocupação em definir o Rural, que nele aparece somente a partir de descrições e características dessas áreas, de forma que sinaliza um tratamento do território rural como não desenvolvido, ligado à atividades primárias, afinal, o foco no PDLI fora dirigido para os territórios urbanos em seus novos desafios de modernização e desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Planos Diretores;

THE RURAL IN INTEGRATED LOCAL DEVELOPMENT PLAN OF TERESINA – PIAUÍ

ABSTRACT: Born from research on the treatment given to the rural territory in the municipal regulations of Teresina- Piauí, this article directs its attention, specially, to the Integrated Local Development Plan (PDLI), of 1969, this first master plan of the capital of the State of Piauí, understanding it as an important record in the sense of planning local development. The plan was built within the framework of conservative modernization and a military dictatorial process in Brazil, following a model of integrating the industrial urban economy with the external sector, a time when was experiencing a significant boost in the rural-urban migratory process. The research was conducted using a qualitative methodology taking as sources of data, the bibliographic productions on the subject and the documents analysis with emphasis on the aforementioned plan in order to identify especially how the rural is conceived in it. As a result, we identified that: a) the “integrated local” approach of the PDLI indicates the more general orientations of the dictatorial context in Brazil in the late 1960s, marked by ideas of social integration; b) the plan consists of the condensation of studies and planning of a technocratic nature involving private companies and public institutions, and without the effective participation of the population; c) what stands out is the fact that little has come out of the normative intentions although it has generated substantive technical information about the municipality in its social, demographic, economic and urban aspects; d) there is no concern in the plan to define the rural, which appears in it only from descriptions and characteristics of these areas, in a way that signals a treatment of the rural territory as undeveloped, linked to primary activities, after all, the focus on PDLI it was directed towards urban territories in their new challenges of modernization and development.

KEYWORDS: Master Plans; Integrated Local Development; Teresina.

1 | INTRODUÇÃO

O exercício de planejar o desenvolvimento urbano e rural tem no Brasil, uma trajetória de distintas orientações nos seus últimos sessenta anos que vão da ênfase em políticas mais centralizadas e em contextos autoritários, focadas no desenvolvimento local integrado às abordagens mais recentes, sobretudo as produzidas a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Cidade de 2001, que incorporaram princípios participativos e sofreram influências das agências multilaterais absorvendo perspectivas que acolhem conceitos como o desenvolvimento e resiliência territorial.

O presente artigo, é produto de uma pesquisa mais ampla dirigida a estudar o tratamento conferido ao rural nos planos diretores de Teresina, capital do Estado do Piauí entendendo a relevância dos planos diretores como ferramentas que condensam planejamentos e espelham o contexto político, social e econômico de um município, mas constituem-se também em ferramentas que ultrapassam os enfoques locais, visto que

associado às diretrizes mais gerais da política nacional¹. Todavia, o presente texto dirige sua atenção, em específico, para o Plano de Desenvolvimento Local Integrado (PDLI), de 1969, o primeiro plano diretor de Teresina, entendendo-o como um registro importante no sentido de planejar o desenvolvimento local.

Assim, toma como objetivos analisar o estatuto do rural no PDLI - como é concebido e quais políticas foram a esse território dirigido – como também situar o plano no contexto de sua emergência, entendendo-o como resultado de um processo de planejamento situado e expressão de processos políticos, sociais e econômicos de escala local, mas também nacional, afinal, aquele era o tempo da ditadura militar e de silenciamento da fala, de políticas voltadas para amortecer os conflitos e sufocar impulsos participativos nos processos decisórios. No plano local, a realidade de Teresina era de crescimento demográfico, de êxodo, de progressivo aumento do déficit habitacional, de políticas urbanas com corte segregatório e promovedor de especulação imobiliária e de ambiente e habitantes rurais sob o signo da pobreza e da subalternidade.

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa que deu substância ao presente artigo foi conduzida a partir de abordagem qualitativa, de base interpretativa, utilizando fontes bibliográficas e a documental; as primeiras no intuito de resgatar os esforços analíticos no sentido de precisar o caráter do plano e situar suas principais características (conceitos que mobiliza, instituição responsável por sua elaboração técnica etc.) e a segunda, por tomar o PDLI como documento que, por excelência, expressa os esforços para oferecer à Teresina uma política de desenvolvimento local. Contudo, em razão dos limites do presente artigo, limitar-nos-emos a apresentar alguns conceitos e notas acerca do rural no aludido plano.

Convém assinalar os marcadores teóricos nos quais ancoramos a reflexão que segue, dirigidos à crítica às políticas públicas construídas a partir de orientações exógenas, alheias às especificidades e à realidade local, muitas vezes eivadas de conceitos e matrizes teórico-metodológicas de bases europeias (catalães, portuguesas, francesas etc.), longe de envolver a população que habita os territórios alvo dos planejamentos, quase sempre realizados por consultores alheios aos processos políticos locais.

Assim, situamos a pesquisa no horizonte da crítica à modernidade-colonialidade e assimilamos como de grande valia constructos do pós-desenvolvimentismo para desnudar os equívocos e efeitos perversos de políticas de desenvolvimento, que em suas mais distintas adjetivações, não raras vezes, mascaram o apagamento de povos, o racismo ambiental e promovem uma leitura de rural como espaço residual, como lugar do atraso, que afeito às atividades econômicas primárias, ainda não alcançou um padrão de acesso aos serviços modernos, localizados nas áreas urbanas; estas sim, alvo das políticas de

1 O aqui exposto constitui somente parte dos achados da pesquisa que analisou um conjunto ampliado de códigos, agendas municipais e planos diretores de Teresina, anteriores e posteriores ao Estatuto da cidade, além de relatórios de agências multilaterais.

desenvolvimento e do interesse do capital que se expande, buscando novos territórios (NASCIMENTO, VIANA, 2022).

Teresina detém na atualidade, o maior percentual de espaço geográfico rural dentre as capitais brasileiras e é um município a demandar atenção especial a quem ocupa-se com as temáticas do mundo rural e urbano em suas interrelações (NASCIMENTO, VIANA, 2022). Conforme dados mais recentes, Teresina possui uma área total de 1.391,046 km², sendo 228,32 km² de área urbana (19% da área total) e 1.580 km² de área rural (81% da área total), na qual se situam 87 localidades rurais e habita uma população de 48.735 pessoas, cerca de 5,7% da população total de Teresina (TERESINA, 2019). No entanto, o quadro em 1969, época do PDLI era bem diferente, como veremos adiante.

Assim, nas páginas que seguem essa introdução, discorreremos sobre a gênese de Teresina pelo caráter particular de sua fundação a partir do traçado de seu perímetro urbano na forma de tabuleiro de damas, ainda nos tempos do império e, na sequência, analisamos o plano diretor produzido sob os auspícios dos enfoques e condutas de planejamentos tecnocráticos, precisando os contornos do Plano de Desenvolvimento Local Integrado de Teresina (PDLI), com atenção em especial ao que diz (ou omite) quanto aos territórios rurais e seus habitantes, finalizando com as considerações conclusivas do presente texto.

2 | TERESINA: UMA CIDADE INVENTADA, MAS COM UM PLANEJAMENTO TARDIO

Do alto de seus 170 anos, Teresina figura como uma das cidades idealizadas ainda nos tempos imperiais, quando o presidente da Província do Piauí, o Conselho Antônio Saraiva, decidiu transferir a sede da província de Oeiras, para a área conhecida àquela época como Chapada do Corisco.

A novidade dessa invenção da cidade era seu traçado geométrico no formato de tabuleiro de damas. Conforme Gutemberg (2004), o Plano de Saraiva para a nascente Teresina, revelou-se pioneiro no urbanismo planejado no Brasil, pondo em questão o tão propalado desleixo colonizador português para com o planejamento urbano.

Assim nascia em 16 de agosto de 1852, a primeira capital do Brasil construída em traçado geométrico tornando a inventividade de Saraiva uma marca indelével da colonização portuguesa do planejamento das cidades (VIANA, 2009, p. 303), como aponta a figura a seguir.

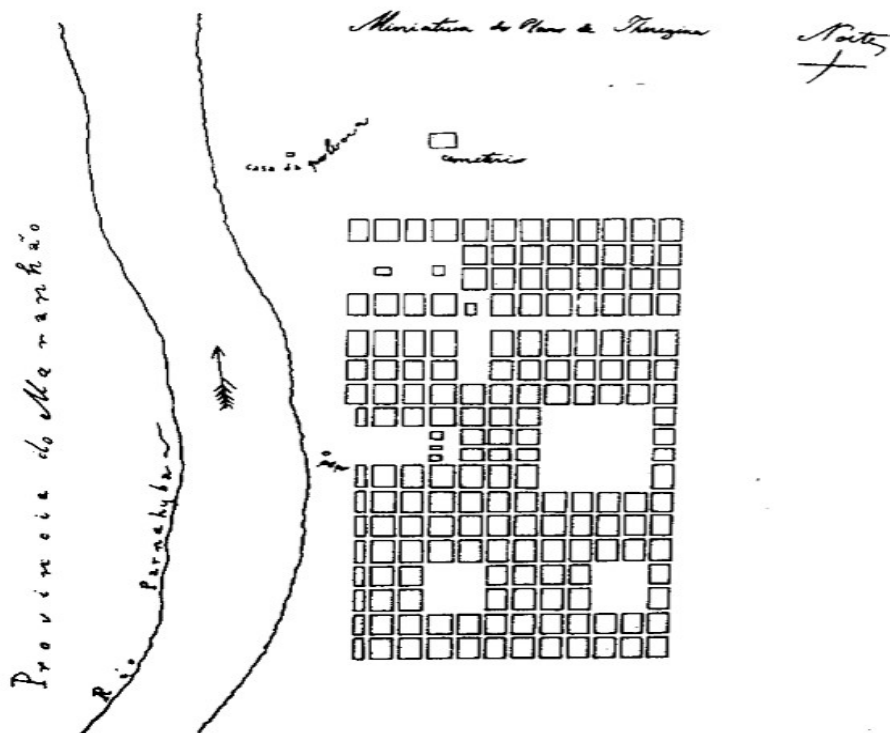


Figura 1 – Traçado inicial de Teresina: Plano Saraiva

Fonte: MEDEIROS; MATOS; LOPES (2018).

Para Veríssimo, Bittar e Alvarez (2001, p.21-22), o modelo provincial da cidade romana “construído segundo um traçado regular e simultaneamente flexível, dava suporte a esquemas ágeis de circulação de público e mercadorias.

O desenho regular descendia de uma dupla filiação: o tabuleiro etrusco, fortemente associado a aspectos religiosos, portanto uma interpretação cósmica do mundo, e o tabuleiro romano, o Castrum, uma bem sucedida estratégia de simbolização, com a cidade dividida originalmente em quatro seções através da imposição de dois eixos viários monumentais dispostos em ângulo reto, Cardo e Decumanos (VERÍSSIMO, BITTAR; ALVAREZ, 2001, p.22).

O terreno, onde veio a ser instalada a nova capital, correspondia a uma parte da sesmaria denominada “covas”, e compreendia de Norte a Sul um quarto de légua para cada lado, tendo a Igreja de Nossa Senhora do Amparo por centro, e de Leste a Oeste o espaço entre os rios Parnaíba e Poti (CHAVES, 1952, p.23). No entanto, toda a área original constitutiva do que viria a ser o município de Teresina, compreendendo a área urbana e rural, correspondia a um mosaico formado por 22 sesmarias.

Todavia, tendo sua gênese a partir desse plano inicial, não se pode dizer que Teresina em seus primeiros anos tenha recebido um planejamento mais sistemático, afinal, embora

seu espaço fundiário tenha sido “originalmente planejado, definindo-se localizações para logradouros e repartições públicas, estabelecendo-se a quantidade e a localização dos imóveis” (CHAVES, 1952, p.42), é somente em 1867 que foram estabelecidas as primeiras posturas municipais que, entre outras coisas, tratavam da concessão de terrenos por aforamento e das obrigações de edificações. E essas posturas continham artigos taxativos como o que preceitua: “não se permite edificação ou reedificação de casas de palha dentro dos limites da décima urbana” (CHAVES, 1952, p.42), uma determinação, seguramente de difícil obediência face às condições de vida da grande maioria de seus habitantes naqueles tempos. Ou seja, desde seus primórdios Teresina abrigava habitantes desprovidos de condições de habitabilidade que não eram bem-vindos como nos espaços mais centrais.

Entretanto, a nova capital do Estado do Piauí só terá um plano sistemático que apresente suas principais características e aponte políticas para seu desenvolvimento no final dos anos 1960, época em que Villaça (1999) afirma ser de mudanças significativas no planejamento urbano no Brasil e caracterizada como a fase dos Planos de Desenvolvimento Integrado, de 1965 a 1971, portanto, em contexto de ditadura militar.

Assim, embora expandindo-se demograficamente e espraiando sua mancha urbana a partir sobretudo dos anos 1950 e tendo, ao longo dos século XX incorporado inovações modernas que alteraram os modos de vida (o rádio, o cinema, o veículo automotor, o bonde, os ônibus, o telefone, a televisão etc.), é somente depois de mais de cem anos de sua fundação que Teresina terá seu primeiro plano diretor, analisado a seguir.

3 | UM PLANO DIRETOR EM TEMPOS DITATORIAIS: DESENVOLVER O LOCAL DE FORMA INTEGRADA

Segundo o Plano de Desenvolvimento Local Integrado de Teresina, Teresina foi a primeira capital brasileira a dispor de um instrumento de trabalho no qual compatibiliza-se aspectos físicos-territoriais, econômicos, sociais e institucionais para adequação de objetivos locais ao planejamento estadual, regional e nacional. O aludido Plano, datado de 1969 foi coordenado por uma empresa baiana, a COPLAN S.A Construções e Planejamento, tendo como interveniente do Ministério do Interior, através do Serviço Federal de Habitação e Urbanismo, (Serfhou)², a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene)³, e da parte do Estado do Piauí, a Coordenação de Desenvolvimento do Estado (Codese)⁴ e a Prefeitura Municipal de Teresina (TERESINA, 1969).

À época, Teresina já praticava um processo de urbanização a partir do espraiamento

2 O Serfhou foi criado pela Lei 4.380 de 21 de agosto de 1964, que criou também o Banco Nacional de Habitação (BNH) e o Sistema Financeiro de Habitação (SFH). O Serfhou foi uma autarquia federal que havia incorporado a então extinta Fundação da Casa Popular - órgão federal de habitação criado na década de 1940.

3 A Sudene foi criada no intuito de estudar e desenvolver diretrizes para o desenvolvimento do Nordeste, supervisionar e coordenar a elaboração de projetos que se relacionassem com o desenvolvimento da região, coordenar programas que visassem contribuir com assistência técnica, e executar sob convênio ou diretamente, acordos e contratos para o desenvolvimento nordestino (CAVALCANTE; FEITOSA, 2019).

4 A Codese foi criada pelo Governo do Estado do Piauí em 1959, com a função de reorganizar o Sistema de Planejamento. Na atualidade, essa atribuição é da Secretaria de Estado do Planejamento (Seplan).

da malha urbana para áreas periféricas. Essa urbanização, entre os anos de 1966 e 1969, produziu a construção de cinco conjuntos habitacionais, com destaque para o empreendimento na zona sul, o Parque Piauí, com um total de 2.294 unidades, e o conjunto Primavera I, localizado na zona norte. O PDLI apontou para variados processos que se combinavam: o crescimento da migração na década de 1960, a ineficiência do poder público no trato com a questão urbanística, a visível escassez de moradias e os sinais evidentes do processo de segregação.

Os anos sessenta marcaram a ocupação [de Teresina] além do rio Poti [...]. A construção e pavimentação da BR 343, aliada à necessidade natural de expansão urbana, contribuiu para uma intensificação de loteamentos, resultando em *um parcelamento desordenado, o que gerou uma malha confusa e complexa sem maior hierarquização das vias existentes. É agravante o fato de que a maioria destes loteamentos vendidos* (aprovados pela Prefeitura, sem obedecerem aos mínimos requisitos de lei federal de loteamentos), *permaneçam desocupados numa espera evidente de valorização da área* (TERESINA, 1969, p. 13, grifo nosso).

Essa expansão impulsionadora das práticas especulativas e do processo de segregação dos pobres, não passou incólume aos que estudaram o crescimento dessas áreas e produziram o PDLI; referindo-se ao que qualifica como “má localização dos conjuntos Parque Piauí e Monte Castelo”, o PDLI (TERESINA, 1969, p. 13), afirma ter ocorrido “um crescimento artificial no eixo da rodovia Teresina - Palmeirais, acarretando um ônus para os cofres públicos, pela demanda de serviços e equipamentos em áreas totalmente desabitadas”, e isso, obviamente, em detrimento de investimentos “em aglomerados já existentes, na zona urbanizada já carente de equipamentos urbanos necessários” (TERESINA, 1969, p. 13). E esse processo avançou nos anos que se seguiram já que na década de 1970 intensificou-se o processo de descentralização espacial através das atividades comerciais e da construção civil, com a criação de onze conjuntos habitacionais, com destaque para o Dirceu Arcoverde (1977) e o Saci (1979), respectivamente, com 3.040 e 2.034 unidades (FAÇANHA, 2003).

Na verdade, em sua gênese, Teresina já apresentava marcas da colonialidade. Originalmente, a Prefeitura Municipal foi uma grande proprietária das terras que, através de legislações que mantiveram signos de colonialidades como o instituto do aforamento - que transferiu terras para as mãos de particulares visando a formação inicial da cidade - e, nos anos de 1960 e 1970, favoreceram que vastas extensões de terras ficassem sob domínio privado, algumas utilizadas para loteamentos e outras foram mantidas sem utilização, mas valorizando-se por força de investimentos públicos do Estado com equipamentos sociais e benfeitorias que, obviamente redundaram em ganhos privados resultante de especulação imobiliária.

O PDLI assinala que Teresina tinha uma área total de 180.900 ha correspondendo a 2,5% considerado urbano e 97,5% rural, com distribuição de 45.990 habitantes no rural.

No tocante às ocupações agrícolas, segundo o plano, se sobressaíam as atividades dos proprietários e aquelas desempenhadas pelos posseiros, meeiros, agregados e moradores de fazendas. No primeiro caso, observa-se uma agricultura voltada para o mercado regional, nacional e exterior, enquanto no segundo, destina-se à produção de bens de subsistência para autoconsumo com o excedente lançado no mercado local e à produção extrativa que, na sua maioria, era vendida ao dono da terra (TERESINA, 1969).

O PDLI não definiu o que é rural e urbano, embora apresente dados que permitem compreender como a zona rural é descrita. Utilizando as referências conceituais de estrutura fundiária do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA)⁵, o PDLI, identifica os imóveis rurais no município de Teresina àquela época assim distribuídos: 46,4% classificam-se como minifúndios; 48,5% como latifúndios por exploração; e 2,9% como empresas rurais. Em termos de extensão, 153.576,9 ha da zona agrícola do município - representando que 50% da área total cadastrada - era ocupada pelo latifúndio por exploração. Nas grandes propriedades, a maior parte da terra existente era mantida sem exploração econômica pelo proprietário e explorada somente na sua menor parte através de arrendamento, parceria ou outra forma indireta de cultivo (TERESINA, 1969).

É notório que a análise desta estrutura agrária, por parte dos formuladores do PDLI, foi realizada a partir de teorias modernizantes e a crença no enfrentamento sistemático à situação de atraso econômico pela promoção de projetos de desenvolvimento em escala local, integrados às escalas regionais e nacionais, como primavam o Serfhau e a Sudene. Como indica o documento (TERESINA, 1969) a grande quantidade de minifúndios fazia o município incapaz de produzir excedentes comercializáveis, ou seja, as propriedades, em razão do seu baixo grau de tecnificação, apenas mantinham a subsistência das famílias rurais sem contribuir com o abastecimento do centro urbano, tendo como consequência a inabilidade do município em associar-se ao capital e aumentar a produtividade.

Sabe-se, que em função do caráter de modernização conservadora da política no Brasil a época, que, conforme Delgado (2012, p.13), nasceu do fracasso do movimento pela reforma agrária e significava o “desenvolvimento de uma agricultura capitalista em processo de integração com a economia urbano industrial e com o setor externo” (DELGADO, 2012, p.13), esse era um período marcado por um padrão de acumulação de capital com predomínio do capital financeiro na agricultura, embora as áreas rurais de Teresina guardassem as marcas da pobreza, do analfabetismo, do abandono e uma economia de bases camponesas.

Assim, embora constitua-se enquanto um documento denso e de muitas informações locais naquele contexto de 1969, o PDLI não encontrou o móvel do desenvolvimento local, que permitisse romper o círculo vicioso da pobreza, como pretendido por seus empreendedores. Nesse sentido é que entendemos, que instituições estatais locais, regionais e nacionais,

5 O IBRA, criado pela lei que instituiu o Estatuto da terra (em 1964) foi a instituição que precedeu o atual Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), instituído em 1970.

como o Serfhou, a Sudene e a Prefeitura Municipal de Teresina, agiram como máquinas viabilizadoras de projetos tecnocráticos, elaborados sem legitimidade política e base democrática, com políticas para implementar projetos de desenvolvimento sem, ao menos, discutir ou analisar os contornos da desigualdade social e conflitos locais.

De grande contribuição à reflexão sobre a abordagem de desenvolvimento contida em planos como o PDLI, Amaro (2017), ancorando sua análise em uma perspectiva pós-estruturalista e pós-colonial e em diálogo com o pós-desenvolvimento, apresenta três críticas, a saber: a) a sua base de experiência na industrialização e no crescimento econômico a partir das experiências político-históricas dos países europeus e seus replicadores; b) a sustentação nos valores culturais e nos interesses geoestratégicos do Norte e do Ocidente, como um caminho do progresso e, principalmente uma trilha para a civilização baseada na civilidade do latifúndio e industrialização; e, c) o assentamento na lógica da desigualdade e da dominação de gênero e raça e etnia atribuindo papéis subordinados e desqualificados aos povos dominados. No caso aqui apreciado, os povos rurais teresinenses que não viviam no “*coeur de la ville*” de Teresina, ou mais precisamente em seus espaços urbanos mais requisitados e valorizados.

É seguindo nessa trilha que conduzimos os esforços de pesquisa sobre o estatuto do Rural nas normativas municipais de Teresina, entendendo que as orientações mais gerais das instituições que as promovem ou realizaram o fizeram eivadas de enfoques tecidos em outros lugares, sem diálogo com a população que habitava essas localidades e a partir de expertises técnicas modernizantes, mas reiteradoras da colonialidade, da subalternidade e de modelos duais de urbano e de rural, sendo o primeiro o território por excelência onde as coisas acontecem e as localidades rurais, lugar do atraso, do analfabetismo, das atividades bucólicas e da relação do homem e da mulher com as atividades primárias, em geral pouco desenvolvidas.

4 | CONCLUSÕES

Nesse esforço de pesquisa sobre o Rural nas normativas municipais encontramos de modo geral uma trajetória rica de exercícios de pensar o desenvolvimento local, em particular, a partir do final dos anos 1960, embora alguns desses instrumentos normativos nem sempre tenham ultrapassado a forma dos planos e leis para alcançar o estatuto de políticas efetivamente implementadas; e, em muitos desses documentos é notória ausência de esforços para planejar e estabelecer diretrizes para o desenvolvimento das áreas rurais, estas quase sempre tomadas como território à espera de urbanização. Esse é o caso do PDLI aqui analisado.

O PDLI, ao tempo em que sinaliza para um esforço pioneiro de planejamento sistemático do desenvolvimento local e reúne dados de grande relevância para conhecer os contornos demográficos, sociais, econômicos e urbanísticos de Teresina, constitui-

se em um instrumento produzido no espírito ditatorial e tecnocrático de uma época de modernização conservadora e silenciamento arbitrário dos ecos democratizantes. De forma sintética podemos apontar como principais achados que:

- a) o enfoque “local integrado” do PDLI indica as orientações mais gerais do contexto ditatorial do Brasil no final dos anos 1960, marcado pela ideia de integração social e por políticas de amortecimento de conflitos;
- b) o plano constitui-se na condensação de estudos e planejamento de caráter tecnocrático envolvendo uma empresa privada e instituições públicas de base local, regional e nacional, mas sem participação efetiva da população nos processos decisórios;
- c) sobressai-se o fato de o PDLI pouco tenha saído das intenções normativas, embora tenha gerado informações técnicas substantivas sobre o município em seus aspectos sociais, demográficos, econômicos e urbanísticos;
- d) Não há no plano uma preocupação em definir o Rural, que nele aparece somente a partir de descrições e características dessas áreas, de forma a sinalizar um tratamento do território rural como espaço residual, lugar onde reina o analfabetismo, associado às atividades primárias pouco ou não desenvolvidas, já que não incorporaram a tecnificação e industrialização, alvo das políticas de desenvolvimento, estas com atenção sobretudo os territórios urbanos em seus desafios de modernização.

Com efeito, aqueles eram tempos sombrios em que quase tudo que se produziu tinha o intento de amortecer conflitos, silenciar as vozes dissonantes e impor a modernização conservadora nos moldes dos ditadura militar que tomou o comando do país por vinte anos a partir de 1964. O PDLI e muitos outros produtos locais de planejamentos integrados brotaram desse contexto de autoritarismo, mesclado com aperfeiçoamento da máquina pública para modernizar a economia e integrar (para não entregar) dos tempos de silenciamento de fala da vida pública brasileira.

REFERÊNCIAS

AMARO, R. R. Desenvolvimento ou pós-desenvolvimento? Des-Envolvimento e... *Noflay!* Cadernos de estudos africanos, n. 34, p. 75-111, jul-dez 2017.

CAVALCANTE, J B.; FEITOSA, C. O. A importância da Sudene para o desenvolvimento regional brasileiro. **Revista Política e Planejamento Regional**. Rio de Janeiro – vol. 6, nº 2, p. 226-247, maio. ago. 2019.

CHAVES, J. **Theresina**: subsídios para a história do Piauí, 1952.

DELGADO, G. C. **Do “capital financeiro na agricultura” à economia do agronegócio**: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012). Porto Alegre. UFRGS, 2012.

FAÇANHA, A. C. A evolução urbana de Teresina: passado, presente e ... **Carata CEPRO**, Teresina, v.22, n.1, p.59-69), jan./jun. 2003.

GUTENBERG, P. **Teresina**. Teresina, PI: Pulsar, 2004.

MEDEIROS, S. B.; MATOS, K. C.; LOPES, W. Análise dos Traçados do Perímetro Urbano de Teresina, Piauí, Brasil. **Cadernos Zigmund Bauman**. v. 8, n.18, p. 190-210, 2018.

NASCIMENTO; L. P. O. S.; VIANA, M. R. À Espera da Expansão Urbana: o Território Rural nas Normativas Municipais de Teresina. **Revista FSA**, Teresina, v. 19, n. 8, art. 17, p. 340-364, ago. 2022. <http://dx.doi.org/10.12819/2022.19.8.17>

TERESINA. Prefeitura Municipal. **Plano de Desenvolvimento Local Integrado (PDLI)**. Teresina: PMT, 1969.

TERESINA. Prefeitura Municipal. **Plano Diretor de Ordenamento Territorial – PDOT**. Lei nº 5.481. Teresina: PMT, 2019.

VERÍSSIMO, F. S.; BITTAR, W. S. M.; ALVAREZ, J. M. **Vida Urbana**: a evolução do cotidiano da cidade brasileira. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

VIANA, M. R. Teresina, uma cidade inventada: de Saraiva a nós. **Anuário do Piauí 2008**, Teresina: O Dia editora, ano 2. n. 2, p.302-314. 2009.

VILLAÇA, F. Uma contribuição para a história do planejamento urbano no Brasil. In: DEÁK, C.; SCHIFFER, S. R. (Orgs.) **O processo de urbanização no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1999.

CONDIÇÕES METEOROLÓGICAS DOS PERÍODOS DE ESTIAGEM QUE PROVOCARAM DESASTRES NA REGIÃO OESTE CATARINENSE

Data de submissão: 06/11/2022

Data de aceite: 01/12/2022

Kátia Spinelli

Professora Doutora do Centro
Universitário Leonardo Da Vinci
(Uniassevi).
Indaial – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/9717809322645632>

Rosemy da Silva Nascimento

Professora Doutora da Universidade
Federal de Santa Catarina (UFSC).
Florianópolis - Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/2298176439926963>

Márcia Fuentes

Professora Doutora do Instituto Federal de
Santa Catarina (IFSC)
Florianópolis - Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/2092565200233443>

RESUMO: Este artigo objetivou identificar e caracterizar os períodos de estiagem que trouxeram danos socioeconômicos a região Oeste de Santa Catarina, entre o período de 1999 a 2012. Para tal, foram analisados dados de chuva mensais e diários, referentes a dezoito estações meteorológicas localizadas na área de estudos. Aplicou-se a *técnica dos quantis* (percentil) a fim de averiguar os períodos menos chuvosos. Calculou-se,

também, a evapotranspiração mensal da estação meteorológica de Chapecó (SC). Assim, verificou-se que os períodos de estiagens que trouxeram danos ocorreram de novembro a abril e apresentaram chuvas mensais abaixo da normalidade, configurando-se em meses secos, muito seco ou extremamente seco; aliado a poucos ou muito poucos dias com chuva durante o mês. Além disso, 64,2% desses meses registraram evapotranspiração superior ao volume de chuva.

PALAVRAS-CHAVE: Estiagem, evapotranspiração, meses secos.

WEATHER CONDITIONS OF THE DROUGHT PERIODS THAT CAUSED DISASTERS IN CATARINENSE WEST

ABSTRACT: This article aimed to identify and characterize the periods of drought that brought socioeconomic damages to the western region of Santa Catarina, between the period of 1999 and 2012. For that, monthly and daily rainfall data were analyzed, referring to eighteen meteorological stations located in the area of studies. The quantiles technique (percentile) was applied in order to investigate the less rainy periods. The monthly evapotranspiration of the Chapecó meteorological station (SC) was also

calculated. Thus, it was verified that the periods of drought that caused damages occurred from November to April and presented monthly rains below normal, being configured in dry months, very dry or extremely dry; allied to a few or very few days with rain during the month. In addition, 64.2% of these months recorded evapotranspiration higher than the rainfall volume.

KEYWORDS: Drought, evapotranspiration, dry months.

1 | INTRODUÇÃO

Apesar da região sul do Brasil, apresentar um clima subtropical úmido, com maior regularidade pluviométrica em comparação ao restante das regiões brasileiras, ocorrem alguns períodos de estiagem condicionando em desastres socioambientais. Segundo o *Atlas de Desastres Naturais de Santa Catarina* (Herrmann, 2014) durante 1987 a 2010 foram contabilizados 1536 decretos municipais de estado de emergência ou calamidade pública, devido a ocorrência de estiagens no estado.

Em Santa Catarina, os episódios de estiagem provocaram desde 2000 a 2010 um prejuízo em torno de quatro bilhões de reais, sendo que o ano que apresentou o maior prejuízo financeiro foi o de 2008 com mais de dois bilhões de reais. Sendo a mesorregião Oeste a mais atingida por desastres decorre de estiagem no estado catarinense. A agropecuária é a atividade mais prejudicada economicamente, sendo que os produtos mais atingidos são o milho, fumo e feijão. Além disso, há racionamento na distribuição de água para zona urbana, redução na produção de energia nas hidrelétricas, danos em estradas e, aumento no número de paciente com doenças relacionadas ao consumo de água impotável (HERRMANN, 2014; SPINELLI, 2018).

Diante disso, faz-se relevante identificar as condições meteorológicas que definem esses períodos de estiagem que trazem risco à atividade agropecuária na Região Oeste Catarinense. Assim, este artigo objetivou identificar e analisar as principais características meteorológicas que caracterizam os períodos de estiagem que trouxeram danos socioeconômicos a Região Oeste catarinense, entre o período de 1999 a 2012.

2 | ESTIAGEM: CONCEITO E OCORRÊNCIA EM SANTA CATARINA

A seca é um fenômeno que ocorre em várias regiões do mundo, e causa impactos econômicos e/ou sociais por afetar a disponibilidade de água. No entanto, o termo seca, diferentemente de outros desastres naturais, não possui uma definição universal (Wilhite, et al, 2005).

O termo estiagem é utilizado por vários pesquisadores brasileiros para caracterizar o período de seca na região Sul do país, devido as suas particularidades climáticas. No entanto, o conceito de estiagem ainda não se definiu plenamente para a região Sul do país. O conceito elaborado por Antônio Luiz Coimbra de Castro é o mais divulgado pela ciência. Para ele a estiagem ocorre quando o início da temporada chuvosa atrasa por

quinze dias ou quando a média da precipitação mensal dos meses mais chuvosos alcança limites inferiores a 60% das médias mensais de longo período. No entanto, esse conceito foi apresentado num manual de desastres naturais da defesa civil de Santa Catarina, faltando rigor científico para confirmá-lo.

Diante disso, após uma análise teórica sobre o conceito de seca e estiagem, considerou-se para esta pesquisa o conceito desenvolvido pela Sociedade Americana Meteorológica - AMS (2013), assim, a seca (estiagem) resulta de uma complexa interação entre os fatores naturais e sociais. Sendo resultado das interações entre deficiência de precipitação ou evapotranspiração excessiva durante um período de tempo e, a demanda pelo uso da água que pode ser intensificada pela ineficiência de distribuição, planejamento e gestão da água.

Alguns autores como Nimer (1979), Herrmann (2014) e Sacco (2010) demonstraram resultados que dão indícios sobre a ocorrência da estiagem em Santa Catarina. Nimer (1979) em seu estudo climático da região Sul, já apontava que apesar da região Sul como tendo um notável equilíbrio no regime anual da chuva, certos lugares apresentavam déficits de precipitações mensais durante alguns anos. Tais anos foram denominados pelo autor de anos de *pouca chuva* ou *anos de seca* que apresentaram para toda ou quase toda a região Sul seca que durou mais de três meses.

De acordo com Nimer (1979) os anos em que quase toda a região teve chuva abaixo da média climatológica foram: 1917, 1921, 1924 e 1933. Nesses anos a seca atingiu quase todas as cidades da região Sul, trazendo danos socioeconômicos.

Mais recentemente, o Atlas de Desastres Naturais do Estado de Santa Catarina – período de 1980 a 2010 (Herrmann, 2014) demonstra que as estiagens no estado catarinense ocorrem anualmente de forma esporádica, contudo sazonalmente há uma concentração no verão e outono. Os anos de 2004, 2005 e 2006 apresentaram os maiores registros de calamidade pública e/ou de emergência decorrentes da estiagem, registrando 189, 294 e 189 decretos, respectivamente. Ressalta-se que o Atlas demonstra a ocorrência das estiagens baseadas no registro de desastres por decretos municipais de Estado de Emergência e Calamidade Pública, porém, não faz uma análise aprofundada sobre os elementos do clima que fațorem a ocorrência de estiagem.

Sobre esse viés, Sacco (2010) em sua pesquisa de mestrado utilizou o critério de Castro (1996), definido anteriormente, para identificar os períodos de estiagem no oeste catarinense. Assim, durante o período de 2001 a 2006, Sacco identificou 12 eventos de estiagem.

Identificou que no ano de 2001 as estiagens ocorreram em julho, agosto e dezembro. No ano de 2002, a situação se agrava, e a estiagem se estende de janeiro a julho. Em 2003 os eventos de estiagem ocorreram entre maio a setembro. Já em 2004 o evento ocorreu em três períodos intercalados de: janeiro a abril, de junho a agosto, e, de novembro a dezembro. Este último se estende até março do ano seguinte. Em 2005

novamente houve três períodos de estiagem: janeiro a março, maio a agosto, e, novembro a dezembro, novamente se estendendo até o próximo ano. O ano de 2006 teve, assim como os anteriores nove meses com chuvas irregulares, sendo que a estiagem ocorreu entre: janeiro a fevereiro, abril a julho, e, outubro a dezembro (SACCO, 2010).

Assim, Sacco definiu a estiagem como um fenômeno meteorológico, que pode ocorrer em qualquer estação do ano, em função de configurações da circulação atmosférica, mesmo em climas úmidos, sendo sua intensidade determinada pelo impacto nas atividades, dependentes de grandes suprimentos de água (superficiais e/ou subterrâneo).

Ressalta-se que Sacco (2010) abordou as estiagens com um viés meteorológico, de modo que a autora não analisou, somente, os períodos de estiagem que provocaram prejuízos socioeconômicos.

A cerca das condições meteorológicas que provocam as estiagens, alguns fenômenos e sistemas já estão associados a sua ocorrência como: a La Niña, os bloqueios atmosféricos, índice negativo da Oscilação Decadal do Pacífico e atuação das Zonas de Convergência do Atlântico Sul sobre a região Sudeste do Brasil (SACCO, 2010; HERRMANN, 2014, SPINELLI, 2018).

Diante do referencial teórico, evidenciam-se algumas lacunas no conhecimento científico a cerca da estiagem em Santa Catarina. Sendo pertinentes avanços científicos sobre as condições meteorológicas que favorecem a estiagem e quais delas provocam danos socioeconômicos, além de avanços teóricos sobre o conceito da estiagem.

3 | METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa se efetivou na seguinte ordem: definição da área de estudo, seleção dos períodos de estiagem, preenchimento das falhas nos dados de precipitação e análise dos dados de chuva.

O recorte espacial da pesquisa foi composto por quatro microrregiões, definidas pelo IBGE: São Miguel do Oeste, Chapecó, Concórdia e Xanxerê. Elas são as microrregiões mais atingidas por desastres decorrentes da estiagem no estado catarinense, conforme se verificou nos dados de Herrmann (2014).

Posteriormente, fez-se um levantamento da quantidade de decretos emitidos por estiagem nos municípios pertencentes à área de estudos, no período de 1998 a 2012. Foram considerados somente os decretos de estado de emergência (SE) e estado de calamidade pública (ECP), provocados por estiagem. Os decretos estão disponíveis no *site* da Defesa Civil de Santa Catarina, somente a partir de 1997. Visto que, a partir dessa data, os decretos de desastres por estiagem foram registrados em maior quantidade somente no ano de 1999. Com isso, elegeram-se como período de análise da estiagem os anos de **1999 a 2012**.

A partir desse período foi realizada uma análise da precipitação mensal e diária,

porém considerando dados de chuva desde 1980 a 2012, essenciais para a análise estatística. Utilizaram-se dados de chuva de dezoito estações meteorológicas localizadas na área de estudos. A figura 1 demonstra a localização de cada uma delas.

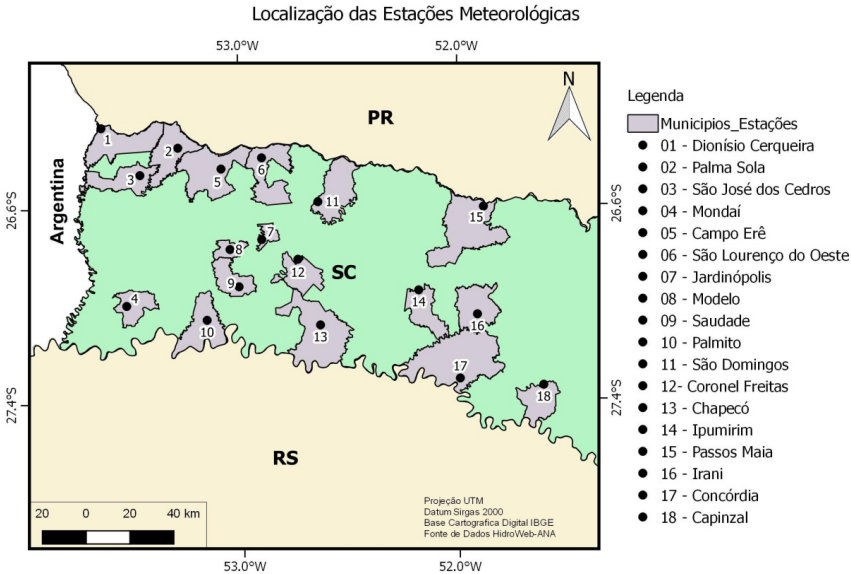


Figura 1- Mapa de localização das Estações Meteorológicas utilizadas na pesquisa.

Fonte: SPINELLI (2018).

As falhas encontradas nos dados de chuva foram preenchidas utilizando um conjunto de dados do CPC (*Climate Prediction Center*). Para tal, foi realizada uma rotina operacional (script) através do software GrADS (*Grid Analysis and Display System*), elaborado por Camila de Souza Cardoso, Meteorologista e Doutora em Geografia.

A fim de identificar os períodos mais secos aplicou-se a *técnica dos quantis* nos dados mensais e diários. Para os dados mensais, optou-se por delimitar mais uma classe aos eventos secos, os: “extremamente secos”. Para tal, utilizou-se a *técnica dos quantis adaptado* por Sena et al (2014), em que se aplicou as seguintes “ordens quantílicas”: $p=0,05$; $p=0,15$; $p=0,35$; $p=0,65$; $p=0,85$; $p=0,95$.

Enquanto que, a chuva diária foi analisada através da quantidade de dias com chuva ao mês. Sendo classificada em: muitos poucos dias com chuva; poucos dias com chuva; normal; frequentes dias com chuva; muito frequentes dias com chuva. Consideraram-se as “ordens quantílicas”: $p=0,15$; $p=0,35$; $p=0,65$; $p=0,85$.

Buscou-se, também, relacionar a chuva mensal a evapotranspiração potencial mensal. Há diferença entre ambas as variáveis oferecem indícios de um déficit hídrico. Para tal, foi necessário calcular a evapotranspiração potencial mensal. Utilizou-se o método de

Thornthwaite que é amplamente empregado na ciência.

A análise entre a evapotranspiração mensal e a precipitação mensal ficou limitada a estação meteorológica de Chapecó, pois era a única que possuía dados de temperatura do ar, necessários para o cálculo, desde 1980 até o presente. Diante disso, a estação meteorológica de Chapecó serviu como referencial da Região Oeste para a análise da evapotranspiração potencial.

4 | RESULTADOS

Os anos em que foram registrados decretos de Estado de Emergência e Calamidade Pública devido a desastres por estiagem na Região Oeste foram: 1999, 2000, 2002, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2011 e 2012. O ano com maior registro de decretos foi o de 2005, com 126 decretos. Seguidos pelo ano 2009 com 89 decretos, e, o ano de 2002 e 2004 com 88. Conforme podem ser visualizados na figura 2.

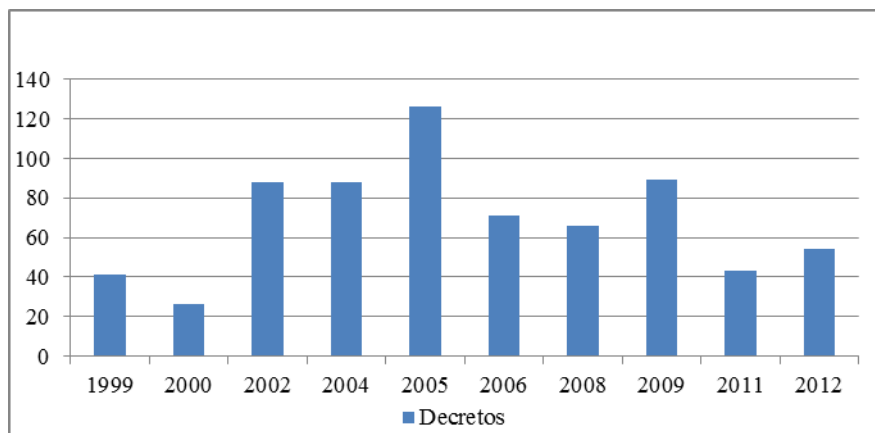


Figura 2 – Número de decretos de Estado de Emergência e Calamidade Pública decorrentes da estiagem no Oeste Catarinense, entre 1999 a 2012.

Fonte: Defesa Civil de Santa Catarina. Elaboração: Kátia Spinelli (2018).

Ao verificar a quantidade de decretos por mês, percebe-se que eles ocorreram entre dezembro e março, com maior registro em janeiro (216 decretos). A figura 3 demonstra essa distribuição. No entanto, nem todos os anos apresentaram o maior registro de decretos no mês de janeiro. Sendo que, o ano de 1999 e 2004 apresentou a maior quantidade de decretos no mês de março, já nos anos de 2008 e 2011, a maior ocorrência foi em dezembro.

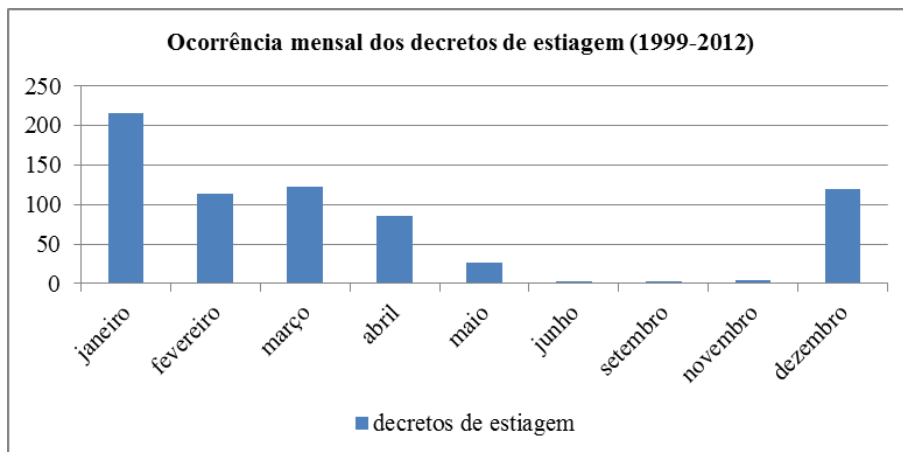


Figura 3 - Ocorrência mensal dos decretos municipais por estiagem, no período de 1999 a 2012 no Oeste Catarinense.

Fonte: Defesa Civil de Santa Catarina. Elaboração: Kátia Spinelli (2018).

A fim de identificar as principais características meteorológicas que caracterizam os períodos de estiagem que trazem danos socioeconômicos a Região Oeste, selecionaram-se os períodos que apresentaram meses com o registro de mais de 50% dos municípios com desastre por estiagem. A partir disso, associou-se com as principais características meteorológicas (chuva mensal, diária e evapotranspiração) apresentadas entre as estações meteorológicas. O quadro 1 apresenta essa associação.

No qual verifica-se o número de decretos municipais de estado de emergência por estiagem e a classificação da chuva mensal e diária utilizando a *técnica dos quantis*. A chuva mensal classificada em: extremamente seca (ES), muito seca (MS), seca (S), normal (N), chuvoso (C), muito chuvoso (MS) e extremamente chuvoso (EC). A quantidade de dias com chuva classificada em: muito poucos dias (MP), poucos dias (P), normalidade (N), frequentes dias (F) e muito frequente (MF). Além disso, a última coluna demonstra diferença entre a chuva mensal e a evapotranspiração mensal na estação de Chapecó, cujo resultado pode indicar um *déficit de disponibilidade de água* para armazenar no solo ou cursos d'água.

Diante do quadro 1, observa-se que as maiores ocorrências de desastre por estiagem na Região Oeste estiveram associadas às *características de estiagem* de um ou dois meses anteriores ao registro dos decretos municipais de desastres, ou ainda, do mês recorrente ao registro. As características meteorológicas que se repetiram entre os episódios e que caracterizam as *condições de estiagem* foram: chuvas mensais abaixo da normalidade, configurando-se em meses secos, muito seco ou extremamente seco; aliado a poucos ou muito poucos dias com chuva durante o mês.

	Data	Nº de decretos	Classificação da chuva mensal	Classificação dos dias com chuva	Déficit de disponibilidade de água
Episódio de 2001/02	Dez/01	1	<i>S e MS</i> em 83,3% das estações.	<i>P e MP</i> em 55,5% das estações.	- 21,1 mm
	Jan/02	85	<i>N</i> em 38,8% das estações, <i>S</i> em 38,8% das estações, <i>e</i> , <i>C</i> em 22,2% das estações.	<i>N</i> em 61,1% das estações.	- 6,3 mm
Episódio de 2004	Fev/04	11	<i>S e MS</i> em 83,3% das estações.	<i>P e MP</i> em 72,2% das estações.	Não houve
	Mar/04	74	<i>S</i> , <i>MS e ES</i> em 88,8% das estações.	<i>P e MP</i> em 100% das estações.	- 59,4 mm
Episódio de 2004/05	Dez/04	4	<i>S</i> , <i>MS e ES</i> em 88,8% das estações.	<i>P e MP</i> em 55,5% das estações, <i>e</i> , <i>N</i> em 33,3%.	Não houve
	Jan/05	12	<i>C e MC</i> em 55,5% das estações.	<i>N</i> em 61,1% das estações.	Não houve
	Fev/05	75	<i>ES e MS</i> em 100% das estações.	<i>MP</i> em 88,8% das estações.	-99,9 mm
Episódio de 2005/06	Nov/05	0	<i>S e MS</i> em 83,3% das estações.	<i>MP e P</i> em 94,4% das estações.	-29,9 mm
	Dez/05	35	<i>S</i> , <i>MS e ES</i> em 77,7% das estações.	<i>MP e P</i> em 83,3% das estações.	-66,2 mm
	Jan/06	54	<i>N</i> em 55,5% das estações <i>e</i> , <i>C</i> ou <i>MC</i> em 33,3% das estações.	<i>F e MF</i> em 88,8% das estações. Chuvas concentras na 2º quinzena do mês.	Não houve
Episódio de 2009	Fev/09	3	<i>S e MS</i> em 55,5% das estações <i>e</i> , <i>N</i> em 44,5%	<i>F e MF</i> em 50% das estações, <i>e</i> , <i>P e MP</i> em 33,3% das estações.	Não houve
	Mar/09	9	<i>S</i> , <i>MS e ES</i> em 77,7% das estações.	<i>P e MP</i> em 55,5% das estações.	-80,5 mm
	Abr/09	60	<i>S</i> , <i>MS e ES</i> em 94,4% das estações.	<i>MP</i> em 100% das estações.	- 47,4 mm

Episódio de 2011/12	Nov/2011	0	<i>S e MS</i> em 77,7% das estações.	<i>P e MP</i> em 83,3% das estações.	Não houve
	Dez/2011	42	<i>S, MS e ES</i> em 100% das estações.	<i>P e MP</i> em 61,1% das estações.	-52,2 mm
	Jan/2012	38	<i>S e MS</i> em 50% das estações.	<i>P e MP</i> em 38,8% das estações, e, <i>N</i> em 33,3% das estações.	- 31,6 mm

Quadro 1 - Maiores ocorrência de desastre por estiagem na Região Oeste e as condições do tempo.

Fonte: ANA; CIRAM. Elaborador por: Kátia Spinelli (2018).

Destaca-se, o episódio de janeiro de 2006 que apresentou dois meses anteriores com *condições de estiagem*, aliado ao mês de janeiro que registrou chuvas mal distribuídas em grande parte das estações meteorológicas, em que as chuvas diárias ficaram concentradas na segunda quinzena do mês. Assim, os poucos dias com chuva no início do mês de janeiro ampliaram as condições de estiagem durante esse episódio.

Além disso, em 64,2% dos meses que apresentaram *condições de estiagem*, também, registrou-se evapotranspiração potencial superior ao volume de chuva mensal, na estação meteorológica de Chapecó. Tal fato pode gerar um *déficit de disponibilidade de água* para armazenar no solo e cursos d'água. O que contribui na ocorrência de déficit hídrico que traz inúmeros problemas ao desenvolvimento da cultura agrícola (SANTOS; CARLESSO, 1998).

Verificou-se que a maior concentração de registros de decretos municipais por desastres devido à estiagem ocorreu entre dezembro a março. E, os meses que apresentaram condições de estiagem e que geraram o maior número de desastre na Região Oeste ocorreram entre novembro a abril. No entanto, as estiagens não ocorrem todos os anos e, sim de maneira esporádica.

Considerando que a produção de grãos, entre eles milho, soja e feijão são as mais prejudicadas economicamente durante um período de estiagem (HERRMANN, 2014). Ao verificar o calendário agrícola previsto pela Agritempo (2017), os melhores meses para o plantio do milho, soja e feijão estão contidos entre agosto a março.

Assim, quando se configuram *condições de estiagem* entre os meses de novembro a março, tais episódios tornam-se um risco a produção agropecuária, principalmente à de grãos que é a mais afetada por um período de estiagem. Diante disso, faz-se necessário criar um processo de aprendizagem social, adaptação e mitigação aos períodos de estiagem de modo que, esses períodos de estiagem tragam menos danos socioeconômicos à região.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período de 1999 a 2012, os meses entre novembro e abril de anos esporádicos que apresentaram chuvas mensal abaixo da normalidade, aliado a poucos dias com chuva durante o mês, favoreceram a ocorrência de desastres na região Oeste catarinense. Verificou-se que em 64,2% desses meses, também foi registrado evapotranspiração potencial superior ao volume de chuva mensal na estação meteorológica de Chapecó. O que fornece indícios que o déficit hídrico, também, é um fator relevante para a compreensão da estiagem na região Oeste e, pode ser pesquisado com mais detalhes em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

AGRITEMPO. **Zoneamento de Risco Climático**: Culturas-SC. Disponível em: < <http://www.agritempo.gov.br/zoneamento/mapas/SC.html> >. Acesso em: 10 jun. 2017.

AMS. **Drought**: An Information Statement of the American Meteorological Society. 19 set. 2013. Disponível em: < https://www.ametsoc.org/POLICY/2013drought_amsstatement.html >. Acesso em: 26 ago. 2014.

CASTRO, A. L. C. **Manual de Desastres: desastres naturais**. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2003. 174 p.

HERRMANN, M. L. de P. (org.). **Atlas de desastres naturais do estado de Santa Catarina**: período de 1980 a 2010. 2 ° edição atualizada e revisada. Florianópolis, SC: Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, Cadernos Geográfico, 2014.

NIMER, E. **Climatologia do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1979, p. 195-263.

SACCO, F. G. **Configurações atmosféricas em eventos de estiagem de 2001 a 2006 na mesorregião Oeste Catarinense**. Maio 2010. 107 f. Dissertação (mestrado em geografia). Departamento de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SENA, J. P. O.; MELO, J. S.; LUCENA, D. B.; MELO, E. C. S. Caracterização da precipitação na microrregião do Cariri paraibano por meio da técnica dos Quantis. **Revista Brasileira de Geografia Física**, vol. 07, n. 05, ed. Especial, 2014, p. 871-879.

SANTOS, F. S.; CARLESSO, R. Déficit hídrico e os processos morfológicos e fisiológicos das plantas. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, v. 2, n.3, p. 287-294, 1998.

SPINELLI, K. **Estiagem e a vulnerabilidade social no Oeste de Santa Catarina no período de 1999 a 2012**. 309f. Tese (Doutorado em Geografia), Departamento de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

WILHITE D. A.; HAYES, M. J.; KNUTSON, C. L. Drought preparedness planning: building institutional capacity. In: WILHITE, D. A. **Drought and water crises**. Science, technology, and management issue. Series II. Boca Raton, FL: Taylor and Francis, 2005, p. 93 – 136.

SILVÉRIA DA APARECIDA FERREIRA - Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO, 2021-2025). Atua como representante discente do Doutorado. Atualmente é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Atuou como professora de História e Sociologia na Educação Básica da Rede pública e privada na cidade de Palmeira, Paraná. É mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (2018), do qual foi representante discente junto ao Colegiado. Especialista em: “História, Arte e Cultura” (UEPG, 2018), “Educação Infantil” (UP, 2019), “Alfabetização e letramento” (UNINA, 2020) e “Educação do campo” (UNINA, 2020). Graduada em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2014), campus de Irati – PR e em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR (2020). Atualmente faz parte do grupo de pesquisa Educação Histórica: Consciência Histórica e Cultura, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Pesquisadora na área da Educação com ênfase em ensino de História, atuando em temáticas dentro do campo investigativo da Educação Histórica. Suas pesquisas mais recentes destacam: ensino de História; Didática da História; Aprendizagem Histórica; Consciência histórica; Sentido histórico; Narrativa histórica e história das mulheres.

NIKOLAS CORRENT - Doutorando em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestre em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Bacharel em Serviço Social pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Licenciado em História pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Ciências Sociais pela Faculdade Guarapuava (FG), Filosofia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (UNAR) e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Trabalho social com famílias e comunidades pela Faculdade Ibra de Brasília; Assistência Social e Saúde Pública, Ética e Serviço Social e Serviço Social e Políticas Públicas pela Faculdade Intervale; Docência do Ensino Superior e Educação a Distância com Ênfase na Formação de Tutores pela Faculdade São Braz/UNINA; Gestão da Educação do Campo pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras; Educação Especial e Inclusiva, Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia e Ensino Religioso pela Faculdade de Educação São Luís. Atualmente é professor colaborador do departamento de Serviço Social da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), e docente da Educação Básica pública e particular, atuando com as disciplinas de Filosofia e Sociologia nos municípios de Prudentópolis e Guamiranga, ambos no Paraná. Pesquisador na área de História, atuando nos seguintes temas: Cultura, História Oral, Identidade, Imigração, Memória e Museus; e na área de Serviço Social, atuando nos seguintes temas: Desigualdade Social, Ética Profissional, Políticas Sociais e Questão Social.

A

Acessibilidade 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 86, 87, 88

B

Boletim 17, 63, 74

C

Cápsulas 36, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47

Chapecó 100, 103, 105, 106, 108, 109

Classe 3, 4, 10, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 53, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 104

Curso 36, 38, 39, 41, 45, 46, 61, 82

D

Desenvolvimento 2, 25, 27, 49, 58, 63, 65, 66, 68, 69, 77, 82, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 108

Digitais 76, 77, 82, 83, 85

E

Estações 100, 104, 106, 107, 108

Estiagem 100, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109

Evapotranspiração 100, 102, 104, 105, 106, 108, 109

G

Greve 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35

I

Inclusão 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88

Indígenas 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60

Integrado 84, 89, 90, 91, 92, 94, 98, 99

J

Jogos 58, 76, 77, 79, 82, 83, 84, 85, 86

L

Língua 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 84

Local 37, 56, 60, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99

M

Massas 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Meses 6, 100, 102, 103, 106, 108, 109

Modernização 89, 96, 98

P

Pedagógicas 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 51, 69

Percepção 1, 16, 17

Planos diretores 89, 90, 91

População negra 62, 63, 64, 65, 66, 70, 71, 72, 73, 74

Portugueses 1, 2, 8, 10, 14, 15, 16

Práticas educacionais 50

Proletária 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 33

Prueba 36, 41, 43, 44, 45

Puyanawa 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Q

Questão social 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 110

R

Relações étnico-raciais 62, 66

Revolução Russa 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35

Rosa Luxemburgo 22, 23, 25, 34

S

Secos 100, 104, 106

Serviço Social 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 110

Sindicatos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 33, 34

T

Tecnologia assistiva 76, 78, 79, 87, 88

Teresina 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99

Territorialidade 50

V

Video 36, 37, 38, 39, 41, 45

CIÊNCIAS HUMANAS & SOCIAIS APLICADAS:

Competencias para o desenvolvimento humano

🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



CIÊNCIAS HUMANAS & SOCIAIS APLICADAS:

Competencias para o desenvolvimento humano

🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

