

AURORA

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências

AURORA
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNESP – MARÍLIA

ISSN 1982 - 8004

Aurora	Marília	v. 15	n. 2	p. 1-26	Jul./Dez.	2022
--------	---------	-------	------	---------	-----------	------

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA*Reitor*

Pasqual Barretti

Vice-Reitora

Maysa Furlan

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS*Diretora*

Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Ana Cláudia Vieira Cardoso

EXPEDIENTE

A Revista Aurora foi criada durante o segundo semestre de 2007 pelos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP-Marília. Como um ambiente de aprendizagem e aperfeiçoamento de práticas editoriais a revista é gerenciada pelos discentes e supervisionada pelo professor coordenador do programa. Além disso, contamos com pareceristas externos à unidade e a editoração fornecida pelo Laboratório Editorial da UNESP (Campus Marília).

A Revista Aurora tem por objetivo principal constituir-se como meio de difusão e discussão de temas clássicos e contemporâneos das Ciências Sociais, buscando sempre promoção constante do diálogo entre os núcleos dessa área do conhecimento, Antropologia, Ciência Política e Sociologia, bem como com outros campos das humanidades, como Filosofia, História, Relações Internacionais e Economia. A Revista Aurora não se caracteriza, portanto, como uma revista departamental, de outro modo, abre espaço para o debate interdisciplinar presente nas quatro linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP/

Marília: 1) Pensamento Social, Educação e Políticas Públicas; 2) Cultura, Identidade e Memória; 3) Determinações do mundo do Trabalho; 4) Relações Internacionais e Desenvolvimento.

Comprometida com a reflexão crítica e inovadora das problemáticas sociais, com o pluralismo no campo da pesquisa e prezando pela abertura às diferentes vertentes das Ciências Sociais, a Revista Aurora está aberta a colaboração de pesquisadores, docentes e estudantes de quaisquer universidades e institutos de pesquisas do Brasil e do exterior.

EDITOR CHEFE:

Marcos Tadeu Del Roio

EQUIPE EDITORIAL:

Me. Evanway Sellberg Soares – Marília/SP – Brasil;
Me. Felipe Ramos Garcia - Unesp - Marília/SP - Brasil;
Me. Friedrich Maier - Unesp - Marília/SP – Brasil;
Me. Geisa Oliveira Daré - Unesp - Marília/SP - Brasil;
Me. Gustavo Gatto Gomes - Unesp - Marília/SP – Brasil;
Me. Marcus Vinicius de Souza Perez de Carvalho - Unesp - Marília/SP – Brasil;
Me. Vitor Luiz Carvalho da Silva - Unesp - Marília/SP – Brasil;
Ms. Luis Fernando de Castro Vascon - Unesp - Marília/SP – Brasil;

DIAGRAMAÇÃO:

Gláucio Rogério de Moraes
Laboratório Editorial UNESP (Campus Marília)

CONSELHO CIENTÍFICO DA EDIÇÃO:

Ariane da Silva Favareto (UFRRJ);
Evanway Sellberg Soares (UNESP);
Felipe Ramos Garcia (USP);
Friedrich Maier (UNESP);
Geisa Oliveira Daré (UNESP);
Gilberto Romeiro de Souza Júnior (UFPB);
Vitor Luiz Carvalho da Silva (UNESP);
Luciano von der Goltz Vianna (UFSC);
Marcus Vinicius de Souza Perez de Carvalho (UNESP);
Thiago Bicudo Castro (UNICAMP).

R454 Revista Aurora : revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unesp-Marília / Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. – Vol. 1, no. 1 (dez. 2007)- . – Marília : Unesp-Marília, 2007-
Semestral
Título da capa: Aurora
ISSN 1982-8004 (eletrônico)

1. Ciências sociais. 2. Sociologia. 3. Antropologia. 4. Ciência política. 5.
Abordagem interdisciplinar do conhecimento. I. Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências.

CDD 300.5

SUMÁRIO

Apresentação	7
--------------------	---

SEÇÃO DOSSIÊ

A utilidade do inútil da ciberdemocracia para a educação e para a sociedade <i>The useful utility of cyberdemocracy for education and society</i> Carmem Lúcia Albrecht da Silveira; Renata Cecília Estormovski Sandra Maria Zardo-Morescho.....	9
O valor da educação pública: resultados quantitativos <i>The value of public education: quantitative results</i> Cristiane de Almeida Jardim.....	23
O crime em Durkheim: uma trajetória descontínua <i>Crime in Durkheim: a discontinuous trajectory</i> Maiara Corrêa	49

SEÇÃO MISCELÂNEA

A noção do proceder científico na obra de Pierre Duhem <i>The notion of scientific procedure in Pierre Duhem's work</i> Fernando Henrique Silveira Camano	89
Mulheres de conforto: uma análise sobre a prostituição na segunda guerra mundial (1939-1945) <i>Comfort women: an analysis on prostitution in the second world war (1939-1945)</i> Murilo Mesquita; Maria Beatriz Santos Azevedo; Laura Beatriz Benício Vieira Adriano Ribeiro de Castro	109
Normas para Apresentação de Originais	123

APRESENTAÇÃO

A Revista Aurora (ISSN 1982-8004) é o periódico eletrônico de publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília. O periódico é coordenado, gerido e editado pelo corpo discente do próprio Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, a partir do seu Conselho Executivo e Editor, e presidido pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

A Revista tem como principal objetivo ser um instrumento fomentador de diálogos, debates e discussões das mais diversas áreas das Ciências Humanas, bem como contribuir para a disseminação do conhecimento científico através de publicações de um conjunto de artigos, resenhas e entrevistas de autores de diversas universidades do Brasil, buscando, assim, manter-se como espaço plural e democrático. De caráter interdisciplinar, compreende o esforço em se estabelecer a unidade entre as quatro linhas de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais: Pensamento Social e Políticas Públicas; Cultura, Identidade e Memória; Determinações do Mundo do Trabalho: Sociabilidade, Política e Cultura; Relações Internacionais e Desenvolvimento. Conta em sua estrutura interna com três seções: Dossiê, Miscelânea e Seção Especial, por intermédio das quais se busca criar e articular espaços de discussão tanto dos temas clássicos quanto contemporâneos.

É com imenso prazer que damos sequência aos nossos trabalhos e apresentamos ao leitor mais uma publicação da Revista Aurora. Neste volume, apresentamos os trabalhos a) “A utilidade do inútil: da ciberdemocracia para a educação e para a sociedade”, de Carmem Lucia Albrecht da Silveira (UPF), que reflete sobre o útil e o inútil na construção da educação com o conceito de ciberdemocracia; b) “O valor da educação pública: resultados quantitativos”, de Cristiane de Almeida Jardim (UFMS), lançando luz sobre a inserção do quase-mercado na escola pública através do gerencialismo e

<https://doi.org/10.36311/1982-8004.2022.v15.n2.p7-8>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

de outras políticas públicas no Rio Grande do Sul; c) “O crime em Durkheim: uma trajetória descontínua”, de Maiara Corrêa (USP), que faz um levantamento sobre a recepção da sociologia do crime de Durkheim no Brasil, assim como sua mobilização; d) “A noção do proceder científico na obra de Pierre Duhem”, de Fernando Henrique Silveira Camano (UFSJ), que aborda os principais pontos da filosofia da ciência de Pierre Duhem e a relaciona com a história da ciência; e e) “Mulheres de conforto: uma análise sobre a prostituição na segunda guerra mundial (1939-1945)”, de Murilo Mesquita (UFPE), que analisa o papel das mulheres de conforto no cenário de guerra.

Agradecemos a gentil colaboração de todas/os as/os proponentes que submeteram seus trabalhos e participaram do evento, tornando possível a apresentação deste novo número especial. Por fim, estendemos desde já o convite a todas/os para o envio de novos trabalhos que compreenderão as nossas próximas edições planejadas para o ano de 2023.

Desejamos a você uma boa leitura!

Conselho Executivo e Editor da Revista Aurora

A UTILIDADE DO INÚTIL DA CIBERDEMOCRACIA PARA A EDUCAÇÃO E PARA A SOCIEDADE

THE USEFUL UTILITY OF CYBERDEMOCRACY FOR EDUCATION AND SOCIETY

*Carmem Lúcia Albrecht da Silveira*¹

*Renata Cecilia Estormovski*²

*Sandra Maria Zardo-Morescho*³

RESUMO: O artigo consiste em apresentar a compreensão quanto aos reflexos do útil e do inútil da ciberdemocracia mediante as relações encaminhadas pelos meios midiáticos. Tem como demanda problematizadora a seguinte questão: Qual é a utilidade do inútil e a inutilidade do útil dos meios ciberneticamente interconectados diante dos desafios sociais, culturais, econômicos, políticos e educacionais do mundo global? Para tanto, são apresentadas análises de Bauman e Mauro (2016), Lévy (2002), Santaella (2003, 2016), entre outros autores, quanto as consequências das conexões midiáticas intermediadas pela internet. A pesquisa encaminha-se pela abordagem qualitativa e orienta-se pela revisão bibliográfica. Leva a compreender a fragilidade da ciberdemocracia em alargar e aprofundar as relações democráticas dos contextos social, educacional e político, mas que, no entanto, fidedignamente, empodera o desempenho da ampliação e da manipulação mercadológica interligada globalmente.

PALAVRAS-CHAVE: Ciberdemocracia. Útil. Inútil. Sociedade. Educação.

ABSTRACT: The article consists of presenting an understanding of the useful and useless reflexes of cyberdemocracy through the relations forwarded by the media. Its problematizing demand is the following question: What is the use of the useless and the uselessness of the useful of cybernetically interconnected media in the face of the social, cultural, economic, political and educational

¹ Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo-UPF e Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo-UPF. E-mail: carmem.albrecht@hotmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9411-8709>

² Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Professora da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5714-8928>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5288825069833281>. E-mail: renataestormovski@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó Assistente Técnica-Pedagógica na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9714-1552> Lattes:<http://lattes.cnpq.br/0495783234152564> E-mail: sandramariazm@gmail.com

<https://doi.org/10.36311/1982-8004.2022.v15.n2.p9-22>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

challenges of the global world? To this end, analyzes by Bauman and Mauro (2016), Lévy (2002), Santaella (2003, 2016), among other authors, are presented, regarding the consequences of media connections mediated by the internet. The research is guided by the qualitative approach and is guided by the literature review. It leads to an understanding of the fragility of cyberdemocracy in broadening and deepening democratic relations in the social, educational and political contexts, but which, however, reliably empowers the performance of expansion and market manipulation interconnected globally.

KEYWORDS: Cyberdemocracy. Useful. Useless. Society. Education.

INTRODUÇÃO

As relações do mundo globalizado se movem pela interconexão midiaticizada originada na revolução tecnológica da ciberdemocracia. As tecnologias decorrentes da internet cerceiam os espaços sociais e se colocam como indispensáveis ao desenvolvimento e ao progresso econômico, social, cultural e político entre os países. O presente artigo tem o objetivo de compreender a relação do útil e do inútil da ciberdemocracia ao fortalecer as conexões pelos meios midiáticos, mas que interferem nas relações (inter) pessoais do *on-line* e *off-line*. Por outro lado, objetiva compreender como os meios midiáticos podem colaborar com a educação e com a produção de conhecimento.

A demanda que encaminha a discussão da pesquisa está na seguinte questão: Qual é a utilidade do inútil e a inutilidade do útil dos meios ciberneticamente interconectados diante dos desafios sociais, culturais, econômicos, políticos e educacionais do mundo global? Define-se a utilidade como qualidade do que seja útil, que tenha préstimos, vantagens e serventia, ou seja, pessoa ou objeto útil (UTILIDADE, 2022). Por sua vez, define o útil como tudo o que seja necessário, que seja proveitoso, sujeito a benefícios e utilidades e que seja vantajoso. Contrário a isso, toma o significado de inútil como infrutuoso e desnecessário, sendo em vão ao que se aproprie por utilidade. A inutilidade se resume ao que tem falta de utilidade, ou seja, improficuidade.

A pesquisa ampara-se pela abordagem qualitativa destinada a compreender aspectos relacionados as influências tecnológicas da ciberdemocracia no contexto social, cultural, econômico, político e educacional contemporâneo. Orienta-se pela revisão de literatura realizada mediante a análise dos seguintes autores: Bauman e Mauro (2016), Lévy (2002), Franco (2007), Ordine (2016), Maturana (1994), entre outros referenciais de apoio. O artigo está organizado em três seções, em que a primeira trata do utilitarismo da ciberdemocracia para o indivíduo em sociedade; a segunda seção refere-se ao contrato entre o útil e o inútil da ciberdemocracia na realidade contemporânea; e a terceira seção aborda a utilidade dos meios midiáticos para a educação e para a pesquisa científica.

O UTILITARISMO DA CIBERDEMOCRACIA PARA O INDIVÍDUO EM SOCIEDADE

Em meados da década de 1980, surge o modernismo do ciberespaço, referindo-se à cibernética como a ciência do comando e do controle – da governança mundial. Com ela aparecem as mutações das relações da vida social e política e da democracia⁴ (e da educação) definida por ciberdemocracia. A governança das sociedades passa pelo ciberespaço, pela ecologia da comunicação e da linguagem, fundamentais no desempenho do “papel capital” da evolução tecnológica da governança política (LÉVY, 2002, p. 28-29).

Os meios de comunicação existentes, associados às redes mundiais da comunicação interativa, providenciaram o surgimento de um novo espaço público encarregado por, também, criar novos espaços políticos, sociais, culturais e educacionais. Portanto, a comunicação e todas as suas nuances passam a ter representado na (ciber)democracia o recurso útil e reflexivo perante as opções do consumismo, da mercantilização das informações, do empoderamento das instâncias midiáticas e da divulgação instantânea daquilo que ocorre na aldeia global.

O útil na/para a democracia prima por investimentos que não trazem retorno imediato e muito menos financeiro (ORDINE, 2016). A economia invalida aquilo que é inútil à lógica da utilidade do mercado, pois tem como útil a produção e o consumo. A “economia dominante, infelizmente, ao desprezar tudo o que não é funcional à lógica utilitarista do mercado” prossegue no seu intento ao “[...] considerar somente a produção de consumo e, portanto, continua a sacrificar as artes da alegria em favor do lucro” (ORDINE, 2016, p. 24). O utilitarismo do lucro suporta críticas, exceto daquelas que desconsiderem a virtude do dinheiro, cogitando como inúteis as críticas que reiteram as injustiças daqueles que são/estão inaptos para acumular riquezas.

A internet tornou viável e potencializou a comunicação do mundo, oferecendo a praticidade do acesso as informações e ao conhecimento, pelo simples comando na ponta dos dedos. O ciberespaço ampliou as possibilidades da liberdade individual e coletiva, mediada pela comunicação e interlocução global. O indivíduo conta com a perspectiva de divulgar seu pensamento, sem depender da autorização de ninguém (LÉVY, 2002). O privado torna-se ostensivo ao consumo público, desde que validado pela entusiasta alternativa das curtidas, dos compartilhamentos e pelo apoio dos fragmentos de opiniões em comum, indiferente à formação da opinião pública. Neste contexto, torna-se notório a vulnerabilidade para

² Lévy (2002, p. 31) define a democracia onde ocorre “simultaneamente a ideia dos direitos e das liberdades, que implicam a eminente dignidade do cidadão [...], e a da deliberação, do debate e da busca comum das melhores leis e, portanto, da inteligência colectiva no que tem de mais nobre: a procura de uma regra justa, imparcial, universal. Em suma, a democracia compreende, ao mesmo tempo, a ideia de liberdade e a inteligência colectiva.”

[...] formar uma opinião pública, mesmo que tenhamos a liberdade de apregoar livremente as opiniões privadas, reduzidas a pílulas e lançadas globo afora em milhares de tuitos diários; e mesmo que estejamos até o pescoço num mar de comentários e estilhaços de percepções urdidos em brincadeiras, trocadilhos, invectivas e aforismos (MAURO, 2016, p. 13).

A opinião pública construída pela conectividade das redes, pode incluir “listas de discussões, fóruns, salas de conversação, redes de sítios interligados e outros dispositivos de comunicação próprios para as comunidades virtuais” (LÉVY, 2002, p. 53). No entanto, se tornou problemático formar a opinião pública, apesar da liberdade de comunicar as opiniões particulares em redes *on-line*, minimizadas a fragmentos de comunicação e propagadas globalmente em diferentes canais midiáticos, favorecendo o dedilhar indeterminado de comentários e de retalhos de percepções, embebidos por piadas, por subterfúgios, por provocações, por inverdades e por censuras pessoais. Para Mauro, (2016, p. 67), a opinião pública pode ser definida como o

[...] agente da ação social capaz de relativa autonomia e potencialmente aberta à consciência – algo que se move dentro de um contexto, ainda que separado dele, e que às vezes é capaz de incubar elementos de diferença, juízo, crítica, ou talvez até esteja apto a conceber uma ideia que possa lutar contra a maré.

A vida dupla da modernidade cibernética, do *on-line* e do *off-line*, define a utilidade do *Facebook*, por exemplo, ao proporcionar o número infinito de amizades (coisas) atrativas, fáceis e superficiais de amigos disponíveis nos acessos dos grupos e das redes de compartilhamentos *on-line*, do conectar o útil e do desconectar aquilo que se tornou inútil. Diferente dos amigos conquistados pela afinidade dos laços humanos e das comunidades vivas, os quais por uma razão ou outra se consolidam por vínculos afetivos úteis as relações interpessoais.

Romper com as “conexões *off-line* (fora do mundo), conexões reais, frente a frente, corpo a corpo, olho no olho” significa um episódio desafiador por se ter que manifestar os motivos do rompimento da relação (BAUMAN, 2016, p. 04). Na rede interconectada pela internet, basta pressionar a tecla do desfazer a amizade inútil para inutilizar os enfrentamentos e os sentimentos conflituosos das controvérsias. A transitoriedade das amizades em rede aflige o sentimento, as atitudes e os laços da vida humana, fragilizando-a pela intermediação das mudanças temporais infundáveis e pela certeza da incerteza, pela utilidade e inutilização das conveniências das relações. A câmera que se fecha, no encontro da reunião *on-line*, denuncia a (in)utilidade e a perplexidade daquilo que parece (in)útil.

A incerteza promove a instabilidade e o sentimento de impotência quanto às atitudes daquilo que já aconteceu ou que poderá acontecer, de modo a interferir na

autoestima dos indivíduos, limitando o devenir do sujeito e provocando a necessidade de uma solução mágica através daquilo que a tecnologia utilmente pode disponibilizar. A tecnologia se tornou no recurso hermético (in)útil, onde o indivíduo interage pelo “*echo chambers*” (câmara de eco) acostumando-se ao seu próprio eco e a sua própria imagem. A vida vivida em dois mundos concomitantes (*on-line e off-line*) pode isentar o diálogo, a palavra das relações – o olho no olho -, no que diz respeito a resolução útil dos conflitos e dos enfrentamentos utilizados para a compreensão da diversidade humana. (BAUMAN, 2016, p. 02).

A tecnologia utilizada na ciberdemocracia possibilita a fluidez em rede, tanto quanto a liquidez das relações. A “dispersão da atenção, a deterioração da capacidade de escutar e da faculdade de compreender” leva ao empobrecimento da capacidade de dialogar e da função utilitária da palavra enquanto forma de comunicação de vital importância ao mundo *off-line* (BAUMAN, 2016, p. 03). As redes podem ser definidas como o universo que subtrai o questionamento das ideias ou das preferências do seu criador, mas que têm nas publicações sustentadas e aplaudidas a visualização de quem as aprova.

Por sua vez, os dissidentes, que emitem certo estranhamento ao que é publicado, são exilados ao primeiro sinal de discordância. O dano causado pela ameaça da exclusão individual dos grupos em rede assinala “a perda da capacidade de analisar, da inteligência para discernir, [...] considerando que tais habilidades são essenciais à genuína liberdade” (BAUMAN, 2016, p. 85) e fundamentais para a construção do conhecimento. A utilidade da rede de contatos configura a reprodução tecnológica de um condomínio fechado, onde a murada protege seus residentes quanto a inutilidade do mundo externo.

A mídia, para os grupos sociais, permite o agrupamento dos iguais, facilitando a seleção rápida e contínua daqueles que são familiares, entre os que mais se gratificam pela semelhança utilitária, dando asas aos próprios pensamentos. A tendência de navegar entre os iguais, altera o sentido do conceito de igualdade, que até então, assinalava os aspectos culturais, sociais, políticos e educacionais. O significado de igualdade na era fluidificada compreende “[...] apenas concordância, um mundo concorde à minha volta” e a minha vontade (MAURO, 2016, p.104).

O diferente e de sentido antagônico pode ser excluído e/ou deixado a deriva daquilo que se move em cenários sociais baseados na competição e que interfere, assim na ampliação e na consolidação de relações educacionais e da vida democrática. Os “comportamentos políticos na sociedade ainda não são predominantemente democráticos [...] até menos democráticos do que os comportamentos dos políticos [...] na base da sociedade e no cotidiano dos cidadãos” (FRANCO, 2007, p. 87). Tais comportamentos podem ser arrolados pelo contrato da ciberdemocracia em um mundo global, estruturado em redes e que leva a interrogar o quanto a democracia pode ser (in)praticável.

O CONTRATO ENTRE O ÚTIL E O INÚTIL DA CIBERDEMOCRACIA NA REALIDADE CONTEMPORÂNEA

A ciberdemocracia consiste no aprofundamento generalizado da liberdade e na busca da inteligência coletiva dos grupos humanos, em acordo com a otimização e “utilização dos saberes, das ideias e dos recursos presentes nas comunidades” (LÉVY, 2002, p. 31). Favorece as artimanhas da cooperação competitiva – habilidade e capacidade criativa e/ou inteligência coletiva, úteis ao desenvolvimento econômico –, cuja competência volta-se ao mercado, à cidade democrática e à comunidade científica produtora de conhecimento, ou seja, do uso econômico na diversidade livre existente em espaços de pesquisa, comunicação e cooperação.

A transformação do âmbito político, do público em privado, sustenta os fundamentos da ciberdemocracia, de modo que se manifesta pela vereda do consumo consciente, do investimento responsável e da governança mundial. Justifica-se pela interdependência humana do mundo, assinalando a utilidade das redes para a ampliação da comunicação (conhecimento) e do crescimento econômico global (LÉVY, 2002). Importa salientar que os “parâmetros expropriaram os atributos da política, reduzindo-a a um instrumento e transformando uma das ideologias sobreviventes, o neoliberalismo, em máquina governamental, talvez até numa espécie de Constituição material” (MAURO, 2016, p. 55).

A internet tornou-se em um substitutivo virtual, alterando a convivência dialógica da vida em comunidades contextuais e subtraindo a dialogicidade como ato político indispensável ao fomento da democracia, no seu sentido pleno. Deste modo, favorece ao indivíduo evadir-se do contato com a diversidade do contexto social, em que o mercado de trabalho, por exemplo, opera por contratos breves e inconstantes, na esteira da anulação das parcerias solidárias das relações. Portanto, não “há sentido em desenvolver lealdade para com nossos colegas de trabalho, os quais já não são mais companheiros de arma” (BAUMAN, 2016, p. 32). Deste modo, possibilita o reforço do individualismo na procura constante por realizações e pelo consumismo, como elemento central da organização da identidade e formação da personalidade humana.

A presença da tecnologia midiática impõe formas diferenciadas, no tempo/ espaço, para o modo de viver comunitário das pessoas. Permite a cada indivíduo o deslocamento instantâneo e interativo, sem sair do seu lugar. Interfere nas individualidades e na temporalidade das relações humanas, bem como, induz à sensação de liberdade para satisfazer os desejos pessoais. Os meios midiáticos da ciberdemocracia encarregam-se por prestar o serviço completo na divulgação e comercialização de mercadorias destinadas a satisfazer vontades ditas factuais e de produzir estilos de vida e de comportamentos que se liquefazem cotidianamente.

A liquidez das (con)vivências humanas, na perspectiva de Bauman (2016, p. 13), acompanham o diluir daquilo que poderia “dar forma e substância a pensamentos genuínos e bem organizados”, agregando e desenvolvendo a utilidade da palavra no debate inerente dos espaços sociais. Na sociedade em que os indivíduos se constituem como consumistas, ninguém se constrói “sujeito sem primeiro virar mercadoria, ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e reforçar, constantemente, as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável” (BAUMAN, 2016, p. 03).

O consumo paralisa as pessoas tornando-as escravas da consciência de que a felicidade está em comprar. Isto implica na utilidade da competitividade quando toma o lugar da solidariedade e da dialogicidade como úteis e fundamentais para a vida em democracia. O *Google*, bem à frente dos outros provedores da internet, conta com “dinheiro graúdo” para sustentar o marketing - pêndulo da política e da economia dirigida - e em criar os suportes de “identificação dos padrões” de preferência e persuasão do público alvo, tratando de satisfazer, democraticamente, as vontades “conscientes ou inconscientes” dos grupos em rede (BAUMAN, 2016, p. 86-87).

De outra forma, a internet embrenha-se e modifica os rumos das posturas políticas, tanto de quem conduz a democratização como de quem colabora para o acirramento dos poderes instituídos através da divulgação, manipulação, vigilância e controle do espaço público. A interlocução da vida política vai além da forma tradicional, podendo ser feita por *Twitters*, *Facebooks*, *Instagrams*, *Whatsapp* e tudo o mais que se possa idealizar para divulgar a comunicação ao público. A inserção política da ciberdemocracia, segundo Cardoso (2017, p. 03-04) se compraz da

[...] revolução tecnológica das comunicações e suas consequências no modo de produzir e, mais ainda, do aumento da produtividade e de tecnificação da produção, que significa a força humana pela máquina, ao mudar a economia muda também as formas de sociabilidade e muda a vida política.

Se “no passado o governo havia de cuidar dos editoriais de mídia escrita, da TV e dos grandes comentaristas políticos, atualmente cada cidadão é um ator, e o que ele expressa, certo ou falso – não há curadoria que nos diga – pesa na formação da opinião pública” (CARDOSO, 2017, p. 10). As transformações das relações humanas reguladas pela base da economia global e com apoio dos meios midiáticos interferem na indústria e nos empregos, modificam as dinâmicas sociais, culturais e políticas, influenciam na organização do trabalho, regulam o que deve ser a educação e a disseminação de valores, ou seja, determinam um protagonismo indiferente aos processos democráticos da cidadania.

O indivíduo se sujeita a espectador e útil consumidor, pelo inativismo do sofá, a aceitar as informações produzidas por outros e divulgadas pelas (in)úteis tramas das redes de comunicação. Diante do enredo das mídias que se expandem, a democracia expressa sua fragilidade e a política do Estado democrático se sujeita ao descontrole do poder que se globalizou pelo domínio da economia mundial. O sistema político se submete à orientação do mercado, estimulado pelas formas competitivas de regulação do espaço público, sujeito a concorrência privada dos políticos. Bauman (2016, p. 24) alerta que o Estado-nação

[...] está perdendo a sua capacidade de proteger a liberdade e a igualdade diante da escala e da complexidade de um mundo interdependente que está excedendo o nacionalismo e a insularidade soberana de suas instituições. [...] a soberania, a virtude do Estado-nação moderno, começa a parecer uma vítima prospectiva da globalização e de sua escala assustadora. [...] Estados-nação não são capazes de lidar com os desafios transfronteiriços de um mundo interdependente.

Os limites da ação política nos espaços/tempo sociais sucumbem à única sensatez do governo regido pela virtude do mundo econômico. A justiça vê tomado o direito de quem não souber acumular e fazer fortuna, como algo que se unifica e prospera no meio social e econômico. As diferentes invasões dos meios midiáticos, abalam a estrutura dos diversos quadros sociais e denunciam uma provável inoperância entre o útil e o inútil da (ciber)democracia. O mundo da *web* torna as pessoas vulneráveis, a sociedade exposta e acelera o desgaste da democracia.

Nessa fase dos acontecimentos, “devemos reconhecer o fato de que na rede extremamente densa de conexões que entrecruza nosso mundo, perdemos o fio de Ariadne que liga indivíduos a grupos, associações a partidos e sindicatos, nossas casas à vida dos outros e tudo isso a política” estruturante da democracia (MAURO, 2016, p. 28). A democracia da eminente dignidade cidadã pode ser compreendida “como hábito cotidiano de gestos e espaços particulares, como hábito de uma medida recíproca e de um equilíbrio entre a realidade e sua representação [...]” (MAURO, 2016, p. 133).

Nesse sentido, a “democracia surge pela luta de ampliação da cidadania e pela participação como modo de vida dos seres humanos” (SILVEIRA; LAUER; ESQUINSANI, 2021, p. 796). Para que se mantenha a confiança e a legitimidade na democracia, há que compreendê-la como a oportunidade premente das relações sociais, precha de ações que valorizem a participação e a comunicação pelo diálogo, afinal, a vida útil da democracia requer a atividade e o sentido da palavra ao se tornar pública (LÉVY, 2002, p. 46).

Portanto, o compromisso com o útil e o inútil nos espaços sociais e políticos da ciber(democracia), encaminham a necessária compreensão da crise social, beirando

ao colapso democrático. Mauro (2016, p. 92) alerta para a necessidade de questionar o significado do mundo cibernético como

[...] um mecanismo de conhecimento capaz de abarcar uma narrativa em sua unidade e completude, desde a origem até o clímax e o fim, recuperando os eventos desencadeadores, projetando-os sobre suas consequências, jogando luz sobre interesses legítimos e ilegítimos que dão vida à história. E acrescentando a coisa mais preciosa: uma ideia.

A ideia, compreendida como forma política e crítica, como relação, reflexão e ação desenvolvida mediante o sentido da palavra, como formação dos indivíduos, pode significar o recurso para ampliar a consciência quanto a (in)utilidade da ciberdemocracia e dos meios midiáticos disponibilizados pela internet. A ideia, pela palavra, se constitui no recurso indispensável de mobilidade dos contratos da ciberdemocracia, seja ela para o bem ou para o mal, e que move inúmeras (in)utilidades para a humanidade em rede do mundo global. Uma delas situa a possibilidade do acesso ao conhecimento e às informações constitutivas do meio educacional e dos campos da pesquisa científica.

A UTILIDADE DOS MEIOS MUDIÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO E PARA A PESQUISA CIENTÍFICA

A ciberdemocracia se desenvolve e se propaga por dinâmicas imensuráveis inseridas em meio as transformações globais, assim como se torna responsável por processos transformadores da vida humana, mas com algo em comum entre todas as renovações: a comunicação atribuída pela palavra.

As pessoas habitam e se relacionam em diferentes espaços sociais da aldeia global mediadas pela comunicação (in)útil construída pela palavra. Maturana, (1994, p. 10 a 15), anuncia que é pela “palavra que viene del latín “con” que quiere decir “junto con” y “versare”, que quiere decir “dar vueltas alrededor de una cosa”, es decir ir juntos, rondar en compañía” uns com os outros. Nesse sentido, o linguajar da palavra identifica o movimento de composição das relações e dos contextos da convivência humana. As experiências de vida são estabelecidas pelo fazer humano que tem na palavra a identificação do sentido das trocas e tem na comunicação a forma de disseminá-las. As redes de comunicação midiáticas consolidam diferentes formas do viver social e se manifestam no intercâmbio das mensagens efetivadas, mas que pouco se identificam com um diálogo.

Por sua vez, a palavra proporciona o contato com o outro e com o conhecimento existente enquanto que a comunicação pode apresentar e disseminar a palavra contribuindo, assim com as condições sociais democráticas. No momento

em que os conhecimentos são compartilhados, democraticamente, ocorre o processo virtuoso da partilha, da colaboração e do crescimento, ressignificando a utilidade do inútil e a inutilidade do útil dos acessos as redes da ciberdemocracia providas pela internet. No entanto, impera o compromisso quanto a como à educação, de todos os âmbitos e níveis, acolhe os canais de midiatização em favor do desenvolvimento do conhecimento e da formação humana.

O compromisso de quem se encontra à frente da formação educacional e científica dos indivíduos, sejam eles crianças, jovens, adultos ou pessoas com mais idade, está em torná-los reflexivos, “capazes de detectar as ortodoxias e os catecismos disfarçados de conhecimento que não cessam de rondar e tomar assento nos ambientes que frequentamos” (SANTAELLA, 2016, p. 12). Deste modo, mesmo que se tenha o mundo invadido pela cultura dos meios midiáticos, como potencializadores de oportunidades e de novas formas de realizar pesquisas ou de fomentar novas dinâmicas na educação

[...] educar um cidadão é cultivá-lo, ensinar-lhe a pensar e raciocinar por si mesmo, libertá-lo da tirania dos costumes, convenções e preconceitos, mostrar-lhe que vive em um mundo hipercomplexo e ajudá-lo a imaginar as visões da realidade do outro, sobretudo dos mais desfavorecidos, os que não têm voz” (AGUILERA PORTALES, 2008, p. 36, *apud* Santaella, 2016, p. 12).

Por outro lado, o conhecimento se constitui por processos contínuos e progressivos em decorrência das pesquisas que acrescentam e superam o já produzido, impulsionando as inovações e o desenvolvimento social. A comunicação formal e informal, encarregada por divulgar as informações e os conhecimentos, exerce sua contribuição ao provocar transformações e evoluções pelo efeito que produz. Nesse meio da comunicação, a internet⁵ prospera pelo potencial e pela velocidade da força tecnológica digital no uso da palavra, dinamizadora de novas oportunidades para a educação e para a pesquisa científica. O contexto de pesquisa e de obtenção do conhecimento produzido, não se encontra reduzido “à simples organização das bibliotecas, mas alcança a sociedade informatizada com seu notável desenvolvimento tecnológico. A informatização afeta a pesquisa exatamente por modificar o processo de acesso ou de transmissão de conhecimento” (PAVIANI, 2013, p. 63).

Os meios tecnológicos responsáveis pela divulgação de informação disponibilizada pela mídia, abrangem diversos canais de disseminação de conteúdo, diretamente conveniados a sites especializados e ao jornalismo voltado à publicidade e à comunicação social. As mudanças mediadas e incentivadas pelos meios midiáticos vêm reconfigurando os contextos sociais, culturais e de formação dos sujeitos, (re)

³ Para García (2010, s/p), a internet é o nome reduzido que significa *Internetwork* system (sistema de interconexão de rede de comunicação). “Ela significa muitas redes de comunicação diferentes, que são dirigidas e operadas por uma grande quantidade de organizações, que estão ligadas, interconectadas coletivamente para formar a Internet. É uma ferramenta que fornece acesso a uma imensa quantidade de informações disponíveis em todo o mundo”.

estruturando o acesso quanto à informação, à produção, à recepção, à circulação e à promoção dos conteúdos.

A onda de “mídiação da sociedade caracteriza-se pelo forte papel atribuído à mídia que [...] molda e enquadra processos e o discurso da comunicação política, bem como a sociedade em que essa comunicação ocorre” (DUDZIAK et al, 2017, p. 213). A mídia digital se tornou num meio de comunicação de massa que permite uma nova forma de consciência sobre o mundo e uma nova visualização interativa, cultural e social (LÉVY, 2002). As formas de comunicações como meios de transmissão de informações pela palavra, desde a fala até as redes de mídias digitais atuais, que possibilitam “não só de moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também de propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais” (SANTAELLA, 2003, p. 13).

O amplo potencial da internet em publicar fatos e ideias se desloca para as comunidades virtuais que incorporam o divulgado e reelaboram novas comunicações. A mudança de paradigma das redes *on-line* na divulgação das comunicações, proporciona uma ecologia de signos (LÉVY, 2002) fluidica, capaz de emitir mensagens e conceitos que atingem um público específico e com potencial para formar consciências e opiniões sobre os fatos. De acordo com Fischer (2002, p. 86), a mídia se

[...] constitui em espaço de “visibilidade de visibilidades”; ela e suas práticas de produção e circulação de produtos culturais constituiriam uma espécie de reduplicação das visibilidades de nosso tempo. [...] se faz um espaço de reduplicação dos discursos, dos enunciados de uma época. Mais do que inventar ou produzir um discurso, a mídia reduplicá-lo-ia, porém, sempre a seu modo, na sua linguagem, na sua forma de tratar aquilo que “deve” ser visto ou ouvido. Isso quer dizer, então, que ela também estaria simultaneamente replicando algo e reproduzindo o próprio discurso [...].

O recurso da expansão do mundo digital pela internet, disponibiliza um suporte para ativar o desenvolvimento do conhecimento pela pesquisa, assim como oportuniza a inovação das práticas educacionais. A “Internet se apresenta como nova mídia, mais do que sua estrutura atual, deve-se considerar as transformações que está trazendo para os outros meios de comunicação e a provável união entre eles” (LEITE, 2001, s/p). Para a educação, a internet pode significar uma completa, abrangente e complexa ferramenta de aprendizado sobre o que existe no planeta. Através dela, se torna possível localizar fontes de informação virtuais e que habilitam o pesquisador à diferentes áreas do conhecimento. Para os pesquisadores e para a comunidade científica, representa um recurso indispensável e de possibilidade do “acesso aos mais avançados recursos de pesquisa do mundo.

Desta forma, pode-se discutir pesquisas com outros colegas que trabalham com as mesmas preocupações e procurando-se alcançar resultados iguais” (GARCIA, 2010, s/p). A institucionalização da internet no mundo do conhecimento rompe e estimula

conceitos e práticas, pois a expansão das tecnologias da informática e comunicação tem desencadeado reverberações na estrutura social das sociedades globais. Santaella (2003, p. 23) defende a ideia de que os intelectuais e pesquisadores tenham que se dedicar “[...] à tarefa de gerar conceitos que sejam capazes de nos levar a compreender de modo mais efetivo as complexidades com que a realidade em mutação nos desafia”.

Há que se pensar as artimanhas de poder em que a tecnologia midiática do contexto pós-digital se encontra e “buscar caminhos que passem longe do saber esterilizado que não pensa sobre si mesmo e não se autocritica” (SANTAELLA, 2016, p. 11). O pensar ultrapassa o diálogo silencioso e individualizado, mas identifica-se num pensamento que se expõe ao se relacionar com a realidade e, assim, realizar a ação do pensar pela palavra. “Palavras ditas e escritas são partes materiais da realidade, dotadas de poder brando de agir sobre o mundo psíquico e social nos efeitos que produz” (SANTAELLA, 2016, p. 12).

Portanto, os fenômenos midiáticos merecem certo espaço/tempo de reflexão e de análise para considerar a equivalência dos critérios relacionados à abordagem dos temas, valores, afetos, saberes e interesses que interferem na democracia, nas relações da política e do poder, em como se (re)define o público e o privado, como se estabelece a divulgação das informações, como se define e possibilita a participação popular e como são movimentadas (manipuladas) as pesquisas de opinião movidas em (des)estabelecer a democracia.

Pensar a “tecnologia, nesta era do pós-digital, significa implicá-la nas táticas e estratégias do poder. [...] É preciso questionar o que nos é dado como verdade e refletir sobre as condições atuais de modo a conceber o horizonte vital que hoje se apresenta” (SANTAELLA, 2016, p. 10). A maneira como a mídia se faz acontecer, estabelece uma nova “ordem, a ordem da videopolítica, segundo a qual as tecnologias de comunicação produzem modos de existência, estilos, que se apresentam como naturais, como imediatos, sugerindo que a familiaridade das imagens [...] se imponha como garantia de verdade [...]” (FISCHER, 2002, p. 89). Há que se buscar estratégias de análise e de uma postura crítica quanto ao que é comunicado, superando o conhecimento esterilizado.

Os recursos tecnológicos dispensados pela ciberdemocracia internalizaram a mensagem da indústria de que se a tecnologia não for adotada pelos indivíduos, o problema é da pessoa que nega o progresso. As tecnologias são um grande negócio criado para vender outros produtos, dissimulados por uma ideologia de tornar o mundo melhor. Por outro lado, como teria sido o confinamento humano durante a pandemia do Coronavírus (COVID-19) se não existissem as ferramentas midiáticas? A crise imposta a educação pela pandemia, determinou a conexão *on-line* entre professores

e estudantes, em que a tecnologia mudou processos e comportamentos inseridos na educação, cuja temática denota outro estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir as reflexões em torno do útil e do inútil da ciberdemocracia, inserida nos meios sociais, econômicos, culturais, políticos e na educação, torna-se possível considerar que os meios midiáticos favorecem a ditadura do mercado, regrando o poder pela face econômica como ferramenta de manipulação e exploração dos indivíduos. Afeta diretamente as formas de convivência e de relação entre os elementos que integram os grupos sociais (*on-line e off-line*) efetivando a (in)utilidade dos meios cibernéticos. Os indivíduos assemelham-se a objetos utilizáveis e necessários à ampliação da circulação dos canais de comunicação interconectados globalmente.

As redes estabelecem o livre consumo e incentivam o livre comércio, adaptando-se ao desejo individual de cada consumidor. Tal estratégia favorece o crescimento da governança econômica global, pois produtos podem ser adquiridos, instantaneamente, das mais variadas partes do mundo e afirmando a interdependência da globalização. Por outro lado, as comunicações *on-line* tornam voláteis as relações dialógicas necessárias à consolidação da democracia cidadã e comprometem o ato político na organização das sociedades.

Os canais de comunicação midiática disponibilizam um vasto leque de conhecimento que pode contribuir para a educação, de modo geral, assim como para a pesquisa científica. Resta o desafio de como pode ser conduzido o compromisso com o (in)útil da ciberdemocracia, utilizando-se dos recursos da revolução cibernética para estabelecer reflexões sobre o que é divulgado, numa relação dialógica com fatores reais da vida cotidiana. As reflexões até aqui apresentadas denunciam as formas midiáticas a serviço do consumo e da ampliação econômica, mas que por outro lado indicam a necessidade de alternativas que viabilizem a ampliação (crítica) quanto ao próprio consumo e utilização do conhecimento.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

AGUILERA PORTALES, Rafael Enrique. *Teoria política e jurídica: Problemas actuales*. México: Porrúa, 2008.

BAUMAN, Zygmunt; MAURO, Ezio. **Babel entre a incerteza e a esperança**. Rio de Janeiro, Zahar, 2016.

CARDOSO, Fernando H. Democracia em crise? **Quinto Seminário Luso-Brasileiro de Direito em Lisboa**. Fundação FHC, 2017.

DUDZIAK, Elisabeth A. et al. Competência Informacional e Midiática: uma revisão dos principais marcos políticos expressos por declarações e documentos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, v. 13, n. especial, jan./jul.-2017.

FISCHER, Rosa M. B. problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira em Educação**, n. 20, Mai./Jun/Jul/Ago-2002.

FRANCO, Augusto de. Alfabetização Democrática. **Rede de Participação Política do Empresariado**, Curitiba, 2007.

GARCIA, Paulo Sérgio. **A Internet como nova mídia na educação**. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Fwo9SqHOAKEJ:www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOVAMIDIA.PDF+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: set./2021.

LEITE, Sílvia P. M. Internet e Ciência: o potencial da internet como contribuinte para o desenvolvimento da Ciência. **INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, Campo Grande: XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, set./2001.

LÉVY, Pierre. **Ciberdemocracia**. Lisboa-Portugal, Instituto Piaget, 2002.

MATURANA, Humberto. **La democracia es una obra de arte**. Santafé de Bogotá-Colômbia, Editorial Linotipia Bolívar y Cia. S. em C.,1994.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia da Prática**. Caxias do Sul: EDUCS - Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2013.

ORDINE, Nucio. **A utilidade do inútil um manifesto**. Rio de Janeiro, Zahar, 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano – Da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. Revista Famecos, Porto alegre, nº 22, dezembro 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Temas e dilemas do pós-digital – A voz da política**. São Paulo: Paulus, 2016.

SILVEIRA, Carmem L. A.; LAUER, Munir J.; ESQUINSANI, Rosimar S. S. **O sentido do brincar e do jogar na infância como fundamentos para a construção da democracia social**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 102, n. 262, p. 787-801, set./dez. 2021.

UTILIDADE. *In*: Dicionário Oxford Languages. 2022. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=defini%C3%A7%C3%A3o+de+utilidade&rlz=1C1GCEA_enBR1015BR1015&zoq=defini%C3%A7%C3%A3o+de+utilidade&aqs=chrome..69i57j0i22i30l4j0i15i22i30l2j0i22i30l3.8266j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: agosto 2022.

Submetido em: 14/02/2022.

Aprovado em: 24/01/2023.

O VALOR DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESULTADOS QUANTITATIVOS

THE VALUE OF PUBLIC EDUCATION: QUANTITATIVE RESULTS

Cristiane de Almeida Jardim¹

RESUMO: Este artigo busca trazer para reflexão os impactos do gerencialismo na busca pelos resultados quantitativos da escola pública do estado do Rio Grande do Sul (RS), através das avaliações externas, entre os anos de 2015-2020. Objetiva-se compreender o dito quase-mercado na escola pública que se insere nos processos da educação por meio do gerencialismo e gerencialização, o que podemos nos referir na concorrência entre as escolas por financiamento através dos resultados quantitativos obtidos nas avaliações externas; e nas parcerias entre empresas e escolas em que a primeira oferece a segunda apoio logístico e material pedagógico em busca de novos consumidores. Sublinha-se pontos da crise do capitalismo, a partir da década de 1980, que ajudou a fortalecer a lógica tecnocrática no setor público, a qual foi identificada na gestão concreta dos recursos públicos da educação com base na política de tributação gaúcha. Para tanto, além de análise bibliográfica, lança-se mão de entrevistas semiestruturada realizadas entre os anos de 2018 e 2020, em cinco escolas públicas estaduais com ensino médio, na cidade de Santa Maria/RS. Nas escolas foram entrevistados: professoras; diretora; coordenadores pedagógicos; e vice-diretora. Entre os resultados encontrados, identifica-se que o gerencialismo condiciona o trabalho da escola às necessidades das razões do mercado – implantação de um quase-mercado na educação (concorrência entre escolas por financiamento, matrícula de “bons” alunos, elevação dos resultados quantitativos, aproximação da empresa da escola e descentralização dos gastos sobre a figura do estado).

PALAVRAS-CHAVE: Escola Pública. Avaliações externas. Quase-mercado. Resultados quantitativos.

ABSTRACT: This article seeks to bring to reflection the impacts of managerialism in the search for quantitative results of the public school in the state of Rio Grande do Sul (RS), through external evaluations, between the years 2015-2020. The objective is to understand the so-called quasi-market in the public school that is inserted in the education processes through managerialism and managerialization, which we can refer to in the competition between schools for funding through the quantitative results obtained in external evaluations; and in partnerships between companies and schools in which the former offers logistical support and teaching material in search of new consumers. Points of the crisis of capitalism, from the 1980s onwards, are highlighted, which helped to strengthen this technocratic logic in the public sector, which was identified in the concrete management of public education resources based on the gaúcho taxation policy. To do so, in addition to bibliographic analysis, semi-structured interviews carried out between 2018 and 2020, in five state public high schools, in the city of Santa Maria/RS, are used. In schools,

¹ Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: cris-jardim2011@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9822-8553>

<https://doi.org/10.36311/1982-8004.2022.v15.n2.p23-48>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

the following were interviewed: teachers; director; pedagogical coordinators; and deputy director. Among the results found, it is identified that managerialism conditions the work of the school to the needs of market reasons - implantation of a quasi-market in education (competition between schools for funding, enrollment of “good” students, increase in quantitative results, bringing the company closer to the school and decentralizing spending on the figure of the state).

KEYWORDS: Public school. External assessments. Quasi-market. Quantitative results.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca trazer para reflexão os impactos do gerencialismo na busca pelos resultados quantitativos da escola pública do estado do RS, através das avaliações externas, no período que corresponde aos anos de 2015-2020. Veremos que o gerencialismo e a gerencialização tem espaço para se inserir na escola adaptando uma lógica de mercado, através das avaliações externas.

Por resultados quantitativos se entende o desempenho que a escola obtém nas avaliações externas, estatisticamente, através do desempenho de seus alunos. De modo geral, refletem a qualidade da educação em termos estatísticos. As avaliações externas são aquelas que têm um agente avaliador externo a escola e busca medir por meio de testes padronizados, aptidões e habilidades dos alunos. Os testes padronizados usados pelas avaliações externas para medir tais resultados da educação, entendem-se por aqueles que constituem a ferramenta para aferir a assimilação de conhecimentos por parte dos alunos, seguem a padrões uniformes externos e determinados estatisticamente. Sendo assim, as questões relacionadas aos resultados quantitativos, serão identificadas no que tange uma reforma mais abrangente da educação em que a educação passa a ser mensurável.

A mensuração da educação está voltada para a preocupação com a elevação dos resultados quantitativos da educação. E as inserções do gerencialismo e da gerencialização, na escola, podem ser identificadas na busca pela elevação dos resultados nas avaliações externas, o que tem gerado uma espécie de mercado na educação, ou melhor, quase-mercado. As escolas seriam hierarquizadas em *rankings* de presumida excelência; os professores seriam responsabilizados pelos resultados do ensino; e as parcerias entre empresas e escolas concederiam espaço para o privado pensar “melhorias” para o público.

No entanto, como a educação continua sendo pública não estamos diante de um mercado propriamente dito. Segundo Sousa e Oliveira (2003), o quase-mercado está associado à crítica de ineficiência do Estado que levou a várias formas de privatização na gestão ancoradas na lógica de mercado. Ou seja, se buscou uma alternativa de gestão que ultrapassasse a dicotomia, gestão estatal-centralizada-burocrática ineficiente de um lado, mercado-concorrencial-perfeito de outro. A possibilidade encontrada foi a de introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem mudar o caráter público das mesmas (SOUSA; OLIVEIRA, 2003).

Introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas não significa uma transferência direta dos serviços educacionais para o mercado, mas a introdução no serviço público das noções privadas de gestão ao mesmo tempo que se mantém o controle do Estado. Segundo Sousa e Oliveira (2003), o quase-mercado diferencia-se da alternativa de mercado sob a suposição de induzir melhorias. Esta noção supõe regulamentação governamental, em que os sistemas de avaliação, quando reduzidos aos procedimentos de medida e de fiscalização, são bastante funcionais.

As categorias de análise – gerencialismo e gerencialização –, servem para mostrar, entre outras questões, como o quase-mercado se adapta na escola pública. Após a crise econômica da década de 1970 começamos a entender o processo que envolve o gerencialismo e a gerencialização (CLARKE; NEWMAN, 2012). Segundo Clarke e Newman (2012), o gerencialismo serve para pensarmos a respeito de projetos de reforma do estado durante os últimos quarenta anos. Os autores sugerem o gerencialismo como ideologia e a gerencialização como um processo de transformação. Historicamente, a ascensão do gerencialismo andou junto com reformas orientadas para o mercado. Por isso andou com o Thatcherismo, Reaganismo, Racionalismo econômico e o neoliberalismo.

O gerencialismo diz respeito a uma ideologia tecnocrática que justifica os processos de transposição de uma índole tecnicista para o sistema de ensino. Faz isso, com uma retórica que louva a eficiência e eficácia conquistados com a implantação de mudanças da gestão privada. A dimensão ideológica deste processo ganha importância ao tornar opaco para a comunidade escolar, bem como para o público leigo e sociedade civil os imperativos político-ideológicos subjacentes às propostas e projetos de mudança da gestão educacional, aparentemente neutros (JARDIM, 2021).

Por gerencialismo nos referimos à ideologia tecnocrática que justifica processos de modernização conservadora da educação com uma retórica discursiva edificante que louva a eficiência e eficácia conquistados com a implementação dessas mudanças. Conforme Klikauer (2015), para o gerencialismo se estabelecer sistemicamente nas instituições combina as ferramentas e conhecimentos genéricos da administração com a ideologia. As origens do gerencialismo se dá, segundo Klikauer (2015), quando a gerência se transformou em uma ideologia completa. Para Klikauer (2015), foi a partir daí que germina o gerencialismo. O que pode ser representado na seguinte fórmula: “Gestão + Expansão da ideologia = gerencialismo”.

Segundo Klikauer (2015), a justificativa dada pelo gerencialismo para aplicar suas técnicas gerenciais unidimensionais a todas as áreas de trabalho, sociedade e capitalismo é com base em ideologia superior, treinamento de especialistas e exclusividade de conhecimento gerencial necessário para administrar instituições públicas e a sociedade

como corporações. Assim, segundo Clarke e Newman (2012), o gerencialismo torna-se como um modelo global para reformas. No entanto, o gerencialismo não eliminou tudo que até então existia, mas sim, trata-se de projetos profundamente políticos que buscam realinhar, segundo Clarke (2008), formas de poder em relações econômicas, políticas e sociais.

Já por gerencialização entende-se, como fala Clarke e Newman (2012), um processo de transformação, onde se estabelece autoridade gerencial sobre recursos corporativos (materiais, humanos ou simbólicos) e tomada de decisão corporativa. Em segundo lugar, a gerencialização é um processo de estabelecimento de estruturas calculistas de gerencialismo. Estas definem os termos e as condições da tomada de decisão. O objetivo da gerencialização é incorporar estas estruturas como as formas de conhecimento que governam padrões de relacionamentos internos e externos. Finalmente, a gerencialização é um processo de criação de formas de gerir e tipos de gestores (CLARKE; NEWMAN, 2012).

Na escola, por processos da gerencialização podemos nos referir ao financiamento da educação por meio da concorrência entre escolas para obtenção de recursos para sua manutenção e em busca de melhores resultados – atraindo pais clientes de “boa” qualidade e “bons” alunos. A busca por melhores desempenhos em avaliações externas, observa-se, fazer parte de um processo contínuo que mensura a educação gerando um quase-mercado na escola ao ser implantado no sistema de ensino um sistema de avaliação que induz a concorrência entre as escolas por financiamento através dos resultados alcançados, além da concorrência mascarada por “bons” alunos. Nessa lógica, as escolas são hierarquizadas entre as “boas” e as “más” sendo submetidas junto com o trabalho do professor ao controle e monitoramento, além da responsabilização dos professores pelos resultados obtidos. Isso ocorre enquanto o gerencialismo justifica os processos da gerencialização fazendo uso de uma retórica que louva a eficiência e eficácia dessas mudanças (CLARKE; NEWMAN, 2012).

Neste artigo, primeiramente, busca-se compreender através da implementação de avaliações externas, no sistema de ensino, uma reforma mais abrangente da educação em que a concorrência entre as escolas, a responsabilização dos professores pelos resultados quantitativos e as trocas entre empresas e escolas correspondem a mensuração da educação. São questões que veremos corroborar com o quase-mercado, na escola, adaptado na educação por meio do gerencialismo e gerencialização.

Em relação as trocas entre empresas e escolas, veremos a questão da denominada parceria público-privado. Para tanto, sublinha-se a gestão do ex-governador do estado do RS – José Ivo Sartori (MDB) (2015-2018) – como exemplo político-ideológico da parceria público-privado estendida ao campo da educação que mascara um quase-

mercado na escola. Faremos referência à gestão concreta dos recursos públicos na educação com base em dados das políticas de tributação gaúcha. Como veremos, as últimas reformas no estado do RS racionalizaram recursos públicos desinvestindo em políticas educacionais, o que ocasionou o repasse de responsabilidade para gerir a educação e seus resultados para a gestão da escola pública. Veremos que o gerencialismo irá defender ideologicamente como mais eficiente para os recursos públicos a administração da gestão da escola a respeito do financiamento escolar, o qual observa-se ser buscado via avaliações externas.

As políticas de tributação do estado do RS, portanto, veremos que caminham com a noção que diz respeito a escola buscar financiamento para a educação em decorrência do enxugamento do estado no que toca as políticas educacionais. Isso nos ajuda a entender a aproximação da empresa da escola tendo em vista os materiais de suas marcas que pode oferecer à instituição escolar, que o estado – como apontam alguns relatos dos entrevistados – não vem cuidando para o ideal funcionamento da escola.

METODOLOGIA

Para a reflexão dos impactos do gerencialismo na busca pelos resultados quantitativos da escola pública do estado do RS, através das avaliações externas, entre os anos de 2015-2020, temos por base uma pesquisa de ordem qualitativa. Através deste modelo de investigação é possível capturar aspectos moralizantes, políticos, atitudes, emoções e situações que são difíceis de perceber a partir de dados mensuráveis (HAGUETTE, 1992). No entanto, a pesquisa não exclui dados quantitativos, o que permite analisar o fenômeno de modo mais abrangente.

Lançamos mão de entrevistas semiestruturada e análise bibliográfica. As entrevistas aconteceram entre os anos de 2018 e 2020, em cinco escolas públicas estaduais com ensino médio, na cidade de Santa Maria/RS. As escolas pertencem a diferentes regiões socioeconômica da cidade permitindo uma maior abrangência da realidade investigada. Nas escolas foram entrevistados: professoras; diretora; coordenadores pedagógicos; vice-diretora, totalizando onze entrevistados. A carga horária cheia dos professores – grupo, primeiramente, selecionado para as entrevistas – levou a pesquisa a incorporar como critério de seleção diferentes profissionais da escola, além dos professores, diretora, coordenadores pedagógicos e vice-diretora. Optou-se por mencionar os entrevistados e as escolas pelas iniciais do nome.

Para a costura dos relatos e construção do conhecimento, com base em Bauer e Gaskell (2017), lançamos mão de uma escuta ativa entre o início, meio e fim da entrevista. Isso parece ser “natural”, todavia, é muito importante tomar esse cuidado

rigidamente, sem distrações, para não ocorrer precocemente uma categorização dos relatos sem se fazer presente nos momentos da narração. Distrações comprometeriam a construção de interpretações coerentes com o desenvolvimento das ideias do entrevistado. Conforme Bauer e Gaskell (2017), ainda deve ser realizada uma revisão do escutado nas entrevistas para compreensão do seu processo.

No caso da análise bibliográfica, contribuiu para melhor definir objetivos e questões para a pesquisa proposta. Ela é desenvolvida com base em material já elaborado, como: livros, artigos científicos, dissertações e teses. Atualmente, com o avanço tecnológico, boa parte desses materiais são encontrados na tela dos computadores, celulares e aparelhos semelhantes (GIL, 2007).

Ressalta-se que a análise bibliográfica permite interrogar o objeto com o domínio do quadro teórico envolvido. Sendo assim, com base em Fernandes (1994), busca-se o objeto não esperando que fale por si, mas, sim, parte-se do princípio que as teorias precisam de fatos e os fatos das teorias, para, então, buscar a realidade na sua essência e experiência concreta.

QUASE-MERCADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Hypólito (2008) demonstra como uma noção de tendência hegemônica e conservadora do Estado tem sido construída no campo educacional, ele discute a pretensa eficácia disso na solução de problemas da escola. Conforme Hypólito (2008), essa noção é fruto da combinação complexa de processos políticos, culturais e econômicos para superar a crise do estado de bem-estar social. O que se deu através de um casamento conservador que empenhou seus esforços para dar à luz um estado gerencialista, cujo discurso estende-se no campo da educação.

Hypólito (2008) argumenta que isso ocorre simultaneamente e como parte integrante da globalização e está provocando uma expansão do mercado sob prerrogativas neoliberais. O que pode ser visto após a crise do regime de acumulação capitalista da década de 1970, quando ficaram expostos ao exame e as preocupações políticas referentes aos custos das despesas públicas (CLARKE; NEWMAN, 1997). O gerencialismo é essencial para esse processo porque representa um *ethos* de negócios do setor privado no estado e no setor público. Assim, mesmo que alguns serviços públicos não sejam totalmente privatizados, devem trabalhar numa lógica de mercado (CLARKE; NEWMAN, 1997). Posteriormente, esta lógica é adaptada na educação, como, por exemplo, através dos processos da gerencialização que podemos observar no financiamento da educação por meio da concorrência entre escolas por recursos para sua manutenção.

Essa concorrência é fortalecida por um sistema nacional de avaliação que induz procedimentos competitivos entre escolas e sistemas. Esse mecanismo de controle durante os anos de 1990, se configurou com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)², com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)³ e com o Exame Nacional de Cursos (ENC)⁴, que contribuíram para o fortalecimento de uma cultura de avaliação no Brasil (LIMA; GANDIN, 2017).

A criação de um sistema nacional de avaliação configurou o processo de regulação com o objetivo de controlar o sistema de ensino e proporcionar a indução de políticas educacionais através do monitoramento. Conforme Sousa e Oliveira (2003), nesse sentido, o sistema nacional de avaliação tornou-se um mecanismo de controle essencial que é transferido das estruturas intermediárias para a ponta (escola) através de testagem sistêmica. Abaixo os relatos apontam a cobrança sobre a escola e o trabalho do professor para obtenção de resultados positivos nas avaliações externas, a formação de hierarquia entre as escolas e a cobrança pelos resultados em detrimento do aprendizado do aluno.

Segundo o coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., “a escola e o professor são cobrados do estado por resultados positivos nas avaliações” (E.H., entrevista, 2020). Segundo a professora M.C., da escola R.C., “as escolas são hierarquizadas, ficam sujeitas à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho” (M.C., entrevista, 2018). O coordenador pedagógico C.M., da escola M.F., fala que os resultados quantitativos não abrangem a qualidade do trabalho desempenhado para o aprendizado do aluno, segundo ele: “a busca por resultados quantitativos acaba por desvalorizar a qualidade do trabalho realizado para o aluno aprender” (C.M., entrevista, 2020). A vice-diretora A.P., da escola R.A., aponta a desvalorização do trabalho desempenhado para o aluno aprender, segundo ela: “a escola tem que alcançar os resultados nas avaliações enquanto todo empenho do trabalho do professor para o aprendizado do aluno não é em si reconhecido” (A.P., entrevista, 2020).

A diretora N.A., da escola L.M., fala que o monitoramento sobre a escola se estende para além da cobrança no desempenho nas avaliações, segundo a diretora: “o estado para melhorar os números da educação também cobra de nós a melhora dos

² O SAEB permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade da educação oferecida aos alunos do ensino brasileiro. Com isso, oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências (BRASIL, 2021a).

³ O ENEM foi criado em 1998, o seu resultado abre oportunidades de acesso à educação superior pública e particular e à educação profissional e tecnológica. Alunos maiores de dezoito anos podem também obter a certificação do ensino médio por meio do Enem (BRASIL, 2015).

⁴ O ENC diz respeito ao ensino superior e foi implantado durante o governo do presidente da república Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002). Os princípios do ENC, são: indicadores de resultados, comparação das performances das instituições, *ranking* dos cursos em forma de conceitos, condicionalidade no uso dos resultados da avaliação e participação compulsória dos estudantes são instrumentos de uma política de avaliação formulada centralmente e implementada de cima para baixo (GOMES, 2003).

números da reprovação, da evasão escolar, além do desempenho nas avaliações” (N.A., entrevista, 2020). Essas avaliações são correspondentes aos diferentes tipos de avaliações externas, como, por exemplo, o ENEM, a Prova Brasil⁵, a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP)⁶, a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA)⁷, entre outras.

Segundo Maguire (2013), a partir da avaliação como instrumento de medição, a qualidade tem sido reduzida à obtenção de bons resultados nas avaliações e, com isso, a educação tem se referido àquilo que pode ser mensurável. A própria ideia de qualidade na educação é vinculada ao mensurável. Há uma ênfase na mensuração da qualidade através dos resultados alcançados pelas escolas.

O coordenador pedagógico M.E., da escola R.A., abaixo relata sobre as cobranças para a escola melhorar a qualidade da educação, isso é, melhorar os resultados. O coordenador pedagógico M.E. também comenta da necessidade de a escola buscar seus recursos internamente e acreditar no seu trabalho.

A qualidade da escola é medida através dos resultados quantitativos, há cobranças para a escola melhorar a qualidade da educação através dos resultados. E como sempre faltam recursos para a educação a escola tem que buscar saídas para se gerir. Já fizemos brincadeiras e jogos envolvendo a comunidade da escola para conseguir recursos, mas a escola tem que acreditar no seu trabalho porque o estado não valoriza, só cobra (M.E., entrevista, 2020).

Nesse tipo de busca pela qualidade da educação, segundo a professora A.B., da escola R.A., “o professor vê seu trabalho envolvido numa lógica em que o fluxo de demandas, expectativas e cobranças jogam em cima dele a responsabilidade pelos fracassos ou êxitos alcançados na educação” (A.B., entrevista, 2018). Isso reflete os processos da gerencialização que reestruturam o trabalho do professor em prol do aumento da produtividade e imposição de novas exigências de desempenho e metas a serem cumpridas.

⁵ A Prova Brasil tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. As suas médias de desempenho também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. Além disso, os dados também estão disponíveis para toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. Ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país (BRASIL, 2021b).

⁶ A OBMEP é um projeto nacional dirigido às escolas públicas e privadas brasileiras, criada em 2005 para estimular o estudo da matemática e identificar talentos na área, a OBMEP tem entre seus objetivos: estimular e promover o estudo da Matemática; contribuir para que um maior número de alunos brasileiros possa ter acesso a material didático de qualidade; contribuir para a integração das escolas brasileiras com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e com as sociedades científicas (IMPA, 2021).

⁷ A OBA é uma espécie de recurso pedagógico, um instrumento que premia os ditos melhores alunos. Essa Olimpíada envolve Ciências, Física e Geografia. Ao final da OBA todos os alunos participantes recebem um certificado de participação, bem como os professores e diretores escolares envolvidos. E os primeiros colocados de cada nível receberão medalhas de ouro, prata e bronze. Além disso, as medalhas garantem pontos extras na disciplina de Física (DARWIN, 2021).

Nesses processos, o gerencialismo envolve os professores na busca pelos resultados afetando a subjetividade e os responsabilizando pelo bom desempenho dos alunos. Como relata a professora M.C., da escola R.C., “eu sinto que poderia fazer mais, passar mais aos alunos. Me sinto frustrada quando os resultados nas avaliações não são bons” (M.C., entrevista, 2018). A professora L.P., da escola L.M., afirma que “o professor nunca vem trabalhar pensando hoje está tudo certo, todo dia é uma luta para melhorar a qualidade da educação” (L.P., entrevista, 2018).

Segundo Ball (2005), a atual política educacional adotada fomenta um processo que valoriza a racionalidade técnica e substantiva e constitui um novo gerencialismo, cujo modelo de organização é centrado nas pessoas. Segundo Ball (2005), essa lógica quer ensinar que o indivíduo pode cumprir mais metas do que cumpria, na medida da excelência, atingir o máximo desempenho. Conforme Ball (2005), a proposta para ser o melhor e fazer o melhor, obtendo pontos por reconhecimento, vem de um leque performativo do sistema educacional do Reino Unido. O problema é que, assim, as diferentes personalidades humanas são submetidas a esta lógica.

Isso pode se expressar no âmbito de uma lógica onde, segundo Ball (2005, p. 544), “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”. Nessa lógica, os professores além de se sentirem responsabilizados pelos resultados da educação, veem em choque seus valores profissionais e públicos, assim, se produz sujeitos, espaços e comunidades de discursos hibridizados (BALL, 2005).

Os resultados quantitativos da educação fomentam uma proposição de um sistema de ensino funcionando segundo uma lógica de quase-mercado. Com isso, as escolas seriam hierarquizadas conforme sua reputação em um dado *ranking* de presumida excelência. Esse quase-mercado pode ser definido nas escolas públicas, segundo o sociólogo brasileiro Márcio Costa, na entrevista concedida ao repórter Paulo de Camargo, publicada na revista Educação, no dia 10 de setembro de 2011, da seguinte forma:

Trata-se de um espaço de disputa por um bem altamente valorizado pela maior parte da sociedade: escolas consideradas boas. Há um mercado educacional, no caso das escolas privadas, no qual a capacidade econômica de comprar o serviço educação é decisiva, ainda que não seja um requisito exclusivo. Esse mercado é facilmente visível. Há, porém, uma disputa importante por escolas públicas ditas “comuns”, ou seja, aquelas que não contam com recursos muito diferenciados, que não integram a rede federal de ensino ou alguns nichos muito restritos das redes estaduais – como escolas técnicas, militares [...]. Há claras hierarquias entre elas. A população reconhece tais hierarquias. Estabelecem-se acirradas disputas pelo acesso a uma matrícula naquelas que gozam de melhor prestígio e, portanto, o que chamamos “quase-mercado escolar”, pois os recursos financeiros não entram diretamente nas transações que envolvem a matrícula.

Segundo Costa (2011), tanto a publicação de índices como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ou, qualquer outra possibilidade de comparação, como, por exemplo, o ENEM, tornam o problema do quase-mercado na educação mais perceptível. Com isso, mais passível de ser enfrentado. O Ideb, por exemplo, ao tornar mais clara quais são as “boas” e as “más” escolas, apresenta, para os pais, neste caso, os clientes, a qualidade da educação por escola; estabelece uma meta – a melhoria na nota do Ideb – a ser seguida pelas instituições escolares, o que traria eficiência. Segundo Lima e Gandin (2017), o Ideb é um exemplo da imbricação entre as avaliações externas e as características do gerencialismo. Tais desempenhos comparados entre as escolas trazem, em si, o pressuposto gerencialista, que é a preocupação de deixar claro para os clientes o nível do serviço público oferecido.

As ações da escola também podem fomentar esse quase-mercado. Por exemplo, segundo o coordenador pedagógico C.M., a escola M.F. adota como estratégia, no momento de formar as turmas, separar os alunos considerados com boas notas e comportamentos (C.M., entrevista, 2020). Conforme relata:

Uma estratégia que a escola segue no momento de formar as turmas do ano letivo, é colocar alunos com boas notas na mesma turma, como estratégia para manter bom desempenho os alunos são separados. Espera-se alcançar bons resultados colocando os alunos com boas notas e comportamento numa mesma turma (C.M., entrevista, 2020).

Esse tipo de estratégia, que pode parecer, a princípio, um processo natural e saudável esconde, na verdade, uma discussão intrincada da qual são ingredientes a seleção oculta de alunos, as distorções no conceito de qualidade tendo em vista que todos têm o direito ao desenvolvimento. Surgem, assim, critérios pouco transparentes de admissão de escolas que, enquanto públicas, são para todos. O relato acima, portanto, aponta uma clara expressão da corrupção dos critérios pedagógicos pela lógica do gerencialismo. Observa-se que os sujeitos da escola podem ser envolvidos nas necessidades da reprodução dessa lógica justificada pelo gerencialismo na educação. Nessa lógica que se concretiza mesmo na ausência de processos seletivos explícitos, regulamentados, conforme o relato abaixo, às escolas que dispõem da possibilidade de escolher seus alunos, tendem a escolher. Além disso, o conhecimento desigual das famílias e a desigualdade dos recursos sociais e políticos também desiguais geram disputas desiguais por vagas em escolas. Ou seja:

Desde os anos 1950, a sociologia da educação identifica mecanismos e escolhas no âmbito das famílias, relacionados às possibilidades de escolarização de crianças e jovens. Resumindo, famílias escolhem e buscam escolas para seus filhos, segundo os limites diversos a que estão submetidas (econômicos, culturais e sociais) e conforme os valores que possuem. A literatura sobre escolha escolar (*school choice*) é enorme.

O que temos procurado é chamar a atenção para a escolha que as escolas fazem de seus alunos. Mesmo na ausência de processos seletivos explícitos, regulamentados, temos observado que as escolas (nem todas dispõem dessa possibilidade) tendem a também escolher seus alunos. Quando podem, as instituições escolares – no caso de nosso interesse, as públicas do ensino básico – nada têm de passivas. Elas escolhem ativamente seus alunos. Os processos pelos quais isso ocorre são, em geral, obscuros – por exemplo, indicações por relacionamento e outros mecanismos. Não pode ser coincidência, porém, que no mesmo bairro, às vezes com poucos metros de distância, haja uma escola apenas com “alunos do asfalto” e outra apenas com os da favela. Na forma como essa competição acontece no Brasil, contando com nossa tradição patrimonialista e clientelista, tem efeitos negativos. Famílias, partindo de conhecimento desigual sobre as escolas, de recursos sociais e políticos também desiguais, disputam vagas em escolas, num ambiente não regulamentado, produzindo a tendência a que se estabeleçam diferenciações sociais importantes entre as escolas (COSTA, 2011).

Nesse processo, segundo Clarke e Newman (2012), enquanto um conjunto de políticas dominantes o gerencialismo vai mudando as noções da comunidade escolar. Tais vão sendo dissolvidas na medida em que estão sendo redesenhadas como clientes ou consumidores. Segundo Lynch (2014), isso por efeito proporciona a desvalorização de propósitos morais da organização, o que por si só faz com que serviços públicos, como educação, sejam cada vez mais compreendidos como mercadorias a serem entregues pelo mercado a clientes que podem dar ao luxo de comprar. Não são mais entendidos como bens públicos de capacitação que são regidos por direitos protegidos por lei nos níveis nacional e internacional.

A professora M.C., da escola R.C., aponta tal lógica gerencial ao associar a aprovação de alunos da escola no ENEM com a captura de “bons” alunos. Para isso, ela conta que na escola M.C. os alunos são incentivados a realizarem a prova do ENEM, conforme relata:

Em períodos próximos às inscrições do ENEM, um representante da equipe diretiva da escola, geralmente, o coordenador pedagógico, vai em todas as turmas de terceiros anos do ensino médio incentivar os alunos a estudarem para o ENEM. Pois para a escola quanto mais alunos forem aprovados, melhor. Atingirá um melhor resultado no *ranking* das escolas no Enem e pode atrair bons alunos (M.C., entrevista, 2018).

A diretora N.A., da escola L.M., questiona a cobrança em cima da escola para preparar o aluno para o ENEM. Fala que a escola deve contribuir para o aluno realizar a prova, porém, afirma esta não ser a sua principal função, mas sim, formar um aluno crítico. Nas palavras da diretora N.A.:

O que eu percebo é que a gente tenta fugir dessa lógica... a gente tenta fugir dessa lógica do conteúdo, quantidade e não qualidade, pois, não se pensa em qualidade, não se pensa no que este conteúdo vai representar, então assim, até muitas vezes, parece que a escola que tem o ensino médio tem que ser um cursinho preparatório para o ENEM, e nós concordamos com isso, temos que sim contribuir para o aluno passar no ENEM, mas... não é essa a nossa principal função! A gente precisa desempenhar outras coisas também. O principal é formar um aluno crítico. Mas há uma cobrança nessa lógica de vencer conteúdo, lógica bem conteudista (N.A., entrevista, 2020).

O coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., mostra que, por outro lado, no âmbito de uma matriz de cortes de verbas para a educação, a escola precisa participar de atividades que podem gerar um retorno financeiro, além de certificados e premiações. Assim, deixa implícito uma obrigatoriedade – associada ao financiamento da educação –, que leva a escola se preocupar com os conteúdos das avaliações externas, conforme relata:

Isso é visto e notório, a escola sofre com a diminuição de verbas para investimentos. Participamos de atividades que tragam benefícios como verbas e certificações para a escola e para os alunos. Por exemplo, todos os anos participamos da OBMEP. Os alunos que passam nas etapas da olimpíada ganham certificação, premiações, daí vem as verbas. Este ano participamos pela primeira vez da OBA. Participamos dos concursos literários e incentivamos os estudantes a estarem participando. Buscamos que a escola esteja inserida nessas atividades, pois além da certificação vem daí as verbas (E.H., entrevista, 2020).

Em relação a busca por financiamento para a escola, inicialmente no momento do estabelecimento do Ideb e do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a vinculação entre o Ideb e o financiamento da educação apresentava a ideia de premiar as escolas que mais necessitavam da ação do Estado. O que pode ser conhecido no discurso do então Ministro da Educação, Fernando Haddad (PT) (2005-2012), no lançamento do PDE ao afirmar que:

Nós queremos, nos valendo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), premiar as escolas que cumprirem as suas respectivas metas. De maneira que a escola, se tem um indicador de zero a dez em um ponto e a sua meta de um e meio para o ano de 2007, essa escola vai receber um adicional, não é punição, um adicional no seu PDDE, a partir de 2008, de 50% do valor (BRASIL, 2007).

No relato acima observa-se particularidades do Estado brasileiro e aquilo que Newman e Clarke (2009) apontam como múltiplas formas de poder coexistentes. Conforme o relato, o Estado provê melhorias nas condições das escolas que mais necessitam de sua ação. Conforme Afonso (2009), diferentemente de políticas de

caráter gerencialista no contexto inglês e outros, por exemplo, em que escolas com menores notas nas avaliações eram punidas ou fechadas, no Brasil passaram a receber esse auxílio. No entanto, essa ação mantém marcas gerencialistas em razão que o repasse de verbas para as instituições escolares ditas com menores desempenhos inclui um caráter descentralizador, pois as escolas precisam gerir os seus recursos e melhorar sua gestão em busca de maior eficiência e melhores resultados (AFONSO, 2009). Caso contrário, se a escola não alcançar suas metas, não ganha o adicional.

Nesse caso, no Ideb, o repasse de verbas para as escolas inclui um caráter descentralizador, ou seja, a capacidade de gerir os recursos e melhorar a gestão em busca de maior eficiência e, logo, melhores notas, está sobre a responsabilidade da escola. A ideia de qualidade da educação continua vinculada ao entendimento da educação como algo mensurável. Segundo o coordenador pedagógico M.E., da escola R.A., “a escola é punida com diminuição de verbas se não alcançar os resultados, recebemos cobranças e mais cobranças do estado” (M.E., entrevista, 2020).

As políticas para educação, portanto, parecem ser contraditórias. O que pode ser explicado no plano dos processos de proliferação de políticas e do surgimento de vazios de políticas, elementos apresentados por Clarke e Newman (1997) ao realizarem a análise do contexto inglês quando das transformações ocorridas no Estado após a crise do regime de acumulação capitalista da década de 1970. Segundo Clarke e Newman (1997), em uma visão gerencialista do Estado, a política e os processos políticos são vistos como negativos. Sendo assim, busca-se despolitizar as políticas. No entanto, há vários processos políticos difíceis de serem despolitizados. Isso faz com que um governo busque muitas intervenções políticas para uma garantia de controle. Em razão dessa dificuldade se faz necessário um conjunto ainda maior de intervenções políticas para assegurar ao público que está “tudo sobre controle”.

Clarke e Newman (1997) alertam que na medida em que há tal proliferação, surgem inúmeras contradições e falta de coerência entre as políticas. Disso, surgem os vazios de políticas, que representam esta falta de coerência. Há pressões de diferentes atores envolvidos no processo de governança educacional. Também existem diferentes referenciais de caráter político e moral identificáveis no discurso dos envolvidos. Como no caso dos professores, pode existir perspectivas que entendam que esta lógica pode ser utilizada na escola, não estando, necessariamente, subjugando outras questões da educação.

O reconhecimento das iniciativas das políticas educacionais do âmbito de tais avaliações enquanto mecanismos de melhora na educação podem ser observado, abaixo, nas falas da professora M.C., da escola R.C, que alinha a preocupação com a elevação dos resultados nas avaliações externas e índices educacionais a melhoria das condições

de trabalho do professor, remuneração e valorização profissional; e, da professora B.L., da escola P.L., que relaciona o comprometimento com esses resultados para a melhoria da qualidade da educação.

Eu acredito que todas essas iniciativas foram para levar a melhores resultados na educação. Acho que se forem ampliadas considerando as demandas para melhorar as condições de trabalho, a remuneração dos professores e a valorização profissional, pode-se melhorar a qualidade da educação (M.C., entrevista, 2018).

Geralmente os professores buscam trabalhar para atingir esses resultados, geralmente os professores são bem comprometidos com isso, se comprometem em seguir, às vezes acontece alguma exceção de alguém que se... mas a maioria trabalha muito bem isso e buscamos em grupo discutir os resultados da escola nas avaliações externas e nos índices para melhoria da educação (B.L., entrevista, 2018).

As ambiguidades nos relatos dos entrevistados em relação a mensuração da educação podem ser entendidas no plano do gerencialismo. Pois, segundo Clarke e Newman (2012), além do gerencialismo ser uma ideologia é um conjunto de políticas dominantes configuradas em um campo de tensões. Um campo de tensões por se tratar da dispersão de poder do estado para agentes gerenciais com diferentes ideologias, regimes e lógicas, que devem ser negociadas em nível da organização individual.

APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA E EMPRESA

A gestão do ex-governador do estado do RS, José Ivo Sartori (MDB) (2015-2018), foi baseada no gerencialismo. A gestão do Sartori (MDB) parte da premissa de que a coisa pública deve ser administrada à semelhança da coisa privada. Trata-se de uma visão que coloniza a sociedade e introduz a lógica de mercado no serviço público (GAULEJAC, 2017).

Seguindo esse horizonte, Sartori (MDB) defende que a gestão da escola deve ser eficiente, isso é, saber cumprir as demandas economizando. É uma noção não neutra, pois, Sartori (MDB) concebe a educação pública como um gasto, e não um investimento social, influencia a gestão da educação na linha de uma lógica de mercado (OSÓRIO, 2017).

Para compreendermos melhor a solução de Sartori (MDB) para investir modestamente em educação pública, baseado no gerencialismo, uma das maneiras é termos claro o que significa a dispersão de poder do estado. Segundo Clarke e Newman (1997), a dispersão de poder reconfigura o público e privado deslocando fragmentos do privado para o público. Não estamos nos referindo a privatização, mas em trabalhar no público com algumas das lógicas do privado, fazer com que fragmentos do privado

migram para o público de modo com que em algumas partes do setor público, aquelas consideradas pelo discurso neoliberal mais proveitosa para o mercado, sejam administradas por tecnologias do mundo da empresa. Portanto, com a dispersão fragmentos do setor privado são deslocados para o setor público. Com isso, o público vai se sujeitando a processos “modernizadores” não só fragmentados, mas também mercantilizados.

Conduzir, por exemplo, pela parte do estado recursos a escolas torna-se menos claro, menos visível onde esses estão sendo alocados em vista da dispersão que faz parte do funcionamento do público semelhante ao do privado. Isso, segundo Clarke e Newman (2012), fez parecer que a distribuição de recursos estava cada vez mais sendo deixada para mecanismos de mercado. Nesse sentido, quem irá prestar os serviços da escola pública? O gerencialismo não vê problema de serem concretizados pelo setor privado. Para isso a justificativa passa a ser técnica e não embasada em valor ou política.

Sartori (MDB) adota a característica da dispersão de poder que diz respeito as parcerias público-privado. Segundo Clarke e Newman (1997), com as parcerias público-privado permite-se serviços privado dentro do espaço público – enfraquecendo as fronteiras entre público e privado. A dispersão de poder conecta-se com o pressuposto gerencialista de que as instituições não-estatais proveriam os serviços de bem-estar com maior eficiência e qualidade do que o âmbito estatal. Isso foi fortemente articulado pela Nova Direita – entendida como a aliança entre neoliberais e neoconservadores – na Inglaterra que, durante a crise de acumulação do regime capitalista de produção da década de 1970, realizou as críticas ao Estado de bem-estar social (LIMA; GANDIN, 2017).

É importante destacar que a dispersão de poder não implica somente no repasse de responsabilidades para atores não-estatais, mas, ao favorecer a proliferação desses atores propicia, também, um empoderamento desses agentes como interlocutores do estado. Desse modo, esses agentes passam a ter maior legitimidade nas disputas de poder que permeiam o âmbito estatal (LIMA; GANDIN, 2017).

No governo Sartori (MDB), através do projeto “Escola Melhor: sociedade melhor”, difundia-se a ideia de repassar parte da execução e financiamento da educação pública ao setor privado, especialmente, através das parcerias público-privado (OSÓRIO, 2017). Por isso, o governo Sartori (MDB) regularizou parcerias de escolas estaduais com pessoas físicas e jurídicas que podem realizar reformas, ampliações, instalações de redes *wi-fi* e doações às escolas. Em troca, as empresas puderam realizar publicidade dentro das escolas, além da redução de responsabilidade do governo estadual com a manutenção das instituições escolares (ESTORMOVSKI, 2017).

As publicidades podem ser cursos oferecidos pela empresa aos alunos da escola com descontos no valor da mensalidade. Podem ser publicidade das marcas de suas tintas usadas nas paredes do prédio da escola; de materiais de suas instalações; dos seus serviços de Internet; de materiais didáticos. Segundo o coordenador pedagógico M.E., da escola R.A., “são publicidades dos mais variados serviços que diferentes empresas podem oferecer a escola” (M.E., entrevista, 2020). Segundo a diretora N.A., da escola L.M., “as instituições privadas procuram a escola para vendas veladas de publicidade dentro da escola que são apresentadas como produtos que a escola precisa” (N.A., entrevista, 2020). O coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., fala que os recursos destinados à educação são insatisfatórios diante das necessidades da escola, o que abre caminho para empresas oferecer materiais necessários para o bom funcionamento da escola, que o estado, muitas vezes, mesmo com a escola fazendo o pedido, alega não possuir recursos para investir (E.H., entrevista, 2020). Segundo a vice-diretora A.P., da escola R.A., “ocorre uma busca por novos consumidores, sendo esses os jovens estudantes” (A.P., entrevista, 2020). Segundo o coordenador pedagógico E.H., da escola L.M., “O que mobiliza essas instituições privadas é buscar freguesia, é buscar divulgar seus produtos para que os alunos procurem o produto deles, mas é buscar propaganda, contato com os alunos, para que estes alunos virem seus consumidores” (E.H., entrevista, 2020).

No estado do RS, através das trocas de benefícios entre empresas e escolas, se implementa um quase-mercado nas instituições educativas estaduais tendo em vista as trocas de benefícios entre escolas e empresas ou pessoas físicas por meio de uma venda, mesmo que velada e mascarada, de publicidade dentro das instituições escolares (ESTORMOVSKI, 2017). Abre-se o caminho para o consumo e a competição empresarial dentro dos ambientes escolares. Segundo Laval (2004, p. 5) “nessa parceria generalizada, a empresa se torna ‘qualificante’ e aprendiz e termina por se confundir com a escola em estruturas de aprendizado flexíveis”.

Na escola, as ações que caracterizam um quase-mercado são justificadas tendo como base a carência por certos materiais. Por exemplo, segundo a professora L.P., para a escola L.M. uma entidade ofereceu um projeto com Internet de qualidade. A instituição privada, através desse suporte tecnológico, consegue ganhar espaço e conquistar a adesão da escola para a implementação da sua rede *wi-fi* no espaço escolar. Pois, segundo a professora L.P., antes da instalação dessa rede *wi-fi*, a Internet da escola L.M. não tinha um bom sinal. Além disso, a escola sofre com falta de reformas, material didático, merenda e melhorias no prédio. Essa dependência da escola aos financiamentos empresariais, conforme Laval (2004, p. 139):

É, particularmente, sensível nos distritos mais pobres, onde as subvenções às escolas são muito fracas para satisfazer as necessidades pedagógicas. Muitos administradores e professores se deixam seduzir pelas proposições de atividade ou de material que lhes fazem as empresas, para aumentar seus recursos pedagógicos. Eles obtêm, assim, em troca de afixar um cartaz publicitário ou de patrocínio de uma atividade, computadores, móveis e, às vezes mesmo, novos estádios de futebol ou, mais modestamente, nova pintura das salas de aula.

A diretora N.A., da escola L.M., esclarece que a Secretaria da Educação do Estado do RS (SEDUC) disponibiliza um modelo padrão de placa, ou pintura em muro, o que as escolas poderão utilizar para divulgar os nomes e/ou logomarcas das empresas parceiras. Enquanto a empresa é quem custeia esse material. Além da placa ou pintura, qualquer outro meio de publicidade e marketing disponível pela empresa poderá ser divulgado na escola com a sua autorização e concordância da SEDUC. O que se entende representar uma troca de benefício entre escolas e empresas. No ano de 2017, o secretário da educação do governo Sartori (MDB), Ronald Krummenauer, afirmou que buscar essa integração, entre escolas e empresas, seria a primeira meta do governo para a educação.

Conforme Altmann (2002) e Lima (2009), na década de 1990, através da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, se incentiva parcerias entre entidades públicas e privadas. Este incentivo também ocorre através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado em 2007. Estes documentos permitem perceber que há uma continuidade, de um movimento, por parte do Estado brasileiro, desde os anos de 1990, favorecendo estas organizações: na medida em que o Estado legitima a participação destas instituições como parcerias no provimento de políticas educacionais, tais recebem motivação para se tornarem mais fortes em termos técnicos e políticos. Isso gera a noção de que essas agências estabelecem o parâmetro de uma ação eficiente e de resultados, o que tenderia a balizar o parâmetro de avaliação das ações do próprio Estado.

A legitimação destas fundações como parceiras do Estado, por sua vez, está alicerçada na premissa gerencialista de que a gestão privada é mais eficiente que a gestão pública. Conforme Tragtenberg (2006), a gestão privada difunde, no tecido social, uma eficiência e eficácia que convence a sociedade de que o administrador é o sujeito munido de competências enquanto o Estado demonstra fragilidades para administrar a coisa pública. Trata-se de ampliar o poder dos burocratas sobre o tecido social e fomentar a lógica da economia com os gastos públicos.

Tragtenberg (2006) analisa como se difunde, no social, a noção de que a gestão privada é munida de competência para gerir a coisa pública. Mostra que boa parte dessa lógica consiste no interesse dos burocratas em administrar o setor público com a maior economia dos recursos possível, ao mesmo tempo em que demonstram eficiência e sucesso em seus empreendimentos. Tragtenberg (2006) mostra, por um lado, como é criada, no senso comum, a noção de que o Estado não é eficiente e eficaz para gerenciar as despesas públicas, de outro lado, Tragtenberg (2006) mostra como essa mesma noção defende a eficiência e eficácia da empresa.

Segundo Nogueira (2011), esta foi uma das ideias difundidas pela Nova Direita, como citado acima, na crise de acumulação do regime capitalista de produção da década de 1970, na Inglaterra, qual seja, de que o setor privado é mais confiável, por sua expertise e eficiência, do que o setor público. Por isso, a gestão do Estado deveria aproximar-se da lógica do mercado. Isto ajudou a criar um binarismo da gestão versus administração pública, que foi bastante difundida no Brasil desde os anos de 1990, sendo a gestão privada associada à eficiência, eficácia e efetividade (noções justificadas pelo gerencialismo no setor público), e a administração pública a uma forma de organização inapropriada e ineficiente.

Para a Nova Direita, era necessário que a agenda de negócios passasse a ser articulada em nome do mercado, do cliente, da nação e do espírito empresarial. A gestão burocrática foi definida, especialmente pelos grupos neoliberais e neoconservadores, como uma forma de organização inapropriada e ineficiente de administrar o Estado, que não se adaptava às demandas complexas do mundo moderno (LIMA; GANDIN, 2017).

As qualidades do gerencialismo foram, assim, construídas a partir dos problemas do antigo modelo administrativo, criando-se um binarismo entre gerencialismo e burocracia – uma das marcantes características do Estado de Bem-estar social (OFFE, 1990) – havendo um rebaixamento do velho e a idealização do novo (CLARKE; NEWMAN, 1997). Esse binarismo provê um ponto de partida para pensar a reconstrução do poder associada a processos de gerenciamento. Algumas das oposições criadas foram: setor privado x setor público, administração privada x gestão pública, valores de mercado x valores de serviço público, consumidores x cidadãos (LIMA; GANDIN, 2017).

CRISE DO ESTADO? A GESTÃO CONCRETA DOS RECURSOS PÚBLICOS DA EDUCAÇÃO

As políticas de ajuste fiscal que implicam em um desinvestimento crescente em políticas educacionais, que se constituem em elemento causal de mudanças justificadas

e configuradas a partir de uma visão neoliberal da educação consumada através da imposição de políticas gerencialistas no sistema de ensino e na escola, para os *policy makers*⁸, trata-se de uma convicção ideológica. Ou seja, estas políticas de ajuste fiscal trata-se de “fazer mais com menos”.

Para referência à gestão concreta dos recursos públicos na educação, como vem sendo administrado nos últimos anos no estado do RS, através da política de tributação implementada, observa-se alguns pontos do desencadeamento da crise fiscal do Estado no Brasil. Para tanto, refletimos, a partir da década de 1980, a forma que a crise fiscal do Estado brasileiro impacta a gestão concreta dos recursos públicos da área da educação.

A década de 1980 na América Latina foi perpassada pelo fim das ditaduras e pela degradação econômico-social. No período do governo do último presidente militar do Brasil, o general João Batista Figueiredo (1979-1985), explodiu os movimentos sociais, principalmente, os movimentos trabalhistas como as famosas greves do ABC paulista – localidade que faz parte da região metropolitana do estado de SP e é um dos maiores polos econômicos do Brasil – lideradas por Luiz Inácio Lula da Silva – o ex-presidente da república Lula (PT) (2003-2010). No governo Figueiredo a renda econômica do brasileiro diminuiu, conseqüentemente, aumentou a pobreza. Havia uma inflação crescente, arrocho salarial e uma desvalorização cambial enorme que levou a uma série de greves (ANTUNES, 1995). Segundo Antunes (1995), entre 1985 e 1990 há altas taxas de inflação e desemprego crescente que resultou numa greve geral em prol da reposição das perdas, em março de 1989, tendo como objetivo uma política econômica favorável aos trabalhadores. Essa greve contou com trinta e cinco milhões de trabalhadores (ANTUNES, 1995).

Nesta fase vivemos a crise da dívida externa que provocou a crise fiscal no Estado brasileiro (PERONI, 2000). Este quadro deve-se ao padrão de financiamento adotado pelo governo brasileiro em vista o pagamento de altas taxas de juros, volume alcançado e dos prazos de operações e liquidez, que só contribuem para a acumulação dos bancos e de segmentos sociais que se beneficiam com as operações efetuadas com títulos públicos (PERONI, 2000).

Segundo Martins (1998), o problema é também a natureza volátil e especulativa dos capitais que estão sendo aplicados no país e a insustentabilidade dos déficits comerciais, os quais foram gerados pela sobrevalorização da moeda e que são suportáveis apenas enquanto compensados na conta de capitais. Conforme Martins

⁸ Segundo Rey (2016, p. 90), “esses atores buscam a construção de políticas públicas, procurando compatibilizar objetivos políticos com os meios políticos em uma resolução aplicada de problemas”.

(1998), esta compensação tem gerado uma inconsistência fiscal provocada pela alta taxa de juros e pela diminuição da arrecadação.

Segundo Peroni (2000), a taxa real de juros elevada tem impacto sobre a dívida pública, o que significa uma grande transferência de capital para os investidores. Sendo assim, segundo Peroni (2000), torna-se claro que se trata de um Estado de classe hegemônico pelas elites do setor financeiro, que se torna mínimo para as políticas sociais (PERONI, 2000).

Com a eleição do presidente da república Fernando Collor de Mello (1990-1992), em 1989, e como parte da estratégia do Estado para a implementação do ajuste neoliberal, segundo Dagnino (2004), há a emergência de um projeto de Estado mínimo que se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de responsabilidades sociais e transferência das mesmas para a sociedade civil. Este projeto constitui o núcleo duro do bem conhecido processo global de adequação das sociedades ao modelo neoliberal produzido pelo Consenso de Washington (DAGNINO, 2004).

Collor foi o primeiro presidente eleito diretamente após o final da ditadura civil militar no Brasil e após dois anos de mandato sofreu *impeachment*. Com Collor no poder, “deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia” (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2004, p. 46). Mesmo com o *impeachment* de Collor, sua saída do poder em 1992, o projeto neoliberal vai se consolidando, dado que tem ajuda e é pressionado por agências internacionais que monitoram os empréstimos financeiros no Brasil. Segundo Arellano (2000), esses principais órgãos multilaterais são o Banco Mundial e o FMI.

Conforme Peroni (2000), no caso brasileiro, no que se refere ao diagnóstico da crise, concluiu-se tratar de uma crise fiscal. Assim sendo, uma das principais estratégias apresentadas é a reforma do Estado, proposta pelo governo do presidente da república FHC (1995-2002), no ano de 1995. Nos anos de 1990, Peroni (2003) destaca a existência de grupos direitistas criticando a administração estatal, acusando os serviços estatais de serem ineficientes e de má qualidade. O diagnóstico realizado pelo ministro Bresser Pereira, durante o governo do presidente FHC, foi que a origem da crise era o próprio Estado, sendo este ineficiente em suas políticas e em sua forma administrativa, assim como, gastava mais do que arrecadava (LIMA, 2009). A partir deste diagnóstico e tendo como base os pressupostos gerenciais, foi pensado um Estado brasileiro mais regulador e administrador do que provedor de serviços e bens, controlando os resultados dos serviços ao invés de seu processo, definindo objetivos, propiciando autonomia ao administrador e estimulando a competição dentro do próprio Estado.

Segundo Peroni (2000), no Brasil, a atual política educacional é parte do projeto de reforma do Estado que, tendo como diagnóstico da crise, a crise do Estado, e, não do capitalismo, busca racionalizar recursos diminuindo o seu papel que se refere às políticas sociais. Conforme Peroni (2000), tal crise se dá em um contexto em que a proposta federal para contrapor a crise do capital baseia-se na atração de capital especulativo, com altos juros, o que tem aumentado as dívidas interna e externa. Com isso, se provoca uma crise enorme nos Estados e municípios. Nesse contexto, em que os municípios têm que saldar as dívidas para com a União, segundo Peroni (2000), o governo propõe a municipalização das políticas sociais, isso é, os municípios não investem em políticas sociais.

Segundo Peroni (2000), isso leva a crer que a proposta de descentralização apresentada pela União consiste, em todos os sentidos, em um quase repasse para a sociedade das políticas sociais. Dessa maneira, a proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital (PERONI, 2000). Segundo Peroni (2000), tal redefinição do papel do Estado está se materializando nos projetos de política educacional. Por exemplo, Peroni (2000) cita o movimento de centralização/descentralização da atual política educacional, no qual é descentralizado o financiamento e centralizado o controle, como parte da proposta de redefinição do papel do Estado, e de acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PERONI, 2000). Por um lado, o governo federal, com essas reformas, vai se desresponsabilizando do financiamento das políticas educacionais. Pois, tem que racionalizar recursos, mas, por outro lado, o governo federal objetiva centralizar as diretrizes, principalmente, mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliação das instituições de ensino, como por meio das avaliações externas (PERONI, 2000).

Conforme Peroni (2000), as justificativas para reformar o Estado têm, como premissa, a crise fiscal, que é apenas uma das facetas da crise do capital, e, portanto, toda a estratégia de reforma do Estado proposta, além de resolver só parte do problema, fragiliza o Estado no que se refere às políticas sociais. Os projetos de política educacional estão baseados nessa premissa, a de crise fiscal, por isso propõem a racionalização de recursos, sendo a descentralização parte da estratégia para se atingir esse fim (PERONI, 2000).

Tendo em vista essas reformas, sobretudo, o que toca a racionalização de recursos públicos e desinvestimentos em políticas educacionais, o CPERS (2018a) afirma que o desinvestimento em educação do estado do RS desses últimos anos faz parte de um projeto de governo para concretizar a proposta de Estado mínimo para a educação pública e de Estado máximo para o capital. Pois, o estado deixa de investir em educação enquanto perdoa dívidas bilionárias de empresas privadas, como, por

exemplo, em 2018, com um déficit estimado em 6.9 bilhões de reais, calcula-se que o RS deixou de arrecadar 7.8 bilhões de reais com sonegação de impostos por ano e 9 bilhões de reais em isenções fiscais para empresas privadas (CPERS, 2018a).

Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) (2020), no relatório sintético: indicadores fiscais do Rio Grande do Sul, durante a administração do governador Eduardo Leite (PSDB), no ano de 2019, o Programa Especial de Quitação e Parcelamento de ICMS (Refaz) já resultou no perdão de mais de 1 bilhão de reais em redução de juros e descontos de multas de 7,6 mil empresas. Segundo o referido relatório sintético do DIEESE (2020), os empresários beneficiados também poderão saldar seus débitos parceladamente, em média, por 4,3 anos. Ao final de 2019, o Refaz encerrou com arrecadação bruta de 720 milhões, somando as quitações à vista e o valor da entrada das parcelas das dívidas. Esse relatório também torna público um valor de 1,084 bilhão que deve entrar no caixa do estado ao longo dos próximos anos e do qual 25% serão para os municípios.

No governo Sartori (MDB), o Refaz arrecadou pouco mais de 480 milhões em um universo de mais de 20 bilhões sonegados (DIEESE, 2020). No estado do RS, observa-se, portanto, a transposição de uma lógica gerencial para a gestão concreta dos recursos públicos nas políticas de exoneração fiscal e tolerância em relação à sonegação fiscal. Por conta dessas políticas o estado perde recursos que poderiam ser investidos em educação, o que também apontou o sindicato da categoria (CPERS, 2018a). O relatório fiscal do DIEESE (2020) também mostra que o governador Eduardo Leite (PSDB) anunciou, dia 27 de dezembro de 2019, mais benefícios fiscais para cinco setores, além dos 9,8 bilhões de reais já concedidos em 2018. Portanto, no RS, o estado pode diminuir os recursos investidos na educação deixando de arrecadar recursos para o financiamento desse setor através da política de tributação implementada. Nesse ínterim, a gestão da escola deverá ser autogestora, isso é, buscar efetivar as metas e resultados da educação com os recursos alcançados. Esses podem ser buscados, como visto anteriormente, nas avaliações externas.

A gestão da escola, nessas circunstâncias, de descentralização dos gastos administrativos sobre a figura do estado, arca com a bandeira da utilização eficiente dos recursos disponibilizados e alcançados para educação, o que vimos através das avaliações externas. Nesse processo, a gestão da escola deve buscar a melhoria na produtividade dos serviços; sem que isso represente aumento de gastos.

CONCLUSÃO

As noções de gerencialismo e gerencialização servem para dar vida ao processo investigado permitindo as adaptações das razões do mercado no setor público, como,

por exemplo, justificando ideologicamente a eficiência do setor privado em detrimento do público. Suas adaptações, na educação, vimos através do financiamento da educação por meio da concorrência entre as escolas para obtenção de recursos para sua manutenção; em busca de melhores resultados quantitativos e pais clientes de “boa” qualidade e “bons” alunos; nas cobranças sobre o trabalho do professor para melhorar os resultados quantitativos da educação; e nos processos que visam enxugar gastos com a educação e contribuem por aproximar a empresa da escola e tornar o Estado mínimo para as políticas educacionais.

A busca por melhores desempenhos em avaliações externas e no Ideb, fazem parte de um processo contínuo que mensura a educação gerando um quase-mercado na escola ao ser implantado no sistema de ensino um sistema de avaliação que induz a concorrência entre as escolas por financiamento. Nessa lógica, as escolas são hierarquizadas entre as “boas” e as “más” sendo submetidas ao controle e monitoramento. Ficando, como apontam alguns relatos dos entrevistados, subjugado o aprendizado do aluno. Vimos que há perspectivas entre os entrevistados que entendem que as políticas de avaliação da educação podem melhorar a qualidade da educação. Também há entre as escolas estratégias para melhorar seus resultados nas avaliações externas e atrair “bons” alunos.

As parcerias público-privada foram apresentadas pelo governo Sartori (MDB) como uma solução para se investir menos em educação. Tal medida é aplicada em um cenário que arrecada poucos recursos para o público. Além disso, o financiamento da educação através do apoio logístico e de materiais pedagógicos que as empresas oferecem à escola, mascara o quase-mercado na educação tendo em vista, entre outras questões, as vendas veladas e mascaradas de seus produtos para os espaços escolares. Consequentemente, as parcerias seguem a mesma linha das políticas de avaliação da educação, colonizadas pelo gerencialismo, onde se predomina a busca pela elevação dos resultados quantitativos das avaliações externas, associado aos estímulos financeiros.

O estado do RS ao arrecadar menos recursos em razão das políticas de exoneração fiscal e tolerância em relação à sonegação fiscal de empresas privadas, está, como observado, nesses últimos anos, investindo menos em educação. Enquanto isso o setor privado é ideologicamente considerado pelo gerencialismo mais eficiente administrador para o desenvolvimento econômico e social, sendo, nesse particular, perdoado dívidas bilionárias de empresas privadas. Com isso, a escola pública tem que buscar ser eficiente e o financiamento. Uma das formas da gestão da escola conseguir financiamento é através das avaliações externas, o que indica na escola uma corrupção dos seus critérios pedagógicos tendo em vista haver, implicitamente, em alguns casos, seleções ocultas de alunos enquanto é um direito de todos o acesso à educação pública e ao desenvolvimento.

Os pontos levantados não estão livres de novas interpretações. Pois a escola não está separada das mudanças e contradições da sociedade, mas sim, faz parte do corpo do social que sofre as mudanças. A educação faz parte desses processos. No seio de uma sociedade itinerante, na qual as mudanças ocorrem “num abrir e piscar de olhos”

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002
- ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez, 1995.
- ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XIX: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Veja o que disse o ministro Haddad no lançamento do PDE**. Brasília, 24 abr. 2007. Disponível mais em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/234-conhecaomec-1447013193/materias-838392339/12238-veja-o-que-disse-o-ministro-haddadno-lancamento-do-pde>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Exame evolui desde a criação, há 17 anos, e amplia oportunidades na educação superior**. Brasília, 22 set. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/30781-exameevolui-desde-a-criacao-ha-17-anose%20ampliaoportunidadesnaeducacaosuperio>. Acesso em: 12 jan. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exameseducacionais/saeb>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil – Apresentação**. Brasília, 2021b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The managerial state**. London: Sage Publications, 1997.
- CLARKE, J.; NEWMAN, J. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.
- COSTA, M. Lógica de quase-mercado. **Educação**, São Paulo, 10 set. 2011. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/logica-de-quase-mercado/>. Acesso em: 27 dez. 2020.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RS. **Quem fecha escolas abre prisões:**

fora Sartori e seus aliados. Porto Alegre, 2018a. Disponível em: https://cpers.com.br/wpcontent/uploads/2018/05/cartilha_web.pdf. Acesso em: 03 ago. 2018.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RS. **Sartori fecha escolas e abre presídios,**

aprisionando o futuro do RS. Porto Alegre, 26 mar. 2018b. Disponível em: <https://cpers.com.br/sartori-fecha-escolas-e-abre-presidios-aprisionando-o-futuro-do-rs/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Coord.). **Políticas de cidadanía y sociedade civil em tempos de globalización.** Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS

SOCIOECONÔMICOS. **Relatório sintético:** indicadores fiscais Rio Grande do Sul. Porto Alegre, fev. 2020. Disponível em: https://cpers.com.br/wpcontent/uploads/2020/02/20200221_Indicadores-Fiscais-RS.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

ESTORMOVSKI, R. C. A parceria com o Sistema “S” na rede estadual do Rio Grande do Sul: investida para a implantação de um projeto educativo voltado para o mercado. **Signos**, Lajeado, v. 38, n. 2, p. 180-194, 2017.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

GOMES, A. M. Exame nacional de cursos e política de regulação estatal do ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 129-149, nov. 2003.

HYPÓLITO, A. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

JARDIM, C. A. **Gerencialismo e gerencialização:** uma análise sociológica do chão da escola pública estadual no RS. 2021. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em ciências sociais, UFSM, Santa Maria/RS, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/24066>. Acessado em: 20 out. 2022.

JESSOP, R. **El futuro del estado capitalista.** Cambridge: Catarata, 2002.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta Ltda., 2004.

LIMA, A. B. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 473-488, set./dez. 2009.

LIMA, I.; GANDIN, L. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 729-749, set./dez. 2017.

LYNCH, K. New managerialism: the impact on education. **Concept**, Edimburgo, v. 5, n. 3, p. 1-59, 2014.

MAGUIRE, M. Para uma sociologia do professor global. In: APPLE, M.; BALL, S.; GANDIN, L. A. **Sociologia da educação:** análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 77-88.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. **Publics, politics & power:** remaking the public in public services. London: SAGE Publications, 2009.

NOGUEIRA, M. A. **Um estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2011

PARO, V. H. **Professor**: artesão ou operário? São Paulo: Cortez, 2018.

PERONI, V. M. V. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2000.

PERONI, V. **Política educacional e papel do estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

TRAGTENBERG, M. As harmonias administrativas de Saint-Simon a Elton Mayo. In: TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Unesp, 2006. p. 71-110.

Data de submissão: 29/06/2022

Data de aprovação: 23/10/2022

O CRIME EM DURKHEIM: UMA TRAJETÓRIA DESCONTÍNUA

CRIME IN DURKHEIM: A DISCONTINUOUS TRAJECTORY

*Maiara Corrêa*¹

RESUMO: O trabalho é resultado da inquietação quanto a existência ou não de uma sociologia do crime durkheimiana. Para isso foi percorrida, ainda que brevemente, sua recepção e interpretações no Brasil, além das produções que partem ou mobilizam de alguma forma a ideia de crime normal-patológico de Durkheim. Onde está o crime no trabalho do autor e como a criminologia o tratou? Quais são seus desdobramentos na produção acadêmica brasileira? Essas são algumas das questões que foram perseguidas para o desenvolvimento desse trabalho. A pesquisa identifica que houve no Brasil uma leitura prévia que bloqueou a recepção e a possível mobilização da obra de Durkheim nas discussões relacionadas ao crime. As lentes foram dadas ante mesmo de sua tradução e disseminação. Se não há uma vasta e estabelecida bibliografia destrinchado o que seria uma sociologia do crime em Durkheim, talvez seja porque o crime para Durkheim serviu como exemplo para mostrar uma outra coisa: como o melhor exemplo de uma moralidade, de valores coletivos diferentes de individuais.

PALAVRAS-CHAVE: Durkheim; crime; criminologia, moral.

ABSTRACT: The work is the result of concerns about the existence or not of a Durkheimian sociology of crime. For this, it was covered, albeit briefly, its reception and interpretations in Brazil, in addition to the productions that start or somehow mobilize Durkheim's idea of normal-pathological crime. Where is crime in the author's work and how has criminology dealt with it? What are its consequences in Brazilian academic production? These are some of the questions that were pursued for the development of this work. The research identifies that there was a previous reading in Brazil that blocked the reception and possible mobilization of Durkheim's work in discussions related to crime. The lenses were given even before their translation and dissemination. If there is not a vast and established bibliography unraveling what would be a sociology of crime in Durkheim, perhaps it is because crime for Durkheim served as an example to show something else: as the best example of a morality, of collective values different from individual ones.

KEY-WORDS: Durkheim; crime; criminology; moral.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo (PPGS/USP), pesquisadora do Núcleo de Estudos da Violência (NEV/USP). E-mail: maiaracorrea.sociologia@usp.br, ORCID: <https://orcid.org/0000000242903641>

<https://doi.org/10.36311/1982-8004.2022.v15.n2.p49-66>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

INTRODUÇÃO

Desde tempos imemoráveis o crime tem sido objeto de reflexão e especulação. Para Raul Zaffaroni, é no contexto inquisitorial do século XII, com *O martelo das feiticeiras*, que se tem o primeiro esboço do que depois viria a ser chamado de criminologia (BATISTA, 2011), embora só possamos situar no final do século XIX e início do século XX na Europa Ocidental a consolidação de sua abordagem social-científica (MACHADO, 2008).

Como ciência zetética que é, a disciplina que se ocupa dos estudos sobre o crime critica suas próprias premissas e se quer não-dogmática, perpassando por diversos paradigmas com distintas formas de ver o crime, o sujeito criminoso e as relações criminais, assim como, as estratégias de controle e punição. Algumas teorias mais estabelecidas ganharam corpo nas chamadas “escolas” clássica, positivista, interacionista e crítica². Destarte, as pesquisas atuais, segundo levantamento de Alvarez, Sozzo e Schies-Souza (2020) têm se debruçado sobre mulheres aprisionadas, ressocialização, trabalho e educação, grupos criminosos, discursos punitivo, política penal e prisional.

De definições não homogêneas, o que se pode afirmar por certo é que a criminologia é, como bem coloca Vera Malagutti Batista, “território de fronteiras confusas, transdisciplinares por excelência, movendo-se do direito penal para a história, a sociologia, a psicanálise, a economia política, a literatura, a comunicação, a geografia” (2011, p.15).

Existem discordâncias quanto a autonomia da criminologia, suas supostas especificidades teóricas e metodológicas (ALVAREZ, SANTOS, SOZZO, 2020) (BIGO, BONELLI, 2014), já que a mesma investiga questões que dizem respeito a vida social que a faria ser melhor definida como uma subárea da sociologia – sociologia do crime. O crime esteve presente em trabalhos de autores como Karl Marx, Émile Durkheim, Gabriel Tarde, Erving Goffman, Michel Foucault, Loïc Wacquant, Didier Fassin, Alba Zaluar - no Brasil -, etc. (MACHADO, 2008).

O que será apresentado a seguir é o resultado da inquietação quanto a existência ou não de uma sociologia do crime durkheimiana. Para isso, foi percorrida, ainda que brevemente, sua recepção e interpretações no Brasil, além das produções que partem ou mobilizam de alguma forma a ideia de crime normal-patológico de Durkheim. Onde está o crime no trabalho do autor e como a criminologia o tratou? Quais são seus desdobramentos na produção acadêmica brasileira? Essas são algumas das questões que foram perseguidas para o desenvolvimento desse trabalho.

Segundo, Marcos Alvarez, Mariana Santos e Máximo Sozzo (2020)

² Ver Baratta (2002).

Émile Durkheim [estava] em constante diálogo com os criminólogos de seu tempo, sem dúvida para criticar suas concepções, consideradas insuficientes em termos de explicação dos fatos sociais e marcadas pelo ecletismo, ao combinar concepções antropológicas, sociológicas e biológicas do crime. Mas, ao mesmo tempo, Durkheim não deixará de incluir alguns representantes da Criminologia de sua época como propriamente fazendo parte do campo de discussão da Sociologia (p. 2).

Em *As Regras do Método Sociológico*, mais especificamente no capítulo III, “Regras relativas à distinção entre normal e patológico”, Durkheim (1983) argumenta a partir das analogias entre biologia e sociologia, espécies e sociedades, doença/patologia e crime, sobre o caráter útil do crime como um agente regular da vida social e antecipador da moral que está por vir e o caracteriza como um fato social normal, não só pela sua existência em diversas sociedades, mas também pela sua recorrência e aumento significativo em alguns casos.

“Fazer do crime uma doença social seria admitir que a doença não é algo acidental, mas, ao contrário, deriva, em certos casos da constituição fundamental” (DURKHEIM, 1983, p.67). É ele, portanto, um fenômeno ligado à vida coletiva que carrega irrecusavelmente todos os sintomas da normalidade. O cerne de sua constituição enquanto categoria desviante está na ofensa a certos sentimentos coletivos já dados que só podem deixar de ser cometido com a alteração de todos os sentimentos sobre as ofensas nas consciências individuais. Isso, porém, implicaria numa mudança da forma, mas não do crime em si. Ou seja, o que está passível de mutação é a consciência moral da sociedade.

O crime e a transgressão impulsionam rupturas na coerção social, estando diretamente ligadas à mudança do direito e da moral de uma sociedade que, por sua vez, mudam conforme as condições de existência coletiva. Nisso reside seu caráter funcional e normal.

Não seria certo dizer que um ato ofende a consciência coletiva porque é criminoso, mas sim que é criminoso porque ofende essa consciência. Não o condenamos porque é crime, é um crime porque o condenamos (ibidem, 1983). Portanto, não há uma definição substantiva do crime: ele deve sempre ser entendido como relacional. O crime não é o que afeta negativamente a sociedade ou uma proporção de seus membros; é aquilo que a sociedade, ou uma proporção de seus membros, trata como ofensivo. A punição é uma chave essencial para entender não apenas o que é considerado criminoso, mas também o que forma a base das relações sociais. Assim sendo, “se o crime nada tem de mórbido, a pena não poderia ter por objetivo curá-lo e sua verdadeira função deve ser buscada em outra parte” (ibidem, p.73).

Embora o autor não tenha se comprometido com um saber criminológico propriamente dito, discute a natureza do crime e da punição em relação à ideia de consciência coletiva, ao

caracterizar a situação da Sociologia na França (Durkheim, 1900), ele não deixava de incluir em sua caracterização o “grupo criminologista”, ou seja, aqueles estudiosos que transitavam entre Criminologia e Sociologia, liderados por Alexandre Lacassagne (1843-1924) e Gabriel Tarde (1843-1904). Tratava-se de intelectuais que desafiavam a “etiologia do crime”, sustentada pela maior parte da “escola italiana”, que se centrava no rol dos fatores individuais – antropológicos e psicológicos –, e enfatizavam – cada um ao seu modo – a dimensão social, o que deu lugar a uma verdadeira separação dentro do debate europeu a partir do *ii Congrès International d'Antropologie Criminelle* celebrado em Paris, em 1889 (ALVAREZ, SOZZO, CHIES-SANTOS, 2020, p. 2).

Mais do que retomar um ponto chave na obra de um dos fundadores da sociologia, revisar tal discussão e reunir o trabalho daqueles que se debruçaram nas perspectivas teórico-metodológicas durkheimianas para indagar fenômenos das sociedades atuais em seus diversos desdobramentos significa atualizar um clássico e a própria disciplina científica. Como melhor explicita Sérgio Adorno (2009) em sua contribuição ao evento de comemoração dos 150 anos de Durkheim em 2008:

[...] não se trata de arrastar os conceitos e suas implicações teóricas e metodológicas para o presente, porém atualizá-los sob a perspectiva mesma do presente; isto é, trata-se de uma “releitura” que, ao mesmo tempo, conserva algumas de suas características, mesmo até essenciais, mas também os desloca do contexto histórico e do território epistemológico no qual foram fundamentados. Buscando captar o desenvolvimento de tal discussão na sociologia que se volta ao crime, à violência e à moral (p. 132).

AS LENTES DA RECEPÇÃO

Apesar de ter se acreditado que Émile Durkheim não despertou paixões como Marx, nem formou seguidores fiéis como Weber e talvez tenha sido colocado em uma posição menos prestigiosa entre os clássicos da sociologia, o conjunto de sua obra perpassa terrenos muito mais complexos do que a do método para consolidação da sociologia como ciência autônoma ou da transformação das sociedades na modernidade.

Se ele ficou bem conhecido por seus contemporâneos por sua atuação em defesa da República e dos ideais humanistas, essa faceta parece ter permanecido à sombra durante um longo período, durante o qual ele passou a ser apresentado ao mundo acadêmico apenas como o fundador da nova ciência (WEISS, p. 29, 2010).

Sua atualidade é evidentemente verificada na mobilização de conceitos que dão luzes para a análise das sociedades até os dias de hoje, cujo efeito acompanhou e deu os rumos, não só da sociologia brasileira, como também da história social e política.

No XV Encontro Brasileiro de Sociologia, José Benevides Queiroz (2011) discorre sobre isso ao discutir os “aspectos na obra e nas posições políticas e ideológicas de Durkheim que destoam das interpretações que por muito tempo preponderaram no interior da sociologia brasileira e que, de certo modo, ainda perduram por meio de sua recepção” (p.20), sendo essas as que o consideram como conservador e *establishment*. Um ponto importante citado pelo autor é a presença no Brasil de intelectuais que recusavam os parâmetros teóricos durkheimianos: Lévi-Strauss, Roger Bastide e Georges Gurvitch nos primeiros anos do curso de Ciências Sociais da USP. Sendo a mais relevante delas, a do autor de *Tristes Trópicos*.

Apesar de reconhecer posteriormente a contribuição de Durkheim para a antropologia, já em 1947, a posição de *Tristes Trópicos* foi reiterada em *De longe e de perto*, em 1988. Neste livro-entrevista, ele declara: “fui para o Brasil porque queria ser etnólogo. E eu tinha sido conquistado pela etnologia em rebelião contra Durkheim, que não era um homem de campo, ao passo que eu descobria a etnologia de campo através dos ingleses e americanos. Eu estava, portanto, numa posição falsa. Chamaram-me para perpetuar a influência francesa, por um lado, e a tradição Comte-Durkheim, por outro. E eu chegava conquistado, naquele momento, por uma etnologia de inspiração anglo-saxônica” (QUEIROZ, 2011, p.21).

É com os colaboradores de Durkheim, Marcel Mauss, Lévy-Bruhl e Rivet, na *Année Sociologique* que a etnologia passa a fazer parte do programa universitário francês, a partir da criação, em 1925, do *Institut d’Ethnologie* da Universidade de Paris (PEIXOTO, 1988).

A ideia da candidatura de Lévi-Strauss como professor da Universidade de São Paulo foi primeiramente de Célestin Bouglé, durkheimiano fervoroso e então diretor da *École Normale Supérieure*, já que o Brasil se mostrava um país promissor para o trabalho etnográfico no qual o jovem tinha grande interesse: “os arrabaldes estão repletos de índios, o senhor poderá dedicar-lhes os seus fins de semana” (LÉVI-STRAUSS apud PEIXOTO, 1998).

Entre os anos 1935 e 1938 Claude Lévi-Strauss faz parte do corpo docente da recém-criada Universidade de São Paulo, ministrando a disciplina de sociologia com amplas discussões sobre antropologia urbana, sociologia primitiva, linguística, etnolinguística e antropologia física (PEIXOTO, 1988). Mesmo *Les Formes Élémentaire de la Vie Religieuse* fazendo parte do seu programa, suas pesquisas pessoais e produções

estavam mais centradas em conhecer os povos originários locais do que perpetuar uma tradição francesa no Brasil que passasse por Durkheim.

Apesar do grande entusiasmo francês da época com o novo africanismo, possibilitado em grande parte pelos recursos da Fundação Rockfeller, é o americanismo que encanta o filósofo francês. Sua estadia de três anos no país o insere oficialmente na *société* americanista, com reconhecimento entre seus pares.

Em seu livro *Antropologia Estrutural II*, de 1976, mais especificamente no capítulo “O que a Etnologia deve a Durkheim”, o autor admite sua dívida com a produção durkheimiana, não tendo cumprido com a perpetuação de uma tradição francesa nos moldes clássicos.

Outra figura central para entender a recepção de Durkheim no Brasil é o advogado, professor e político paulista Paulo Egydio de Oliveira Carvalho. Apesar de não ser um sociólogo, defendeu os estudos de ciências como a sociologia para a aplicação do saber jurídico, a considerando como importante para o conhecimento social e como guia do homem de estado, chegando a organizar no final do século XIX um instituto sociológico em São Paulo, sem continuidade após sua morte (SALLA; ALVAREZ, 2000).

Defensor das teorias positivistas e evolucionistas estudou autores como Comte, Spencer, Durkheim, Darwin e Lombroso. Pode ser considerado o responsável por introduzir preliminarmente no Brasil e nas ciências jurídicas, por fins do século XIX, as ideias de Durkheim contidas em *Les Règles de la Méthode Sociologique*.

Em 1900 lança o livro *Estudo de Sociologia Criminal. Do Conceito Geral do Crime Segundo Methodo Contemporaneo (A propósito da teoria de E. Durkheim)*, no qual critica tanto o desprezo para as questões subjetivas e orgânicas quanto o conceito de crime em Durkheim e seu método objetivo, recusando a ideia de que o crime é um fato social normal, levando a ser aceito no Instituto Internacional de Sociologia de Paris, por indicação de Gabriel Tarde e René Worms (SALLA; ALVAREZ, 2000). Tal obra gerou muita inquietação, resultando em algumas resenhas e comentários em diferentes épocas, por autores como João Mendes Junior, Antônio Cândido, Soriano de Albuquerque e Artur Orlando, David Campista, Fernando Salla e Marcos César Alvarez (QUEIROZ, 2011).

Quando o jurista paulista discute a obra de Durkheim, o paradigma criminológico se situava na teoria lombrosiana, estando ele mesmo inserido nele, porém, defendendo um argumento ainda inexistente na intelectualidade brasileira, mesmo que para refutá-la. Egydio se preocupou com a possível inviabilidade das instituições penais e com o destino da criminologia caso a ideia do crime como fato

social normal se disseminasse. Realizou estudos buscando testar a tese durkheimiana sobre a relação constante e uniforme entre o progresso e a criminalidade, argumentando que ela só poderia ser aceita cientificamente caso se aplicasse a todos os grupos sociais e em todas as épocas históricas (SALLA; ALVAREZ, 2000). Não chegando aos mesmos resultados, conclui que o crime e o progresso se movimentam em direções opostas. Porém, Fernando Salla e Marcos Alvarez apontam uma contradição entre a pesquisa de Egidio e seus discursos no senado paulista, onde defende uma “tese contrária, de que há efetivamente um aumento crescente da criminalidade que coloca a necessidade de reformas das práticas penais” (p. 105), além de considerarem de pouca validade os dados estatísticos utilizados pelo jurista. Ao passo que, rebatem a crítica feita ao sociólogo francês:

[...] toda a argumentação de Paulo Egidio em seu Ensaio de sociologia criminal se apoia numa compreensão insuficiente das ideias de Durkheim, que defende o caráter normal não só do crime, mas também das penas. Ou seja, se para Durkheim o crime é um fenômeno normal, também o é a reação social contra o crime, a sanção ou a pena. Seguir o argumento de Durkheim, portanto, não implica em cair no paradoxo de não mais reprimir o crime e a criminalidade, como afirma Egidio (p. 106).

Ademais, a preocupação de Paulo Egidio sobre a disseminação da ideia de normalidade do crime afetar as instituições penais e a criminologia, não leva em conta que Durkheim deixava claro que a ciência não cria os ideais a serem seguidos, “ela apenas ajuda a mostrar que todos os ideais são sempre criações sociais e que alguns deles correspondem às necessidades estruturas sociais de uma sociedade em determinado momento” (CONSOLIM; OLIVEIRA; WEISS, 2017, p. 18). Embora Durkheim não tenha se colocado como um cientista com interesses unicamente especulativos, ele sabia que tampouco poderia mudar os rumos dos sistemas de regras de ação das condutas coletivas.

Por outro lado, os trabalhos que buscam atualizar o conceito durkheimiano de crime pela dupla normal-patológico não são achados tão facilmente na produção brasileira. Na próxima sessão serão apresentados alguns dos trabalhos mais relevantes que partiram das ideias do sociólogo francês, seja para lançar luz a questões contemporâneas ou para estruturar suas próprias teorias.

Apesar da efervescência com as posições de Egidio, só em 1937 é publicada no Brasil a obra que carrega a questão do crime - *As Regras do Método Sociológico*, traduzida por Fernando Azevedo para a coleção Iniciação Científica – Série 4^a, da Biblioteca Pedagógica Brasileira. O que chama atenção, é que tal publicação precede a tradução inglesa, de 1938 (QUEIROZ, 2011). Queiroz faz um ótimo apontamento sobre a recepção da obra no Brasil e na academia:

Esta recepção precoce não foi acompanhada de uma discussão da obra de Durkheim, em particular de sua relação com a realidade social da época, principalmente a francesa. Debilidade perdoável, talvez, quando se sabe para quais objetivos estava direcionada aquela recepção. Contudo, incompreensível quando da criação dos cursos de sociologia. Paradoxalmente, como no período anterior, aquele autor só foi lido e ensinado a partir do aspecto teórico-metodológico e, quando muito, utilizada como fundamento de alguns estudos (2011, p.6).

Tratando-se da moderna sociologia brasileira, Queiroz (2013) aponta a influência de Florestan Fernandes na segunda metade da década de 1950, com a perpetuação de pesquisadores influenciados pelo seu trabalho como possível resposta à pergunta de como explicar a compreensão de Durkheim no Brasil, muitas vezes oposta à sua visão (p. 4).

Oliveira (2009) encontra o ponto antes e lembra que em 1945 “Florestan foi nomeado assistente da cadeira de Sociologia II da FFLCH/USP, atuando como docente, ele dedica todo um semestre à leitura das *Regras do Método Sociológico*” (p. 8).

A *doxa* de que o trabalho de Durkheim seria um instrumento da ordem burguesa segue à institucionalização dos cursos de graduação e pós-graduação em sociologia no país, tendo Florestan Fernandes como uma figura chave no âmbito de formação, orientação e agenda de pesquisa da sociologia contemporânea, assim como, na influência de interpretações teóricas.

Haveriam dois momentos na obra de Florestan que ajudariam a entender suas concepções acerca das teorias durkheimianas: um primeiro como referência e um segundo como críticas políticas e ideológicas. A explicação seria de que a leitura inicial priorizou determinados elementos em detrimento de outros (QUEIROZ, 2013). Na sua tese de doutorado intitulada *A função social da guerra na sociedade Tupinambá*, de 1951, o autor mobiliza conceitos e ideias, enquanto em *O método da interpretação funcionalista na Sociologia*, de 1953, a sociologia durkheimiana passa a ser o objeto e é definida como funcionalista. Apesar de ser vanguarda na conceituação sociológica de função social, na concepção de Florestan, ela carregaria alguns problemas: a separação entre “análise das causas” e “análise das funções”, o desprezo da aplicação do método nas investigações particulares, a não avaliação da complexidade das funções e por fim, uma importância secundária e falta de compreensão do método explicativo (FERNANDES apud QUEIROZ, 2013).

Outras críticas dizem respeito a um reducionismo da vida social à natureza, a qual Queiroz (2013) nega alertando à importância da moral como fundamento da vida social expressa via representações e ações, incompatível com fenômenos orgânicos. Quanto ao caráter conservador atribuído ao sociólogo francês, seria necessário

contextualizar suas posições a partir do período e espaço histórico no qual estava inserido:

Se contextualizamos a sociologia durkheimiana na França da segunda metade do século XIX, em particular na IIIª República, verifica-se que há uma relação orgânica entre ela e essa realidade. Podemos ainda constatar que sua obra foi elaborada em sintonia e, as vezes, engajada no processo de transformação daquela sociedade (FILLOUX apud QUEIROZ, 2013).

ONDE ESTÁ O CRIME?

Na sociologia estadunidense a obra de Robert Merton (1910-2003) resgata a ideia de “anomia” de Durkheim para desenvolver sua própria teoria geral da anomia como ferramenta analítica para interpretar o desvio que, assim como o crime para Durkheim, é considerado um fenômeno normal, produto da estrutura social responsável por repreendê-lo, mas também por estimulá-lo. A cultura ao propor determinadas metas, como bem estar, sucesso econômico e modelos de comportamento institucionalizados com meios legítimos predeterminados para alcançá-las cria desproporcionalidades, resultando na chamada anomia: aquela crise da estrutura cultural que se verifica especialmente quando ocorre uma forte discrepância entre normas e fins culturais, por um lado, e as possibilidades socialmente estruturadas de agir em conformidade com aquelas, por outro (MERTON, 1970). Essa tensão gera tipos de respostas individuais – conformistas ou desviantes.

Para Merton, determinadas infrações e delitos são reações normais se pensadas em termos de tentativa daqueles que não possuem acesso aos meios convencionais e legítimos aos fins culturais de sucesso. O desvio, portanto, seria o resultado de uma possível contradição entre estrutura social e cultura, só passando a ser anômico quando encontrado em altos índices, assim como o suicídio para Durkheim.

Além da anomia, a ideia de *inovação* que corresponde à adesão aos fins culturais, sem o respeito aos meios institucionais segue a ideia de crime como antecipador da moral futura. Ambos concordam que o crime é um elemento funcional da fisiologia social e não uma patologia.

Seu trabalho, juntamente com o de Durkheim, foi definido pelos criminólogos críticos (BARATTA, 2002) como uma virada sociológica na criminologia contemporânea - paradigma estrutural-funcionalista do desvio e da anomia -, sendo sua grande contribuição a crítica ao essencialismo dos indivíduos e ao princípio do bem e do mal, ou seja, em oposição à criminologia positivista.

O trabalho de Vera Batista, não mobiliza necessariamente um referencial durkheimiano mas é de grande importância por compilar os discursos da criminologia

e entender a posição lá ocupada por Émile Durkheim. Em *Introdução à Criminologia Crítica Brasileira*, a autora aponta que “o positivismo configurou, modelou o poder punitivo e suas racionalidades, programas e tecnologias governamentais na América Latina” (OLMO apud BATISTA, 2012). Cabe, porém, o questionamento: como a crítica ao crime como normal e atualizador da moral e do direito pôde surgir logo de um sociólogo positivista?

Mesmo sendo considerado positivista por muitos, Durkheim estaria em contrafluxo às ideias centrais da corrente na criminologia, visto que seu argumento não está centrado no indivíduo criminoso, muito menos na patologia. A questão é que Durkheim não pertence àquele positivismo hegemônico que tinha por objeto o indivíduo delinquente, ele passa para uma visão cultural de ruptura normativa. Como já dito antes, o delito em Durkheim é normal, necessário e regulador da vida social. O seguinte trecho deixa claro tal movimento de distanciamento do positivismo:

O enfoque racional presente n'*As Regras do método Sociológico* ainda traz uma perspectiva organicista ao utilizar o conceito de função, marca do positivismo, no sentido de entender a vida social como um corpo. Mas a ruptura se dá ao trabalhar o fato social como categoria, trabalhando o “normal” como o comportamento geral e o “patológico” simplesmente como o menos habitual (BATISTA, 2011, p. 66).

Ao tratar da sociologia na criminologia, Vera Batista (2011) aproxima o sociólogo francês de Freud ao dizer que “ele produziu uma interpretação a partir da ideia de *reação social* ao delito. Na obra *As Regras do Método Sociológico*, surge a ideia de *desvio*, fenômeno da estrutura social. É ele quem sugere o conceito de *anomia* como um limite ao desvio no sentido de produzir um estado de desorganização” (p. 65).

Em encontro a isso, Sérgio Adorno (2009) trata do conceito de *anomia* por meio de questionamentos sobre como operar tal conceito na vida social contemporânea, se ainda haveria validade para uma sociologia da vida moral e qual seria seu alcance. Conceito que, segundo o autor, foi alargado ao longo da história para duas modalidades que centravam nas transgressões normativas: patologia social e sociologia do desvio, saindo assim da lente inicial das formas anormais da divisão do trabalho. Após os anos 70 o conceito perde força devido às críticas ao funcionalismo e ao interacionismo simbólico. Ao mesmo tempo que, atualmente, aponta-se a anomia em todas as esferas da vida associativa e o individualismo passa a ser a característica do seu tempo, tais conceitos se deslocam e perdem força.

A divisão do trabalho, a não regulação dos órgãos, o descompasso entre progresso material e moral instaurada com a emergência da moderna sociedade industrial resultariam na anomia. Seguindo o próprio raciocínio de Durkheim, Sérgio Adorno aponta a normalidade na permanência da anomia na atualidade, já que regular,

estrutural e capaz de condicionar mudanças societárias. A preocupação estaria na busca da atuação reguladora do Estado para contê-la.

“O Estado na sociedade moderna é simultaneamente enfraquecido e fortalecido. Enfraquecido, contribui para o aparecimento da anomia; fortalecido, adentra o perigoso caminho do excesso de regulação. Sob este aspecto, Durkheim não parece ter formulado uma teoria consistente e coerente nem da regulação social, nem, tampouco, da anomia” (ADORNO, 2009, p. 138).

A anomia é um elemento importante para pensar o crime. A sociologia americana, sobretudo entre os anos 1930 e 1970, se utilizou do conceito para pensar fenômenos como a criminalidade e práticas desviantes. A falta de consenso e solidariedade nas sociedades modernas somada ao enfraquecimento do Estado geram formas de solidariedades alternativas que passam a concorrer com o próprio Estado. Os grupos faccionados, são exemplos disso.

Por fim, Adorno aponta a falta de uma consistência coerente na teoria no que tange a questão da regulação social e da anomia. Não estático, “o tema da anomia na obra de Durkheim e, em particular n’*O Suicídio* é mais complexo e refinado do que sua formulação inicial como “negação de toda moral” na primeira obra que aborda o tema, *Da Divisão Social do Trabalho*. Propõem, então, uma outra definição de anomia: “Em suma, para voltar a ter novo suspiro na teoria social contemporânea o conceito de anomia teria que ser pensado não como enfraquecimento das regras, porém como resistência e desobediência. A anomia não seria apenas um estado transitório, mas quadros normais da contemporaneidade” (2009, p. 152).

O sociólogo Michel Misse (2010) em artigo intitulado *Crime, sujeito e sujeição criminal*, desenvolve a categoria “bandido” a partir da teoria do sujeito, dialogando com Becker e Goffman, e segue a ideia de subjetivação moral de uma sociedade. Seguindo o raciocínio, a ideia de *self* é uma tentativa de pensar a agência frente a estrutura no plano do interacionismo. No *self* há um agir que o ultrapassa, uma vez que “o sujeito não está em qualquer profundidade do *self*, é só uma forma de abordá-lo” (2010, p. 17). Sem negá-lo, aponta que existe tipos de subjetivação que se afastam da concepção de sujeito (agente) voltado ao bem comum, sendo seu melhor exemplo o “bandido”.

Seu diálogo com a teoria de Durkheim parte do pressuposto da não existência do crime num evento nem no seu autor, ele seria definido primeiro no plano moral e depois nos códigos jurídicos. Isso, por sua vez, ajuda a entender o processo de incriminação e de sujeição criminal e avança na ideia de desvio da norma social, vinculando a criminalização à processos de rotulação do indivíduo – que ele chama de sujeição criminal, não só como um caso particular de desvio.

A sujeição criminal não é apenas um rótulo arbitrário, ou o resultado de uma luta por significações morais disputáveis, mas um processo social que condensa determinadas práticas com seus agentes sob uma classificação social relativamente estável, recorrente e, enquanto tal, legítima. Há estruturação na produção social da sujeição criminal, mas cada evento só é capturado nessa estruturação se “fizer sentido” para muitos indivíduos, inclusive para o próprio acusado (2010, p. 24).

A sujeição criminal, diferente da incriminação, nem sempre está relacionada à prática criminal.

Práticas criminais são todas as práticas criminais, isto é, que têm chance objetiva, numa dada sociedade e dada uma determinada “definição da situação”, de serem criminas e cujo agente sabe ter chance objetiva de ser submetido a um processo de incriminação (2010, p. 24).

Como se pode perceber, Misse apenas se utiliza das ideias durkheimianas como suporte inicial de sua argumentação, na concepção clássica de crime como normal e moralmente valorado. Seu objetivo no referido trabalho, se limitou a trabalhar o movimento da sujeição criminal a partir de uma discussão com o interacionismo e com o pós-estruturalismo pela chave do estigma, rotulação, sujeição, etc., ou seja, desdobramentos da agência às avessas.

José Ricardo Ramalho, em *Mundo do Crime: a ordem pelo avesso* desenvolve uma pesquisa em meados dos anos 1970, apontando as ligações entre a legalidade, a desordem social, a prisão e a manutenção da *delinquência* geradora de todo um mercado econômico que a mantém e se mantém por meio dela. Sua perspectiva visa estudar o fenômeno pela ótica do criminoso enquanto preso, encontrando relações nas características da chamada delinquência e pobreza.

Se os resultados não são nada novos para pesquisas atuais, naquele Brasil marcado por outros focos quando o assunto era repressão e presos, eles tiveram sua relevância. Segundo Sérgio Adorno, que prefacia o trabalho, a grande contribuição do trabalho de Ramalho foi o deslocamento “da discussão da determinação das causas do crime, para o processo de criminalização do comportamento das classes populares” (p. 6).

Seu principal referencial teórico é o filósofo francês Michel Foucault com a análise sobre o sistema penitenciário e o desenvolvimento do sistema capitalista, mas relata no prefácio de 2002 ter sido mobilizado pela concepção de crime formulada por Durkheim, o que o levou até aqueles condenados como autores dos “crimes contra a sociedade” (p. 7). Não obstante, relativiza o que tinha sido tradição até então na concepção de estudos da violência, a de crime e ordem social herdeiras da tradição durkheimiana.

A grande crítica levantada no trabalho diz respeito às soluções oferecidas para os problemas do sistema carcerário que não passam pelo questionamento sobre a própria existência da instituição e suas funções, buscam em vez disso saídas pelo aumento do controle ou até mesmo adaptá-la, melhorá-la, humanizá-la sob o argumento da “recuperação” num mesmo movimento de solução à delinquência.

Por fim, Sérgio Corrêa (2006), em artigo publicado pela Revista da Advocacia Geral da União, se propõem a refutar a tese da normalidade do crime, apresentando as razões pelas quais o fenômeno criminoso seria insustentável. Contudo, não sustenta argumentos profundos o suficiente para tal afirmativa. Admite a existência de uma relação entre desenvolvimento econômico e índices de criminalidade, todavia, considera a experiência empírica de países como Inglaterra e França que, apesar de seu alto desenvolvimento econômico e social, possui baixos índices de criminalidade, o que seria uma prova da inviabilidade da teoria.

Acredita que o direito, por meio de órgãos capazes, seria a resposta social para enfrentar os comportamentos desviantes, substituindo, assim, a incapacidade da coerção social. Além disso, o conceito de crime proposto por Durkheim não estaria alinhado aos “princípios éticos e morais da sociedade moderna, devendo ser veemente repudiado, [...] não sendo normal, nem necessário e nem útil ao desenvolvimento de uma sociedade” (CORRÊA, 2006, p. 6).

O que Sérgio Corrêa não leva em conta é a existência da moral reguladora não só da coesão social como do próprio direito, já que ele precisaria passar pelo crivo social para se estabelecer enquanto lei positivada. Sendo a moral um fenômeno social, ela é também um fenômeno natural – sem, é claro, o peso do essencialismo que isso pode soar. O que se pode questionar é a base moral que compõem as questões que envolvem o crime, seus índices e seu controle. Que ele é um fenômeno normal – porque “não se produz só na maior parte das sociedades desta ou daquela espécie, mas em todas as sociedades, qualquer que seja o tipo delas” (p. 119) – já estamos convencidas, a questão é que não lidamos da mesma forma com ele nas diferentes sociedades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A missão francesa na USP desempenhada de modo diferente do imaginado, a recusa e refutação de outros intelectuais à obra durkheimiana, interpretações equivocadas de que Émile Durkheim estaria comprometido com a manutenção da ordem social, ignorando com isso que o próprio defendeu que a ciência poderia, sim, emitir juízos de valor sobre as sociedades, recusando-se apenas a explicá-

las³, são alguns fatores que estiveram implicados na recepção do autor no Brasil e refletiram na continuidade de sua tradição. Aparentemente houve no Brasil uma leitura prévia que bloqueou a recepção e a possível mobilização da obra de Durkheim nas discussões relacionadas ao crime, pelo menos de forma diferente se comparada com a de outros clássicos. As lentes foram dadas antes mesmo de sua tradução e disseminação.

A partir dos anos 70, com a tensão entre *agência* e *estrutura* e a chegada da perspectiva do interacionismo simbólico (TAVAROLO, 2007), os trabalhos são abordados em fragmentos e incorporados nas teorias em diálogo ou conexão a outros, o que torna mais complexo o trabalho de mapear os usos. O que é certo, é a contínua permanência dos clássicos na sociologia contemporânea dando seguimento as suas epistemologias, mesmo quando agregadas a mais de uma perspectiva teórica.

Em outros temas dentro da sociologia, como educação, por exemplo, é possível encontrar uma gama muito maior de trabalhos que contemplaram as ideias do autor em suas pesquisas. Trabalhos que não foram aqui incorporados pela limitação do interesse na discussão sobre o crime na obra do sociólogo francês e seus desdobramentos.

É vasto o número de trabalhos que abordam o tema do crime no Brasil, seja na sociologia ou na criminologia (ALVAREZ; SOZZO, SCHIES-SOUZA, 2020). Porém, são ínfimos os trabalhos que partem da discussão durkheimiana de crime, mesmo não justificada, pode-se crer que isso decorra do ponto de partida de uma definição jurídica ampla ou não situada, ou por talvez considerarem tal abordagem demasiado datada.

A criminologia, sim, deteve-se nessa questão e colocou Durkheim como mais um entre aqueles que desenvolveram um discurso sobre o crime, mas não do criminoso – o que é importante ressaltar. No entanto, há aqui uma questão importante: o recorrente maus-olhos ao positivismo tende a ignorar sua explícita definição de crime e a colocá-lo mais próximo do que devia de nomes como Lombroso, Enrico Ferri, Gafarolo, etc., no grande saco do paradigma positivista da criminologia, dando mais ênfase ao seu positivismo do que aos seus argumentos teóricos propriamente ditos.

No prefácio a primeira edição de *As Regras do Método Sociológico*, Durkheim recusa a definição de materialista ou de espiritualista, a única que diz poder aceitar é a de racionalista. Isso porquê tem por objetivo declarado “estender à conduta humana o racionalismo científico”. Então, afirma: “Aquilo a que se chamou o nosso positivismo é

³ Na apresentação do livro *O individualismo e os intelectuais* (2017), Marcia Consolim, Márcio de Oliveira e Raquel Weiss interligam a famosa citação da tese de doutorado de Durkheim “Nós acreditamos que nossas pesquisas não mereciam sequer uma hora de nossos esforços se elas tivessem apenas um interesse especulativo” com o seu engajamento com a consolidação da Terceira República por meio do seu fazer científico com fins de consequências práticas em defesa do que ele chamou de “individualismo moral”, que longe estava de ser conservador ou reacionário naquele contexto. Além disso, Weiss (2010) em sua tese de doutorado defende as propostas normativas internas na obra de Durkheim, passando pelas propostas de reformas no sistema de ensino até a defesa da República e do socialismo.

apenas uma consequência deste racionalismo” (1983, p. 74). Em nota de rodapé, alerta que isso quer dizer que não deve ser confundido com a metafísica positiva de Comte e de Spencer. Qualquer uma que tenha o lido com atenção não ousaria chama-lo e positivista, muito menos com a intenção de colocá-lo num patamar menos prestigioso ou aproximá-lo da criminologia positivista e nomes como Cesare Lombroso (1835-1909), Raffaele Garofalo (1852-1934) ou Enrico Ferri (1856-1929).

Mesmo que pouco pensado pelas vias durkheimianas, o crime tem sido um elemento importante não só na sociologia como na vida associativa. Constantemente enfatizado mesmo quando os acontecimentos pautam outras urgências, ele é exaltado para que a solução seja a retribuição, na crença de justiça pela punição.

O crime nada mais é do que a valoração moral de condutas que não seguem o *script* legal estabelecido juridicamente. O que salta aos olhos é a hipermoralização coletiva que reflete na reação ao crime, na politização da punição. Um exemplo disso é o uso descabido do Código Penal como via resolutiva para conflitos privados e sociais, como qualquer pauta condenada socialmente, como foi o caso da criminalização da homofobia e transfobia enquadrado junto à Lei de Racismo (7716/89).

Por outro lado, como já dito antes, a falta de consenso e solidariedade nas sociedades modernas, uma vez que a moral nunca é homogênea, geram formas de solidariedades outras entrando em concorrência com o Estado, o crime organizado pode ser um exemplo (ADORNO, 2009). Em vista disso, não seria descabido defender uma regressão com novo enfoque à discussão do crime não só como normal, mas também moral, uma vez que as práticas punitivas estão ao gosto das variações valorativas. O que pode parecer um retorno cíclico a uma discussão datada, se mostra extremamente importante ao ver que as práticas punitivas se afastam de tudo isso ao pensar o crime como anormal e, portanto, algo a ser combativo e exterminado.

Desse modo, o que a sociologia do crime deixou de fora e que pode ser talvez uma virada na análise, é sua abordagem não pelo ato, nem pelo criminoso ou pela reação social, mas sim pela velha, densa e pesada nuvem que paira sob os indivíduos e apenas percebidas quando se tenta ultrapassá-la, a moral social. O que há de novo em Durkheim - dentro de seu contexto - é uma sociologia que pensa o crime como um fato social, ou seja, algo normal e funcional na vida social e não a partir do criminoso. Um novo modo de lidar com o objeto.

Se não há uma vasta e estabelecida bibliografia destrinchando o que seria uma sociologia do crime em Durkheim, talvez seja porque o crime para Durkheim serviu como exemplo para mostrar uma outra coisa: como o melhor exemplo de uma moralidade, de valores coletivos diferentes de individuais. Difícilmente encontramos trabalhos de sociologia do crime ou criminologia com uma mobilização durkheimiana

porque talvez não haja sociologia do crime em Durkheim, porque o que ele se interessou foi pelos fenômenos sociais e, também, pela moral. O crime serviu como melhor exemplo de uma moralidade, de valores coletivos diferentes de individuais. Em vista disso, preliminarmente, pode-se dizer que o crime em Durkheim não seria uma trajetória descontínua, mas sim uma sociologia da moral.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. **Anomia, um conceito, uma história, um destino.** In: MASSELLA, A. et al (Org.). Durkheim: 150 Anos. Belo Horizonte: Argumentum, 2009, p. 131-156.
- ALVAREZ, Marcos; SOZZO, Maximo; CHIES-SANTOS, Mariana. Dóssie Sociologia e Criminologia: sobreposições, tensões e conflitos. **Tempo Social: Revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 1-30, set.-dez. 2020.
- BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e crítica do Direito Penal:** introdução à sociologia do direito penal. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002. (Coleção Pensamento Criminológico).
- BATISTA, Vera Malagutti. **Introdução crítica à criminologia brasileira.** Rio de Janeiro: Editora Renavan. 2011.
- BIGO, Didier; BONELLI, Laurent. Critique de la raison criminologique. **Revue Cultures & Conflits**, Paris, l'Harmattan, 2014, n° 94/95/96, 268 pages. ISBN: 978-2-343-05760-6. Disponível em <https://journals.openedition.org/champpenal/9025>.
- CONSOLIM, Marcia; OLIVEIRA, Márcio de; WEISS, Raquel (org.). Apresentação do volume. In: DURKHEIM, Émile. **O individualismo e os intelectuais.** São Paulo: Edusp, 2017. p. 17-34. (Biblioteca Durkheimiana).
- CORRÊA, Sérgio Luís de Castro Mendes. O conceito de crime em Durkheim. **Revista da AGU**, v. 49, p. 60, 2006.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
- MACHADO, Helena. **Manual de Sociologia do Crime.** Porto: Afrontamento. 2008.
- MERTON, Robert. **Sociologia: teoria e estrutura.** São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970. Trad. Miguel Maillat.
- MISSE, Michel. Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria “bandido”. **Lua Nova**, São Paulo, 79: 15-38, 2010.
- OLIVEIRA, Marcio. Émile Durkheim e a sociologia brasileira. In: MASSELLA, A. et al (Org.). **Durkheim: 150 Anos.** Belo Horizonte: Argumentum, 2009, p. 231-257.
- PEIXOTO, Fernanda. **Lévi-Strauss no Brasil: a formação do etnólogo.** Mana vol.4 n.1 Rio de Janeiro Apr. 1998.
- QUEIROZ, J. B. **A Sociologia de Durkheim no Brasil.** In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia. GT 18 - Pensamento Social no Brasil, Curitiba, 2011.
- _____. **A Recepção de Émile Durkheim nas Primeiras Obras de Florestan Fernandes (Décadas de 1940 e 1950).** XXIX Congresso ALAS Chile. 2013. Disponível em: <<https://docplayer>.

com.br/4032036-A-recepcao-de-emile-durkheim-nas-primeiras-obras-de-florestan-fernandes-decadas-de-1940-e-1950.html >.

RAMALHO, José R. **Mundo do crime: a ordem pelo avesso** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 165 p. ISBN: 978-85-9966-226-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

SALLA, Fernando & ALVAREZ, Marcos César. Paulo Egídio and criminal sociology in São Paulo. **Tempo Social Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 12(1): 101-122, May 2000.

TAVAROLO, Sergio B. F. Variações no interior de um discurso hegemônico? Sobre a tensão “ação – estrutura” na sociologia contemporânea. **Teoria & Pesquisa** Vol. XVI - nº 01 - Jan/Jun de 2007.

WEISS, Raquel. **Émile Durkheim e a Fundamentação Social da Moralidade**. 2010. 280 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia, USP, São Paulo, 2010.

Submetido em: 30/10/2021.

Aprovado em: 14/01/2022.

A NOÇÃO DO PROCEDER CIENTÍFICO NA OBRA DE PIERRE DUHEM

THE NOTION OF SCIENTIFIC PROCEDURE IN PIERRE DUHEM'S WORK

Fernando Henrique Silveira Camano¹

RESUMO: O presente artigo visa abordar os principais pontos da filosofia da ciência de Pierre Duhem, expoente e pioneiro da epistemologia histórica francesa. Visamos introduzir o que o autor expõe como sua noção geral de ciência em crítica ao empirismo, com foco especial em sua noção de objeto científico, sua construção por meio das propriedades abstratas, leis experimentais e hipóteses, bem como suas posições sobre explicação e representação científicas. Isso nos possibilita compreender suas teses gerais em filosofia da ciência como um todo. Para isso, partiremos das posições mais gerais do autor, notadamente acerca da teoricidade do objeto científico, incluindo o holismo proposicional e experimental, para em seguida pormenorizarmos como se dá a construção daquele objeto, até finalmente retornarmos às funções gerais de uma teoria científica, a saber, a de explicação *versus* a de representação. Com isso, apresentamos que para o parisiense a ciência realiza classificações artificiais que tendem a parecer classificações naturais, e conseguimos ainda relacionar sua filosofia com sua história da ciência, por meio da historicidade da construção de propriedades ideais e hipóteses, e do continuísmo representativo e descontinuísmo explicativo.

PALAVRAS-CHAVE: Duhem. Filosofia. Ciência. Explicação. Representação.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the main points in the philosophy of science of Pierre Duhem, one of the leading exponents and pioneers of French Historical Epistemology. We aim to introduce what the author exposes as his general notion of science that opposes to empiricism, focusing on his notion of scientific object, how it is constructed through abstract properties, experimental laws and hypothesis, as well as his notions of scientific explanation and representation. This allows us to comprehend his general thesis in philosophy of science as a whole. For that, we will start from the most general positions of the author, regarding the theoreticity of the scientific object, including propositional and experimental holism, to subsequently analyze how said object is constructed, until finally returning to the general functions of a scientific theory, notably to explain *versus* to represent. Thereby, we present that for the Parisian science makes artificial classifications that tend to seem natural classifications, and we achieve to relate his philosophy to his history of science, through the historicity of the construction of ideal properties and hypothesis, and through representation continuism and explanation discontinuism.

KEY-WORDS: Duhem. Philosophy. Science. Explanation. Representation.

¹ Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal de São João del Rei - MG (UFSJ) (2018). Graduando em Filosofia pela UFSJ. e-mail: fernandohscamano@gmail.com

<https://doi.org/10.36311/1982-8004.2022.v15.n2.p89-108>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

1. INTRODUÇÃO

Pierre Duhem (1861-1916) é frequentemente considerado como um dos grandes expoentes, e mesmo pioneiro, da epistemologia histórica francesa, seguido de pensadores que produziram a maior parte de seu pensamento no século XX, como Gaston Bachelard, Alexandre Koyré e Georges Canguilhem, salvas as enormes diferenças de concepções entre eles, frequentemente de modo abertamente contraditório. Duhem, como estes outros, exerceu simultaneamente o ofício de filósofo e de historiador da ciência. Suas obras são comumente comparadas, por exemplo, principalmente às de Alexandre Koyré, em virtude de suas proximidades e, ao mesmo tempo, de suas divergências. Enquanto ambos são frequentemente considerados como integrantes da corrente “internalista” (que investigaria a evolução histórica da atividade científica com referência a seus problemas conceituais, e não com base na história social, embora esta seja uma classificação problemática para os dois autores) na *história* da ciência, e enquanto ambos sustentam também posições críticas ao empirismo na *filosofia* da ciência, os dois pensadores são frequentemente diferenciados quanto ao continuísmo ou descontinuísmo da evolução conceitual científica (na *história* da ciência), e quanto ao papel da elaboração metafísica e da explicação (na *filosofia* da ciência).

O presente artigo visa abordar os principais pontos da *filosofia* da ciência deste historiador-filósofo de formação intelectual francesa, introduzindo a sua concepção de ciência, com foco especial em sua noção de objeto científico e de como se dá sua construção por meio das propriedades abstratas, leis experimentais e hipóteses, bem como suas posições sobre explicação e representação científicas, o que possibilita compreender suas teses gerais em filosofia da ciência. Para isso, partiremos das posições mais gerais do autor, notadamente acerca da teoricidade do objeto científico, incluindo o holismo proposicional e experimental, para em seguida pormenorizarmos como se dá a construção daquele objeto, até finalmente retornarmos às funções gerais de uma teoria científica.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A TEORICIDADE DO OBJETO CIENTÍFICO EM DUHEM

A concepção de filosofia da ciência do físico, historiador e filósofo Pierre Duhem é bastante conhecida por estudiosos da área. Seu ponto fundamental é que a experiência em física, e a consequente teorização sobre a realidade, não é simplesmente a observação pura de fenômenos, mas já envolve a interpretação teórica dos mesmos.² Para tanto, não basta o uso dos meros sentidos para observação dos fenômenos após

² DUHEM, P. Algumas reflexões acerca da física experimental. Parte I. In: **Ensaaios de filosofia da ciência**. Trad. Fábio Rodrigo Leite. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia, 2019, pp. 167-169.

sua produção, mas é necessário o conhecimento de teoria para interpretá-los. A teorização que se faz sobre a realidade estudada não se constitui como mero relato empírico imediato dos resultados dos experimentos por meio dos aparelhos, mas já envolve um significado teórico, frequentemente prévio ao experimento. Pode-se dizer que aquilo que outros filósofos chamam de proposições observacionais já seria teórico em Duhem, por envolverem conceitos abstratos e teóricos naquilo que visam “descrever”. Para ele, uma teorização científica não se dá imediatamente sobre fatos, mas sim sobre abstrações que fazem uso de matemática, da geometria e da lógica, assim como de outras áreas da física a partir disso.³ Dessa maneira, a teorização científica não se caracteriza pelo relato de fatos observados, mas sim pela representação simbólicas de conceitos abstratos admitidos previamente pelo cientista, que a teoria permite substituir pelos fatos concretos, em que a experiência apenas fornece o valor matemático de tais símbolos. Essa interpretação teórica dos fenômenos é tida por Duhem como parte integral e indissociável do experimento, se dando de maneira associada com a observação fenômenos (e fundamentando a mesma), e é tida como necessariamente matemática nas ciências já desenvolvidas. Para o filósofo, essa interpretação teórica seria característica típica das ciências que já tenham atingido uma fase racional (entendida como uma fase matemática), frente às ciências ainda empíricas e mais próximas do senso comum no início de seu desenvolvimento.⁴

Com isso, o método “empirista” apenas é verdadeiramente identificável nas ciências ainda próximas de sua origem (para Duhem, em sua época, estas seriam a biologia e alguns ramos da química). Nestas, ocorreria o raciocínio diretamente sobre fatos.⁵ Mas o mesmo não aconteceria nas ciências mais avançadas, nas quais o instrumento matemático desempenha um papel crucial, como na física. Para o francês, as teorias físicas simbolizam matematicamente propriedades e fenômenos, utilizando-se de sinais falados ou escritos que, muitas vezes, já são prévios ao próprio experimento do cientista⁶ e representam conceitos abstratos. Todas as ciências, com seu progresso, tenderiam a se distanciar do conhecimento empírico imediato e de suas leis grosseiras, se afastando do que aquilo que Duhem nomeia como senso comum atento, aumentando-se inversamente o papel da teoria na observação da experiência pelo uso de abstrações e avançando rumo a mais abstração, entendida como a tradução simbólica mais distante dos fatos da experiência.⁷ Aqui se apresenta parte das críticas ao método indutivo puro pelo francês por meio de suas teses de impregnação teórica da observação, contra uma concepção de observação neutra.

³ *Ibid.*, pp. 167-169.

⁴ *Ibid.*, pp. 169-170.

⁵ *Ibid.*, p. 171.

⁶ *Ibid.*, pp. 171-173.

⁷ *Ibid.*, pp. 173-4.

2.1.1. A IMPOSSIBILIDADE DE CONFIRMAÇÃO OU REFUTAÇÃO DE UMA HIPÓTESE INDIVIDUAL DENTRO DE UMA TEORIA

Ao utilizar uma dada teoria para compreender um fenômeno singular, esta experiência seria considerada uma experiência de aplicação, melhor dizendo, aquela experiência que tira partido da teoria, incluindo-a em seus instrumentos e na “interpretação do mundo”, visando conhecer um fenômeno singular por meio desta teoria⁸.

Contudo, Duhem diferencia um segundo tipo de experiência, o de prova. Este tipo de experimentação visaria falsear ou confirmar uma teoria, por meio da confirmação ou do falseamento de alguma hipótese individual que a compõe, por intermédio do processo de contradição experimental, caracterizado pela verificação empírica de que alguma consequência prevista pela teoria ocorre ou não da maneira predita.⁹

No entanto, para o francês, uma teoria científica, composta por hipóteses, seria infalseável se tomadas em consideração suas hipóteses componentes de maneira individual. Isso porque mesmo uma experiência de prova utiliza todo um conjunto de teorias que sustentam seus instrumentos, experimentos e interpretações, e uma hipótese em teste utiliza conceitos, símbolos e noções comuns a diversas outras. Dessa maneira, é impossível testar uma proposição isolada, pois sempre se mobilizam conjuntos inteiros de teoria em cada experimento, seja nas pressuposições teóricas que um simples uso de um instrumento acarreta, seja na própria interpretação do resultado do experimento. Visar uma hipótese específica é visar uma proposição dentro de um conjunto teórico. No caso de um experimento que demonstre um efeito diferente do que a teoria previa, com um fenômeno que não se produza da maneira predita e contradiga a teoria, toda a armação teórica é considerada imperfeita, pois é impossível delimitar em qual parte da teoria, em qual das suas proposições, se encontra o erro. Admitir o erro apenas na proposição que visava é admitir implicitamente a verdade de todas as outras proposições em leis e hipóteses, inclusive dos aparelhos que forneceram as leituras¹⁰. Todavia, tal identificação não possui necessidade lógica, pois o erro poderia estar em qualquer uma destas proposições.¹¹ Consequentemente, uma contradição experimental à teoria põe em questão todo o sistema, não apenas uma hipótese isolada. Uma experiência não aponta em que parte do sistema está o erro, apenas indica que pelo menos uma hipótese está errada, mas não qual.¹²

⁸ *Ibid.*, pp. 174-5.

⁹ *Ibid.*, p. 175.

¹⁰ *Ibid.*, p. 176.

¹¹ *Ibid.*, pp. 176-7.

¹² *Ibid.*, pp. 177-9.

Para o físico, historiador e filósofo, cada parte da ciência física mobiliza todas as outras, em conjunto, e por isso uma ilustração sobre a estrutura e funcionamento das teorias científicas se assemelharia mais a um organismo, e não a máquina que se deixa desmontar. Um cientista descobriria assim os problemas de uma teoria científica como um médico descobre uma doença, por seus efeitos no corpo inteiro, pelo conjunto.¹³ Trata-se aqui em Duhem das teses de holismo proposicional e holismo experimental, dito seja, as teses de que uma hipótese envolve conceitos de outras hipóteses, e de que por isso nenhuma delas pode ser testada separadamente. Pode-se dizer que toda experiência de prova é também uma experiência de aplicação. Talvez o inverso também seja verdadeiro, uma vez que a aplicação para conhecer um objeto específico pode gerar correções na teoria..

Em adição, para o pensador, o experimento crucial, compreendido como aquele que confirma uma hipótese pela redução ao absurdo de sua hipótese contrária, confirmando a primeira, seria impossível em física. Isso porque em física não haveria apenas duas hipóteses, como o princípio do terceiro excluído em lógica, mas potencialmente infinitas hipóteses para cada situação.¹⁴ Além disso, essa impossibilidade também se dá porque em física não se decide entre duas hipóteses individuais, e sim entre dois sistemas teóricos, sem indicar onde se encontra o problema em cada um, como vimos¹⁵.

Por conseguinte, vemos que para o parisiense a verificação experimental não é base ou origem de uma doutrina ou teoria científica como para os empiristas, e sim seu coroamento, seu fim, como a aproximação ao empírico de um quadro simbólico abstrato prévio em conjunto.¹⁶

Vejamos então como se desenvolve o trabalho teórico de um cientista para construir seu objeto científico, de acordo com o francês.

2.2. TEORIA E OBJETO CIENTÍFICO (OU MODELO IDEAL) EM PIERRE DUHEM

Um cientista não apenas interpreta seus experimentos por uma teoria prévia, mas pode, deve e faz desenvolver a teoria que permite a própria interpretação da experiência (e não o contrário, de desenvolver uma teoria *a partir* da experiência)¹⁷. E faz isso pelo trabalho científico que se dá da seguinte maneira:

¹³ *Ibid.*, p 179.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 181-2.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 180-1.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 183-4.

¹⁷ Aqui, percebemos a crítica ao empirismo em ciência.

Para o pensador francês, o cientista de uma ciência já madura ou matemática, durante um experimento científico, tem diante de si instrumentos compostos por um conjunto de corpos concretos, que ele manipula, observa e por meio dos quais faz as leituras que representam as bases da experiência científica. Mas o raciocínio do cientista não se dá sobre esses corpos, e sim sobre instrumentos esquemáticos, compostos por um conjunto de noções matemáticas e conceitos de corpos perfeitos, abstratos, ideais, submetidos a grandezas perfeitas¹⁸, elaboradas com base na abstração e na lógica e razão matemática. Existe a construção de um objeto ideal que é sinônimo de teoria científica e que é o verdadeiro objeto do pensamento científico, com propriedades abstratas e ideais concebidas para representar as propriedades do objeto concreto, mas de maneira pura e idealizada. Essas propriedades são representadas simbolicamente. As hipóteses científicas são sempre hipóteses de relações entre essas propriedades perfeitas e abstratas, e a teoria é um conjunto de hipóteses ordenadas e inter-relacionadas. O pensamento se dá sobre noções perfeitas que esquematizam o concreto porque o concreto é impreciso e possui variações, e é impossível descobrir a variação sem conhecer a lei prévia ideal.¹⁹

Todavia, para Duhem, este modelo ideal e abstrato não corresponderá exatamente ao instrumento concreto, pois é puro e perfeito e, por isso, simplificado. Isso implica que, depois de raciocinar a partir deste modelo puro, o cientista elabora um esquema abstrato e ideal mais complexo, visando se aproximar de instrumento real pela inclusão teórica de seus desvios, visando representar suas especificidades e imperfeições (por outros fatores perfeitos, complexificando cada vez mais o objeto). Neste sentido, o real é tido como um desvio do abstrato puro e deve ser representado por abstrações teóricas sobrepostas. É o que o autor chama de correção (do objeto ideal) que, por sua vez, requer a confiança no experimento concreto para ocorrer²⁰. Esta correção pela complexificação do modelo ideal visa tornar menos díspar a experiência ideal com um instrumento abstrato em relação à experiência real e concreta com instrumentos concretos, e leva em consideração as especificidades daqueles materiais, do instrumento, complexificando suas perfeições esquemáticas, visando aproximar a representação simbólica abstrata da realidade concreta.²¹ Sem esta concepção, torna-se impossível compreender as efetuações de correções pelos cientistas e as causas de erros de experiência, tanto quanto o trabalho teórico dos cientistas e de que a distância entre a experiência concreta e o objeto ideal não refuta a teorização nesta fase de elaboração da teoria científica. Talvez pudéssemos dizer de uma experiência de correção ou complexificação nesta fase, e, antes ainda, de experiências de medida dos valores

¹⁸ *Ibid.* p. 190.

¹⁹ Neste ponto, percebemos a aproximação com o “platonismo” koyreniano.

²⁰ *Ibid.*, pp. 190-191

²¹ *Ibid.*, pp. 191-192.

matemáticos de cada propriedade abstrata quando correspondentes a cada estado físico do objeto.

Dessa forma, passa-se de uma imagem teórica abstrata simples para mais complicada, porém mais completa, mas nos encontramos sempre no domínio da abstração. Neste sentido, pode-se dizer que o trabalho científico, para Pierre Duhem, não aceita a experiência como fato primeiro, ou realidade última, mas a concebe como uma síntese de múltiplas determinações abstratas que o modelo ideal visa estruturar de maneira analisada e complexificada. Trata-se da concepção de método hipotético-dedutivo que defende a criação abstrata de objetos ideais puros, em seguida complexificados para representar a realidade, num método que procede do abstrato ao concreto.²² É apenas na última fase da elaboração teórica que se testa todo o modelo em sua capacidade de se aproximar (de prever) os fenômenos empíricos.

Para o francófono, a experiência científica em física é inferior em certeza à experiência do senso comum ou vulgar, pois é submetida a discussões específicas e sutis, mas é muito mais precisa, visto que a experiência vulgar é grosseira, pouco detalhada, só podendo ser verdadeira assim, precisamente por se tratar de objetos concretos que se apresentam à experiência já de maneira sintética. O inverso ocorre na física, na qual o pensamento trabalha por meio da análise e da particularidade, possibilitadas pela teoria ou linguagem teórica matemática²³

2.3. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO TEÓRICO E DAS HIPÓTESES EM DUHEM

2.3.1. LIMITES LÓGICOS, LIBERDADE, HISTORICIDADE E SOCIALIDADE DO PESQUISADOR, E A RELAÇÃO COMO CONTINUÍSMO REPRESENTATIVO EM HISTÓRIA DA CIÊNCIA

Entretanto, o modelo abstrato utilizado em ciências precisa ser construído de alguma maneira. A construção do objeto ou teoria abstrata se dá de fato a partir da observação da experiência. Nela, são observados fenômenos que originam leis experimentais (“proposições de observação”), necessariamente singulares por se referirem ao objeto e fenômeno concretos e específicos. Por indução e generalização (mas não apenas isso - e podemos identificar aqui a crítica ao indutivismo agora na elaboração dos modelos, ao se defender que um objeto científico não é mera abstração da experiência concreta – e sim também por meio do recurso a postulação livre do cientista, fazendo menção a princípios abstratos fora da experiência, numa criação inicialmente livre),

²² Perceberemos a diante toda a similaridade desta concepção com a aquela de Koyré por ambos se fundamentarem nesta noção hipotético-dedutiva de ciência, e como isto se aproxima da concepção koyreniana dos *noeta*.

²³ *Ibid.*, p. 197.

são estabelecidos princípios abstratos que representam as propriedades concretas dos objetos físicos, consideradas como propriedades fundamentais e simples (escolha esta também arbitrária frente a todas as propriedades do objeto). Esta escolha arbitrária exerce meramente função de suposição.²⁴ Em seguida, se elaborarão hipóteses sobre as relações dessas propriedades ideais e abstratas, e sobre suas consequências. A relação matemática de diversas hipóteses sobre as propriedades abstratamente consideradas dos objetos concretos e suas consequências é o que se chama de teoria, que será posteriormente comparada com os experimentos concretos pelo experimentador. Dizendo de outra maneira, a construção do objeto ideal tem realmente recurso à experiência, mas é uma construção arbitrária e abstrata do sujeito que postula propriedades abstratas simples para representar o concreto.

As únicas balizas para a elaboração destas suposições sobre as propriedades abstratas e simples do objeto ideal que visam representar idealmente o objeto concreto sintético para a elaboração de hipóteses de relação entre estas propriedades são os limites lógicos de não-contradição e de matematização: uma hipótese não pode ser autocontraditória; também, no caso de elaboração e mais de uma hipótese, estas não podem ser contraditórias entre si; as hipóteses devem ser matematizáveis; e seu conjunto deve permitir obter conclusões matemáticas com proximidade satisfatória às leis experimentais (proposições de observação), observadas inicialmente ao se comparar o sistema inteiro de representações simbólicas ao sistema inteiro de observações de leis experimentais (a partir das teses de holismo semântico e experimental de Duhem). Dentro dessas condições, há liberdade total do teórico para criar suas hipóteses.²⁵ Observa-se aqui a concepção hipotético-dedutiva de trabalho ou atividade científica em Duhem, assim como sua noção de objeto científico como objeto abstrato.

No entanto, a contemplação das leis experimentais, a limitação às exigências lógicas e a posterior comparação empírica às mesmas leis experimentais não são suficientes para orientar o físico sobre quais propriedades e hipóteses escolher para representar teoricamente (simbolicamente) tais leis e elaborar seu objeto abstrato. Nessa toada, o conhecimento prévio do pesquisador (como sua cultura, sua formação e estudos prévios, o contexto teórico de pensamento dos outros) o orienta dentro da grande liberdade do espaço delimitado pela lógica.²⁶ As exigências lógicas dão liberdade quase total para escolha das hipóteses.

É precisamente no ponto da liberdade de postulação de propriedades abstratas e hipóteses em que se observa também a historicidade do trabalho e do

²⁴ DUHEM, Pierre. A escolha das hipóteses. In: **A teoria física: seu objeto e sua estrutura**. Trad: Rogério Soares da Costa. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2014, pp. 263-264

²⁵ *Ibid.*, pp. 264-265.

²⁶ *Ibid.*, pp. 302.

objeto científico em Duhem, garantindo sua classificação como um epistemólogo histórico. Longe de qualquer relativismo (como veremos a diante sobre sua noção de classificação natural), o filósofo-historiador entende que a liberdade para elaboração de hipóteses como princípios ou qualidades abstratas orienta pouco o pesquisador frente à totalidade das leis experimentais que ele deve abordar, indicando apenas para que se evite a contradição e que suas hipóteses devem expressar concordância entre sua matematização e a experiência concreta. Porém, esta teorização (entendida aqui como simbolização e criação de propriedades abstratas) nunca é realizada por um indivíduo isolado, e sim a partir de seus conhecimentos prévios (que são sempre sociais) por sua formação, a tradição do campo, a mentalidade ou ideologia de sua época, as leis experimentais já conhecidas, as teorias que conseguem cobri-las, os conceitos conhecidos, etc., ou seja, as opiniões e fatos de sua época. Por conseguinte, a iniciativa teórica é sempre influenciada e determinada por diversas circunstâncias históricas.²⁷ Um físico não escolhe livremente suas hipóteses, elas chegam nele por sua formação prévia e por seu contexto teórico. Duhem utiliza a metáfora da fecundação de uma flor pelo pólen: um pesquisador deve apenas manter seu pensamento aberto às hipóteses pelo estudo, atenção e meditação, como a flor que abre sua corola para fecundação pelo pólen. A ideia sobre quais hipóteses aceitar sobre as propriedades abstratas do objeto ideal que visa representar o objeto concreto germinará no pesquisador, sem ele mesmo. A hipótese é recebida, não escolhida pelo cientista.²⁸ Só aí atividade livre e laboriosa começa, ao combinar essa hipótese com outras já admitidas, extrair consequências das hipóteses, compará-las com leis experimentais. Não depende do pesquisador conceber uma ideia nova, mas depende dele desenvolvê-la e fazê-la frutificar.

É por isso que, para Duhem, cientistas diferentes fazem os mesmos avanços teóricos quase compulsória e simultaneamente em termos históricos, mesmo se ignorarem os trabalhos uns dos outros: se os pesquisadores de uma determinada área se encontrarem em um estado teórico propício (como cálice maduro que é fecundado pelo pólen), as abstrações das leis experimentais serão realizadas de maneira similares e próximas historicamente.²⁹

É aqui que se fundamenta aquilo que comumente se identifica como continuísmo representativo de Duhem em história da ciência. A criação das hipóteses abstratas e teorias que as cobrem e sistematizam não é uma criação de gênio, não se dando de maneira imediata e pronta por um indivíduo. Na realidade, trata-se de um esforço contínuo, utilizando-se as contribuições da tradição, em um grande esforço

²⁷ *Ibid.*, pp. 265-266.

²⁸ *Ibid.*, pp. 303.

²⁹ *Ibid.*, pp. 302-303.

histórico, sem se ignorar as solicitações das doutrinas passadas e experiências atuais.³⁰ Isso se daria em um desenvolvimento gradual, que pode ser mais rápido ou lento, a depender da fecundidade das hipóteses escolhidas. Esse trabalho é realizado por tateios, hesitações e alterações parciais. Mesmo que uma teorização possa ter sido expressa “pronta” por alguém, ela não se formou assim nele e nos seu círculos, mas sim por tentativas e aperfeiçoamentos repetidos ao longo da história daquela ciência, em uma longa preparação, cheia de intermediários entre o início e o produto teórico final.

Entretanto, quanto à classificação desta posição em história da ciência (intimamente relacionada com sua filosofia da ciência) talvez seja mais preciso atestar que o a posição sobre história da ciência em Duhem talvez seja de um microdescontinuismo, visto que as hipóteses e as propriedades abstratas são sempre retificadas e reconstruídas a cada momento por cada cientista, para melhor aproximar o modelo da experiência concreta e sistematizar melhor as hipóteses dentro de uma teoria.

No entanto, quanto à explicação da realidade que seria representada pelos símbolos científicos, veremos a diante que em Duhem isto se trataria de elaborações metafísicas que frequentemente se revolucionam na história do pensamento científico, existindo um descontinuismo explicativo.

2.3.2. OS PROCEDIMENTOS CONCRETOS PARA DESENVOLVIMENTO E ESCOLHA DAS HIPÓTESES

Mas como são concretamente desenvolvidas as escolhas sobre as propriedades abstratas dos objetos concretos e as hipóteses sobre suas relações?

Em primeiro lugar, o primeiro grande passo é representado pela escolha das propriedades simples dentre as diferentes propriedades do objeto concreto que um experimento demonstra. Todas as outras propriedades serão consideradas como combinações daquelas propriedades simples. Este ato é uma postulação arbitrária e abstrata, visto que as propriedades dos objetos concretos aparecem fundidas ou sintetizadas na experiência concreta, como um objeto único. Logo em seguida, realiza-se a correspondência dessas propriedades simples a determinados símbolos. Da mesma maneira, com métodos de medida, é feita a correspondência entre cada estado físico do objeto, agora identificado a uma propriedade abstrata, a um valor do símbolo representativo e vice-versa. Com isso, realizou-se a definição e a medida de grandezas físicas

O segundo grande passo se identifica pela conexão entre diferentes grandezas (símbolos representativos de propriedades) por meio de proposições, as chamadas hipóteses. Essas hipóteses não pretendem enunciar relações verdadeiras dos corpos, mas

³⁰ *Ibid.*, pp. 266-267.

são arbitrárias e elaboradas como tentativas de relação entre as grandezas abstratas pelo cientista. Sua única limitação é a da lógica que exige a não-contradição entre hipóteses e dentro da mesma hipótese como único critério. Sua natureza é meramente hipotética e instrumental. Dentro desse critério, pode-se escolher dentre as hipóteses que serão ainda forçosamente numerosas;

O terceiro passo, por sua vez, consiste na inter-relação entre as hipóteses por meio da matemática (lógica algébrica). Da mesma maneira, esse passo não visa tratar de realidades físicas, como transformações reais ou concebíveis, mas apenas desenvolver com rigor lógico e exatidão de cálculo suas relações. Neste ponto, realiza-se o desenvolvimento matemático da teoria como inter-relação de hipóteses;

O quarto e último passo para desenvolvimento de uma teoria científica como objeto abstrato é o da tradução das consequências das hipóteses matemáticas em termos de verificação empírica, para julgamento da teoria por meio de sua comparação com as propriedades físicas dos corpos (a realidade sensível), na experiência de verificação ou de prova. Há a definição de métodos para mensurar as propriedades abstratas identificadas objetivamente nos corpos para comparação entre as observações concretas e os valores previstos matematicamente pelos conceitos abstratos, ou seja, tem lugar a comparação dos valores previstos matematicamente das propriedades abstratas pela teoria com as leis experimentais, para averiguação de se há concordância dentro do grau de aproximação permitido pelos procedimentos de medida. Se houver concordância entre teoria matemática e experiência bruta concreta, a teoria pode ser declarada boa. Caso contrário, ela deve ser corrigida ou abandonada. A comparação da teoria com experiência (a experiência de verificação ou prova) é assim o ponto final da elaboração teórica, para Duhem, e não seu ponto de partida.³¹ Percebe-se a crítica ao modelo empirista de ciência.

Dessa forma, para o pensador francês, a experiência em física se caracteriza pela observação e pela substituição dos fatos empíricos por representações abstratas e simbólicas relativas a propriedades abstrata e puramente consideradas dos corpos, representações essas traduzidas em símbolos e com valores definidos a certos estados físicos dos corpos em experimentos nos instrumentos, símbolos estes relacionados por meio de hipóteses matematizadas e traduzidos em termos empíricos para verificação experimental ao final. Não se trataria assim da constatação de fatos concretos em linguagem técnica ou do relato de fatos observados, não se tratando de proposições observacionais ou descrições em linguagem técnica, mas sim da transposição dos fatos para o mundo abstrato de seres da razão, não concretos, por conta das propriedades individuais serem em última instância inventadas pelo cientista frente ao corpo

³¹ Para estes quatro últimos parágrafos, cf. DUHEM, Pierre. Teoria física e classificação natural. In: **A teoria física: seu objeto e sua estrutura**. Trad: Rogério Soares da Costa. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2014, pp. 46-48.

concreto sintético. Entre conceitos abstratos e os fatos haveria correspondência, mas não paridade.³² Por exemplo, na elaboração da teoria (abstrata), fatos concretos diferentes podem se fundir simbolicamente ou, inversamente, o mesmo fenômeno concreto pode ser desmembrado em diferentes fenômenos ou propriedades abstratas.

Da mesma maneira, um mesmo conjunto de fatos concretos pode ser simbolizado de infinitas maneiras contraditórias entre si (aqui se identifica a tese da subdeterminação empírica da teoria em Duhem).³³ Para o cientista, historiador e filósofo francês, os experimentos científicos sempre remetem aos sentidos, mas estes são vagos e imprecisos, e se expressam a partir da linguagem do senso comum baseada sobre eles que também é generalista e nebulosa. Por outro lado, a linguagem simbólica da física é extremamente precisa, por ser matemática. Essa imprecisão e indecisão dos sentidos pode ser traduzida em diferentes proposições simbólicas, excludentes, mas indiferenciáveis empiricamente.³⁴ É por conta disso que o pensamento científico se dá a partir de noções abstratas enunciadas simbolicamente que analisam e ressignificam a experiência concreta sintética.

Por conseguinte, no pensamento do filósofo-historiador, as hipóteses científicas não são retiradas do senso comum, de algum conhecimento evidente, como da experiência concreta, mesmo que controlada, mas sim de noções abstratas³⁵. O enunciado simbólico define e se refere a uma noção abstrata, não a uma identificada na experiência do objeto do senso comum. Há uma diferença entre a definição e o objeto empírico definido. Por isso, não há correlação entre as proposições simbólicas (matemáticas) da ciência e o objeto concreto ou as proposições verbais do senso comum. No máximo, pode haver uma analogia com as proposições do senso comum ou pode ser que uma proposição do senso comum apareça de modo analisado na física. Mas tal analogia, se houver, se dá apenas nas palavras, não nas ideias ou conceitos, se caracterizando por analogias falsas, meramente verbais, mas com diferentes sentidos, implicando em jogos de palavras e não na compreensão sistemática, conceitual.³⁶ Da mesma maneira, pode-se dizer que a ciência não se baseia nos axiomas do senso comum, não sendo de consentimento universal, pois se dão a partir de axiomas abstratos e arbitrariamente estabelecidos, com critério na lógica interna e na comparação com a

³² DUHEM, P. Algumas reflexões acerca da física experimental. Parte I. In: **Ensaio de filosofia da ciência**. Trad. Fábio Rodrigo Leite. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia, 2019, pp 195-186.

³³ *Ibid.*, p. 186.

³⁴ *Ibid.*, pp. 186-189.

³⁵ DUHEM, Pierre. A escolha das hipóteses. In: **A teoria física: seu objeto e sua estrutura**. Trad: Rogério Soares da Costa. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2014, p. 306.

³⁶ *Ibid.*, p. 306-307.

realidade sintética concreta. Os axiomas do senso comum seriam os de Aristóteles, não os da ciência moderna.³⁷

Para Duhem, as ideias do senso comum são verdadeiras, mas não são analisadas, pois já se dão em bloco. Talvez seja possível identificar tal concepção como a de um concreto empírico que é síntese de múltiplas determinações, que a abstração científica visa analisar ao elaborar fatores abstratos e propor hipóteses para suas relações. Dessa maneira, a ciência não se estabelece pela simbolização de noções concretas ou do senso comum que já são ricas de conteúdo e síntese de diversos fatores sobrepostos, mas sim suas hipóteses envolvem elementos já totalmente simplificados, que aí sim podem ser simbolizados.³⁸ Contudo, a escolha das hipóteses parece guardar certo aspecto de arbitrariedade, dentro das condições lógicas gerais, mas também teóricas e experimentais de um tempo. Em vista disso, não se extraem as hipóteses científicas do senso comum, mas antes o contrário, das hipóteses científicas se extraem consequências que representam de maneira esquemática e aproximada a experiência do senso comum. Quanto mais complexas as teorias, mais complexa e aproximada é a representação.³⁹

Duhem ainda diferencia a física da matemática: enquanto a última se inicia com noções abstraídas do senso comum, tais como a extensão, que são igualmente e realmente simples, a física precisa analisar noções do senso comum que são complexas, utilizando representação simbólica para algo analisado e abstrato.⁴⁰ Na física, entre observação e simbolização, lógica e senso comum se misturam. Em ciência, há uma diferença, e mesmo uma oposição, entre verdade (que talvez possa ser entendida em Duhem como síntese de múltiplos fatores, o concreto, a empiria, e a contingência) e clareza (o objeto analisado, abstrato, a razão, e a necessidade) diferentemente de matemática onde estas duas coisas se encontram. É por isso, para Duhem, que o matemático quando quer fazer física tende a ignorar a tensão entre empiria e razão, abstraindo demais seus objetos e almejando fundar a física sobre o senso comum. É o próprio espírito que deve fornecer comunicação contínua entre esses dois meios.⁴¹

2.4. EXPLICAÇÃO E REPRESENTAÇÃO EM DUHEM

Tendo explicado sua fundamentação epistemológica com base no método hipotético-dedutivo de elaboração livre de princípios, propriedades, leis experimentais e hipóteses, tendo como critério a lógica, a matematibilidade e a aproximação final à

³⁷ *Ibid.*, p. 311. Percebe-se aqui a proximidade de suas concepções epistemológicas e históricas com Koyré.

³⁸ *Ibid.*, p. 312.

³⁹ *Ibid.*, p. 312-3.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 313.

⁴¹ *Ibid.*, pp. 313-317.

experiência⁴², permitindo a criação de modelos ou objetos científicos que, relacionados, darão origem às teorias científicas, podemos agora abordar a questão central da filosofia da ciência duhemiana, e que o diferencia daquele pensador com o qual é mais frequentemente comparado, Alexandre Koyré. Esta questão se refere às suas noções de explicação e de representação.

Para Duhem, a concepção de objetivo de uma teoria física encontraria duas posições opostas: a primeira, de explicação de um conjunto de leis experimentais por sua realidade subjacente (relacionada à concepção de explicação), e a segunda, de resumo e classificação de leis estabelecidas, sem explicá-las (relacionada à concepção de representação).⁴³

Segundo o filósofo, explicar seria como despir a realidade de suas aparências, para vê-la nua e face a face⁴⁴ em sua real estrutura. Na concepção explicativa, a observação empírica não revelaria a realidade supostamente tida como por debaixo das aparências sensíveis, mas apenas a própria aparência sensível particular e concreta. As leis científicas não retratariam a realidade material, e sim uma realidade abstrata e geral, expressando relações fixas entre noções ideais, ultrapassando a aparência e as sensações, e revelando estas duas como um fenômeno sintético de determinações teóricas tidas como a estrutura verdadeira da realidade.⁴⁵ O objetivo da teoria científica na concepção explicativa acabaria sendo descartar toda aparência sensível para atingir a realidade física, da qual aparência seria efeito. Por isso, as proposições e conceitos precisariam apenas dar conta dos conceitos gerais das percepções, mas fazendo de fato referência a uma realidade mais real e profunda.⁴⁶

Entretanto, Duhem reconhece que os cientistas admitem que uma ciência como a física não poderia fornecer a certeza de que uma realidade infrassensível se daria de fato como na explicação, apenas podendo afirmar que percepções se dão *como se* a realidade fosse como ela afirma. Trataria-se em ciência de uma explicação hipotética que está de acordo com as observações experimentais, para os defensores dessa posição.⁴⁷

Mesmo assim, a concepção explicativa pressuporia uma realidade distinta das aparências por debaixo das percepções, e nesse sentido requereria uma concepção de natureza dos elementos que comporiam a realidade material. Isso, no entanto, para Duhem, não diria mais respeito ao método experimental, que é limitado às aparências,

⁴² Concepção de aproximação final da experiência de objeto científico como produto teórico, e não ponto de partida, que é cara à epistemologia histórica e comum entre seus representantes, como Koyré e Gaston Bachelard,

⁴³ DUHEM, Pierre. Teoria física e explicação metafísica. In: **A teoria física: seu objeto e sua estrutura**. Trad: Rogério Soares da Costa. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2014. p. 31

⁴⁴ *Ibid.*, p. 31.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 31-2.

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 33-4.

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 32-3.

mas sim à metafísica. Desse modo, a física estaria sempre subordinada à metafísica, de acordo com a posição explicativa.⁴⁸

Contudo, o pensador afirma que a metafísica é quase sempre polêmica, nunca gozando de consentimento universal entre os filósofos e cientistas de uma época, por discordância entre as escolas filosóficas que se acusariam mutuamente de fazer referência a causas ocultas. Por isso, a física deveria sofrer dos mesmos males.⁴⁹ Todavia, Duhem atesta que a física desfrutaria de um consentimento relativamente estável, progredindo cumulativamente e continuamente na maior parte do tempo, com a matemática exercendo o papel de garantidora de consentimento universal, sem divergências duráveis.

Por conta disso, Duhem afirma que uma teoria metafísica seria insuficiente para edificar uma teoria física, pois requereria acordos sobre a metafísica que quase nunca ocorrem. Para ele, as leis físicas extraídas das observações poderiam até concordar com uma ou outra metafísica, mas não seriam consequências necessárias dela e excludentes de outras. Por isso, uma teoria científica não se fundamentaria na própria doutrina metafísica, mas faria apelos a outras proposições não fornecidas por ela, não sendo uma explicação nesse sentido metafísico.⁵⁰

Para os opositores da concepção explicativa (tida como metafísica), uma teoria física não seria uma explicação hipotética da realidade material, por não estar submetida a uma metafísica. Como dito, uma tal filosofia raramente gozaria de aceitação universal, e nem mesmo os partidários daquela filosofia se limitariam a seus princípios na prática científica real. Nesse sentido, uma teoria física necessitaria de um objeto que a torne autônoma e julgável em si mesma, não por escolas filosóficas, em um método suficiente, limitado a definições da própria ciência.⁵¹

Para tais intérpretes da ciência, dentre os quais Duhem se encontra, a teoria física não é uma explicação, mas um sistema de proposições matemáticas deduzidas de um número reduzido de princípios que têm por objetivo *representar* da forma mais simples, mais completa e mais exata possível um conjunto de leis experimentais. A teoria física não explica as aparências por referência a uma realidade subjacente, mas representa simbólica e satisfatoriamente um conjunto de leis experimentais. O acordo com experiência é seu único critério da verdade, sendo uma teoria falsa aquela desprovida desse acordo.⁵² Uma representação não é somente uma descrição, pois parte

⁴⁸ *Ibid.*, p. 34.

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 34-8.

⁵⁰ *Ibid.*, pp. 40-1.

⁵¹ DUHEM, Pierre. Teoria física e classificação natural. In: **A teoria física: seu objeto e sua estrutura**. Trad: Rogério Soares da Costa. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2014. pp. 45-6.

⁵² *Ibid.*, p. 47.

de conceitos abstratos livremente criados. Mesmo assim, uma teoria não ensina nada e não pretende ensinar nada. Apenas condensa e sintetiza diversas leis experimentais (proposições observacionais) em poucos princípios matemáticos e símbolos, realizando uma economia intelectual. Uma teoria física é apenas uma condensação e relação de leis experimentais a partir e hipóteses “arbitrárias” ideais que se dão a partir da escolha “arbitrária” de propriedades físicas que visam representar estados físicos dos objetos concretos.

Tensionadamente a isso, entretanto, como já mencionado, para Duhem a ciência avançaria da transformação de fatos em leis, e de leis em teorias, sendo o primeiro processo a atividade do experimentador, e o segundo o do teórico. A ciência classifica (relaciona, organiza teoricamente) por necessidade lógica *a priori*, não por ligações contingentes da experiência. A teoria desembaraça da experiência, desmistifica e descola o que se apresentava como junto e uma coisa só, por sobredeterminação de fatores abstratos. No nível da teoria, trataria-se sempre de uma classificação abstrata ou artificial, e não natural, no sentido de que não faz referência a algo que exista na realidade. Uma própria lei experimental já envolve abstração, uma vez que utiliza conceitos abstratos gerais dos e nos objetos particulares, como na concepção de suas propriedades. Já a teoria (como abstração de poucos princípios das quais se pode derivar dedutivamente as leis experimentais) envolve ainda mais abstração e síntese.⁵³ Vimos aqui uma ponta de instrumentalismo no pensamento duhemiano.

Contudo, o próprio parisiense admite que a validade da teoria, em sua aplicabilidade e previsibilidade da realidade, nos leva a crer, nos persuade, de que ela seja realmente verdadeira, representando de fato a realidade. Nesse caso, trataria-se de uma classificação natural por corresponder aos fatos, tal como é a do biólogo em sua fase científica mais rudimentar, o que corresponderia à concepção de explicação da teoria científica.⁵⁴ Vemos aqui, contraditoriamente ao instrumentalismo, uma ponta de realismo em Duhem.

No entanto, tal opinião se manteria sempre unicamente como suspeita, não como aceitação do caráter explicativo da ciência.⁵⁵ Para Duhem, a ciência continuaria não sendo ontológica ou metafísica, não desvelando algo realmente existente por debaixo da aparência sensível. O caráter natural da representação permaneceria apenas como crença ou fé de que a representação é realmente verdadeira.⁵⁶ Os sistemas teóricos seriam sempre representações provisórias, nunca explicações definitivas, mas

⁵³ *Ibid.*, pp. 48-52.

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 53-4.

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 55-6.

tenderiam a cada vez mais se aproximar da realidade.⁵⁷ Aqui jaz a tensão fundamental de Duhem entre seu instrumentalismo e realismo, e entre o próprio explicativismo e representacionismo, ou, como diria Koyré, entre o caráter platônico e aristotélico do parisiense. Duhem visa ao mesmo tempo defender o caráter abstrato das teorias científicas (e mesmo das hipóteses), não pretendendo que elas representem uma realidade fundamental, mas ao mesmo tempo entende que o caráter cada vez mais preditivo da ciência parece indicar uma verdade em suas proposições, se aproximando de uma classificação natural. A teoria física seria uma classificação simbólica abstrata, representativa, que tende a se tornar uma classificação natural ao ser fecunda e permitir descobertas, mas mesmo assim não seria explicativa.

É com base nisso que se pode entender o que Duhem diz de que a atividade científica conteria duas partes: uma representativa (classificar leis) e outra explicativa (abordar realidade sob fenômenos). A primeira seria autônoma, já a segunda, parasita. Todo o poder preditivo da teoria jazeria na parte representativa, enquanto as partes falsas geralmente se encontrariam na parte explicativa, introduzidas pelo desejo do físico de alcançar realidades.

Com descobertas experimentais que forcem a teoria a se modificar, a parte representativa é geralmente mantida (continuísmo), enquanto a parte explicativa geralmente é reconstruída (descontinuísmo), havendo um continuísmo representativo e descontinuísmo explicativo em ciência. A representação não seria fruto da explicação metafísica dada, mas meramente construída por experiência, indução e generalização.⁵⁸

A ciência não efetuaría hipóteses sobre natureza das coisas, mas seria apenas uma obra lógica de classificação de grande número de leis por alguns princípios abstratos, em síntese.⁵⁹ A explicação constituiria a parte estéril de ligar esses princípios a supostas realidades subjacentes. A história da ciência atestaria o avanço lento e constante da representação atingindo classificação natural, com explicações se sucedendo fracassadamente. A teoria científica representativa não nos informaria nada sobre a natureza das coisas, mas funcionaria apenas como princípios para extrair consequências conforme às leis experimentais.

Em uma comparação histórica genérica, poderíamos aproximar a explicação com a metafísica (no sentido da antiga física para gregos, ou filosofia natural para os modernos, que dava causas e realidade aos experimentos físicos), enquanto aproximamos a representação com a física (no sentido da antiga astronomia para gregos, mera

⁵⁷ DUHEM, Pierre. A escolha das hipóteses. In: **A teoria física: seu objeto e sua estrutura**. Trad: Rogério Soares da Costa. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2014. Pp. 317.

⁵⁸ DUHEM, Pierre. As teorias representativas e a história da física. In: **A teoria física: seu objeto e sua estrutura**. Trad: Rogério Soares da Costa. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2014, pp. 59-63

⁵⁹ *Ibid.*, p. 67.

observação de fenômenos, que visava “salvar as aparências”, ou seja, descrevê-las de forma sistemática, o que pode ser feito de diversas maneiras, vide a subdeterminação da teoria pela experiência, por princípio postulado antes para representar aparências).⁶⁰ Trata-se da distinção escolástica entre o método físico (antiga astronomia) e o método metafísico (antiga física).

A concepção de ciência como representação, sem explicação, subtrairia para o francês a teoria das querelas filosóficas, metafísicas, e a torna aceitável a todos.⁶¹ Este seria o motivo, para o autor, da crescente abstração na física contemporânea a partir dos fins do século XIX, com a recusa de muitos físicos à explicação, vista como ruído das lutas entre doutrinas.

3. CONCLUSÃO

Conseguimos investigar, com isso, de maneira pormenorizada, como se dá a prática científica de acordo com Pierre Duhem, incluindo sua noção de construção de objeto científico e da diferença entre explicação e representação nas interpretações filosóficas sobre a ciência, especificando em qual das posições o parisiense se encontra. Partimos de suas noções gerais de teoriedade do objeto científico (ou impregnação teórica da observação) e de holismo proposicional e experimental, e analisamos o próprio objeto científico em como este é construído, passando por sua tese de subdeterminação empírica da hipótese, retornando à construção da teoria geral e de seu sentido explicativo ou representativo.

De maneira sintética, trata-se em Duhem do método hipotético-dedutivo. Este consiste em primeiro lugar na de elaboração livre de princípios ou propriedades simples e abstratas que visarão representar as propriedades físicas dos objetos concretos, associadas a estados físicos dos objetos e a um valor numérico correspondente (arbitrariamente escolhido, mas de maneira consequente entre suas variações). Estas propriedades são relacionadas com outras por meio de hipóteses coerentes e matematizáveis. Ao fim, determina-se arbitrária, mas coerentemente, traduções de tais valores para estados físicos concretos dos corpos que visam representar, e a maneira de mensurá-los. Elaboram-se, com isso, leis experimentais. Pode-se, ao fim, confirmar ou refutar tais leis experimentais e hipóteses iniciais segundo o acordo entre a variação consequente da realidade empírica e aquele previsto nas hipóteses. A confirmação de tais leis experimentais permite a criação de modelos ou objetos científicos que, relacionados, darão origem às teorias científicas. Estas seriam apenas uma obra lógica de classificação e relação de um grande número de leis, economizando esforço intelectual.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 77-71

⁶¹ *Ibid.*, p. 80.

As teorias científicas apenas representariam por meio de símbolos e conceitos abstratos aqueles das leis experimentais e hipóteses, mas não fariam referência a objetos tidos como realmente existentes “por debaixo” da empiria, e sim seriam criações ideais feitas de maneira a corresponder às variações empíricas. Tratar-se-ia de representação e não de explicação. Por fim, a ciência seria uma classificação artificial, mas que tenderia a ser considerada, embora nunca demonstrada, como uma classificação natural, por realmente se aplicar e prever variações na realidade.

O que é frequentemente identificado como as teses na história da ciência de Duhem, dentro do “internalismo”, são o continuísmo representativo e o descontinuísmo explicativo, em referência à continuidade das representações simbólicas durante a história da ciência, mas cujo significado se alterna ao longo do tempo, com base em outros pressupostos teóricos. Já na filosofia da ciência, a crítica à interpretação empirista e indutivista de ciência (tida como meramente descritivista), mas também às concepções explicativistas (que Duhem identifica como metafísicas) de ciência, se fazem presentes. Para o autor, toda teoria científica seria um instrumento formal para representar matematicamente conceitos abstratos criados livremente pelo intelecto humano, em um modelo ideal que deve se complexificar para representar a realidade concreta, à moda do método hipotético-dedutivo. Contudo, este modelo “livre” e idealmente criado tende a se aproximar da realidade e a ser percebido como uma classificação natural, ou seja, representando o que realmente existe na realidade, em uma posição filosófica realista. Nos parece que, em Duhem, instrumentalismo e realismo científico se tensionam mutuamente. Ainda, é comum identificar suas teses como um holismo (ou antirreduccionismo) semântico e confirmacional (ou proposicional e experimental), ou seja, de que é impossível compreender e verificar individualmente uma proposição científica, apenas todo um bloco teórico inter-relacionado de proposições, pois toda proposição singular sobre a realidade pressupõe e utiliza conceitos oriundos de outras proposições. Observa-se também a tese de impregnação teórica da observação e de subdeterminação da teoria pela observação neste autor. Em Duhem, sua teorização sobre a natureza, estrutura e objeto do trabalho científico se relacionam intimamente com sua concepção de história da ciência.

Pode-se, desta maneira, compreender melhor o pensamento duhemiano e mesmo compará-lo a outros filósofos da ciência ou epistemólogos, como os epistemólogos históricos da filosofia francesa.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUHEM, Pierre. Algumas reflexões acerca da física experimental. Parte I. *In: Ensaios de filosofia da ciência*. Trad. Fábio Rodrigo Leite. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia, 2019, pp 167-198.

DUHEM, Pierre. Teoria física e explicação metafísica; Teoria física e classificação natural; As teorias representativas e a história da física & A escolha das hipóteses. *In: A teoria física: seu objeto e sua estrutura*. Trad: Rogério Soares da Costa. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2014

Submetido em: 21/07/2022.

Aprovado em: 13/12/2022.

MULHERES DE CONFORTO: UMA ANÁLISE SOBRE A PROSTITUIÇÃO NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1939-1945)

COMFORT WOMEN: AN ANALYSIS ON PROSTITUTION IN THE SECOND WORLD WAR (1939-1945)

*Murilo Mesquita*¹

*Maria Beatriz Santos Azevedo*²

*Laura Beatriz Benício Vieira*³

*Adriano Ribeiro de Castro*⁴

RESUMO: Para investigar a experiência de mulheres no cenário asiático da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a pesquisa tem como objetivo geral analisar o papel das *mulheres de conforto* no cenário de guerra; e como objetivos específicos de (i) caracterizar o papel dessas mulheres na estratégia de segurança japonesa; (ii) descrever os conceitos de prostituição militarizada, estupro militarizado e *mulheres de conforto*; e (iii) identificar os fatores responsáveis pela criação das *mulheres de conforto*. Na primeira seção apresenta-se um aporte teórico feminista sobre o papel das mulheres em cenários de guerra. Na segunda são trabalhados os conceitos de prostituição militarizada e *mulheres de conforto*. A terceira apresenta o contexto histórico referente ao desenvolvimento dessa prática de guerra. Ao fim, *mulheres de conforto* se configura como uma prática de guerra adotada pelo Estado japonês que normatiza a conduta das suas forças armadas.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres de conforto. Teoria Feminista. Segurança Internacional. Segunda Guerra Mundial. Japão.

¹ Doutor em Ciência Política pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre e Bacharel em Relações Internacionais na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Licenciatura em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Graduando em Direito (UFPB). Professor Substituto no Curso de Relações Internacionais da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Professor de Relações Internacionais na Universidade Potiguar (UnP). E-mail: murilo_mesquita@hotmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4191506755223439>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7313-2974>

² Bacharela em Relações Internacionais (UEPB). <https://orcid.org/0000-0001-7529-8313> Email: beatrizaze@hotmail.com

³ Graduanda em Relações Internacionais (UEPB). <https://orcid.org/0000-0001-7141-0785> Email: laura.beatriz0698@gmail.com

⁴ Graduando em Relações Internacionais (UEPB). <https://orcid.org/0000-0002-9839-2473> | Email: adrianoribeiro58@gmail.com

<https://doi.org/10.36311/1982-8004.2022.v15.n2.p109-122>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

ABSTRACT: The subject of the investigation is the experience of women in the Asian scenario of World War II (1939-1945). Within this scenario, the research is guided by the following problem-question: How are women instrumentalized in the war scenario? This question refers to the practice of female exploitation, as an exercise in war, by the Japanese State, when it institutes women of comfort – the forced prostitution of women – as a standardized practice linked to conflict. Thus, the investigation aims to analyze the role of women comfort in the war scenario. Therefore, specific objectives are (i) to characterize the role of these women in the Japanese security strategy; (ii) describe the concepts of militarized prostitution, militarized rape and comfort women; and (iii) identify the factors responsible for creating women of comfort. From a qualitative methodological culture, we resort to a research design based on a case study, whose dependent variable is the existence of women of comfort. The first section of the research deals with a theoretical feminist contribution that focuses on the role of women in a war scenario. The second section works with the development of the concepts of militarized prostitution and comfort women. The third section deals with the historical context that allows the development of this practice of war. At the end, there are the final considerations, when it is stated that the practice of war adopted by the Japanese State assumes characteristics that regulate the conduct of its armed forces in conflict by objectifying the female figure.

KEYWORDS: Comfort women. Feminist Theory. International Security. Second World War. Japan.

INTRODUÇÃO

O Pós-Guerra Fria permite um cenário mais favorável à emergência de estudos de segurança internacional desvinculados das abordagens tradicionais baseadas no estadocentrismo. Diante disso, uma das perspectivas que passa a conquistar um maior protagonismo dentro da disciplina de Segurança Internacional são as teorias feministas e os estudos de gênero, que têm como objetivo tornar visível a realidade e os contextos de violências perpetrado contra as vidas das mulheres.

Nesse sentido, as perspectivas feministas procuram superar as limitações de análises que cerceiam as teorias tradicionais, uma vez que a restrição analítica dessas teorias acaba por legitimar hierarquias e violências de gênero, mesmo que indiretamente. Ao chamar atenção para essa questão, as perspectivas feministas procuram visibilizar assuntos que foram silenciados ou minimizados nos debates centrais que constroem as Relações Internacionais, como, casos de estupros de guerra, prostituição sistematizada pelo Estado e estereótipos ligados ao gênero.

Frente a isso, esse artigo adota como ponto de partida a discussão do papel das mulheres em cenários de guerra e realiza um estudo de caso a respeito do *sistema mulheres de conforto*, operado no período da Segunda Guerra Mundial, quando mulheres foram sexualmente exploradas pelo Estado japonês. Desse modo, a pesquisa busca responder a seguinte pergunta-problema: como o *sistema mulheres de conforto* foi instrumentalizado pelo Japão durante a Segunda Guerra Mundial?

Assim, o objetivo geral do artigo é analisar o papel das mulheres conforto no cenário de guerra. Dentre os objetivos específicos tem-se: (i) apresentar base crítica dos estudos feministas e de gênero sobre as ideias de feminilidade e masculinidade; (ii) descrever os conceitos de Masculinização da violência e Militarização da masculinidade; (iii) caracterizar o papel dessas mulheres na estratégia de segurança japonesa; e (iv) identificar os fatores responsáveis pela criação do *sistema mulheres de conforto*.

Como um estudo de caso, a investigação se desenvolve a partir de uma cultura metodológica qualitativa. Desde essa metodologia, busca, com a técnica do *processtracing*, estruturar uma narrativa histórica calcada em condições necessárias e de suficiências que permitam a pesquisa desenvolver uma lógica *backforward* por meio da qual os objetivos específicos, notadamente o terceiro objetivo, são alcançados.

Com base nisso, a primeira seção dessa pesquisa versa sobre o aporte teórico feminista. Essa abordagem norteia a investigação, que se debruça sobre o papel das mulheres em um cenário de guerra, no qual considera que os discursos sobre segurança nacional são construídos desde uma lógica masculinista. A segunda seção trabalha com o desenvolvimento dos conceitos de *prostituição militarizada* e *mulheres de conforto*. A terceira seção versa sobre o contexto histórico e o desenvolvimento de condições necessárias à estratégia de guerra japonesa pautada na violência de gênero contra as mulheres. Ao fim, tem-se as considerações finais, por meio da qual observa-se que estratégia de guerra adotada pelo Estado japonês assume características que buscam normatizar a conduta de exploração sexual e reificação de mulheres por parte das suas forças armadas em conflito.

1 TEORIAS FEMINISTAS E A CONSTRUÇÃO DO PAPEL DA MULHER EM CENÁRIOS DE GUERRA

A teoria feminista de Relações Internacionais tem a função de fornecer informações empíricas sobre como funciona o mundo, que não estariam disponíveis sem “o uso do gênero como categoria de análise” (MONTE, 2010). Logo, um dos objetivos dessas abordagens está voltado para questionar premissas tidas como tradicionais, referentes a questões de gênero, baseadas em diferenças biológicas entre mulheres e homens (SBJOBERG; VIA, 2010). Dessa maneira, o gênero, desde uma concepção feminista, se configura como uma característica social e não está apenas relacionada às características biológicas de homens e mulheres.

Sendo assim, a noção de gênero construída desde uma perspectiva feminista busca desconstruir concepções sociais que foram naturalizadas a respeito da figura e do papel que a mulher e o homem desempenham em sociedade. Dessa forma, para que se possa examinar a relação entre homem e mulher no meio social é necessário ter em vista a ideia de uma desigualdade que é previamente construída e que, *a priori*, é tida como natural e referente à própria biologia. Destarte, as teorias e abordagens feministas surgem para desconstruir tais ideais e apontar que as desigualdades mencionadas não são parte de um processo biológico ou natural, mas uma construção social e patriarcal que estrutura uma sociedade hierarquizada a partir de premissas de gênero que estabelecem um domínio do homem sobre a mulher. O patriarcado é, portanto, a representação da dominação masculina sobre

as mulheres, que privilegia o que é tido como masculino enquanto oprime aquilo que é considerado feminino (MIGUEL, 2014; LIMA; SILVA, 2016).

Em um mundo cercado pelo patriarcalismo, a imagem construída sobre a mulher a identifica como um indivíduo frágil, sensível, submisso e vulnerável. Ao passo de que o homem é entendido como a representação da força, proteção, agressão e liderança. De acordo com Bourdieu (2012), o meio social atua como uma máquina que legitima e naturaliza a dominância masculina. Destarte, a dicotomia construída entre o homem e a mulher resulta em características que são hierarquizadas. Aquelas que são associadas à masculinidade são valorizadas enquanto as características associadas à feminilidade são inferiorizadas. No âmbito político, esse processo de hierarquização ocorre concomitante a instrumentalização de dois outros procedimentos – o de classificação e o de categorização – que delimitam o papel dos indivíduos na sociedade (SBJOBERG; VIA, 2010).

Dentro desses processos de classificação e categorização, as desigualdades de gênero são reificações operadas a partir de uma lógica pautada pela divisão sexual do trabalho, dentro da qual homens são concebidos diante de uma condição natural atrelada às ocupações da esfera pública, vinculadas às searas econômicas e políticas. Por seu turno, às mulheres restam a esfera privada, nas searas da domesticidade e da reprodução (LIMA; SILVA, 2016). Desde essa dicotomia, “as mulheres têm sido vistas como ‘naturalmente’ inadequadas à esfera pública, dependentes dos homens e subordinadas à família” (OKIN, 2008, p. 308).

Em que pese esses processos de hierarquização, classificação e categorização de gênero, um contexto pertinente às análises feministas é o cenário de guerra. No contexto de beligerância, o processo de hierarquização, classificação e categorização de gênero intensifica a demarcação das mulheres a funções específicas, segundo as quais são concebidas como *naturalmente* dóceis e pacíficas, incapazes do uso da força (BOYER; CAPRIOLI, 2001). Ademais, definidos dentro dessa lógica dicotômica e hierarquizada, a mulher é posta como vítima e que precisa de alguém para salvá-la, sendo esse alguém um personagem masculino (YOUNG, 2003).

Apesar da construção desse contexto sexista, ao longo da história é possível identificar diferentes momentos em que mulheres foram protagonistas em cenários de guerra e não se limitaram às expectativas classificatórias construídas pelo patriarcalismo. Durante a Segunda Guerra Mundial, o 588º Regimento de Bombardeiros Noturnos, composto por mulheres aviadoras russas e apelidado de Bruxas da Noite, é um forte exemplo de ruptura com essa ideia (NOGGLE, 2001).

É diante da existência de exemplos como este que a análise compreende que a invisibilização das mulheres não pode ter como chave-explicativa apenas a

questão biológica do patriarcalismo. Sua invisibilização é um fenômeno complexo que não permite aceitar como condição de suficiência o argumento de que diferenças biológicas entre homens e mulheres são fatores explicativos satisfatórios para a exclusão, subordinação e submissão feminina em um contexto de guerra (GOLDSTEIN, 2001).

2 A MASCULINIDADE HEGEMÔNICA E A CONSTRUÇÃO DO HERÓI

A invisibilização das mulheres em um contexto de guerra acontece em razão de um processo de construção de gênero que desenvolve uma narrativa que naturaliza e legitima a posição do homem como herói (GOLDSTEIN, 2001). Sendo assim, a noção de gênero, respaldada pela instituição dessa narrativa, é considerada uma chave-explicativa pertinente para a análise do *sistema mulheres de conforto*, pois, nesse caso, argumenta-se que as mulheres não são aptas à guerra, uma vez que não possuem as características físicas e emocionais tidas como *naturalmente* masculinas – agressividade, força e liderança – e fundamentais à guerra. Por conseguinte, o papel designado à mulher é de reforçar a construção do homem como herói, atrelado *naturalmente* às características supramencionadas.

Baseado nos preceitos desse modelo, observa-se a existência da *masculinidade hegemônica*, cuja configuração ocorre a partir do estabelecimento de determinadas normas e valores que se tornaram dominantes em instituições de controle que reforçam ordens sociais e políticas patriarcais (TICKNER, 1992 *apud* VIA, 2010). Nesse sentido, *masculinidade hegemônica* tem a ver com um tipo-ideal de masculinidade que é projetado para os homens e que pode ser analisado com base no seu papel de dominância em sociedade, o qual é reverberado e legitimado com a submissão das mulheres (CONNEL, 1987). Esse tipo-ideal é um modelo cultural e institucional de gênero que delimita e legitima relações e posições de poder nas quais o homem e a masculinidade são hierarquicamente superiores e dominadores; enquanto a mulher e o feminino são subordinados e submissos (ARILHA; UNBEHAUM; MEDRADO, 1998).

A construção da imagem do herói surge dentro da configuração de masculinidade hegemônica, em que se faz necessário seguir comportamentos pertencentes ao mundo masculino. Nesse sentido, o contexto de beligerância, ao reforçar a idealização de uma masculinidade naturalizada aos soldados e consideradas idiossincráticas ao universo masculino, delega às mulheres papéis militarizados que são estereotipados e tidos como inferiores (ENLOE, 2000).

Com essa compreensão, entende-se que normas da *masculinidade hegemônica* são incorporadas às instituições por meio de rituais, procedimentos, rotinas e símbolos (KRONSELL, 2006). O que é visto, por exemplo, com a predominância masculina em cargos da alta hierarquia das instituições militares (KRONSELL, 2006; TICKNER,

1992 *apud* VIA, 2010). Portanto, a consistência de papéis de gênero fundamentados em uma lógica masculinista e de superioridade do sexo masculino, tem efeito direto no modo de organização dessas instituições e na percepção da segurança nacional (TICKNER, 1992 *apud* PETERSON, 1998).

De tal forma, é constitutivo do exercício da *masculinidade hegemônica*, em instituições militares, a imposição às mulheres a posições de subalternidade em relação aos homens. Por essa razão, uma forma de barrar ou questionar a *masculinidade hegemônica* é através da própria presença de mulheres dentro dos quadros de alto estrato hierárquico, dado que isso contribui para tornar visível as normas de gênero masculinistas, romper com o silêncio e alterar a maneira como as instituições são construídas (KRONSELL, 2006).

Com isso e tendo em vista o aporte teórico sobre a construção de instituições arraigadas em uma hegemonia masculinizada e o papel dicotomizado de mulheres e homens em contextos de beligerância, a próxima seção do artigo tem como foco a conexão entre a masculinidade hegemônica e o processo de militarização da masculinidade.

2.1 A MASCULINIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA E A MILITARIZAÇÃO DA MASCULINIDADE

Através do fundamento teórico apresentado, observa-se que as teorias feministas enfatizam a influência social na construção dos atributos associados à questão de gênero e se posicionam criticamente à naturalização de aspectos comumente relacionados à noção de feminilidade e masculinidade, cuja representação genérica dessas características corrobora com a instituição de um determinismo social, no qual as mulheres ficam restritas à passividade e a subserviência (SBJOBERG; VIA, 2010). Desse modo, ao tratar do objeto de análise dessa pesquisa – a prática da prostituição militarizada com o *sistema mulheres de conforto* – faz-se necessário entender os conceitos de Masculinização da violência e Militarização da masculinidade.

Desde a lógica explanatória vinculada à *masculinidade hegemônica*, cenários de guerra podem ser vistos como exemplos do exercício de poder de gênero que opera a submissão e subordinação das mulheres a papéis como o da prostituição militarizada. Nesses cenários, a relação entre gênero e militarismo se torna mais cristalina. Esses dois fatores estão historicamente entrelaçados, visto que a característica dominante exigida ao homem para ser um militar tem, essencialmente, influenciado a definição social de masculinidade (ENLOE, 2000).

De acordo com Baker (2012, p. 14), “[...] a percepção das forças armadas como uma esfera dominada por homens resultou da fusão do ideal hipermasculino dominante

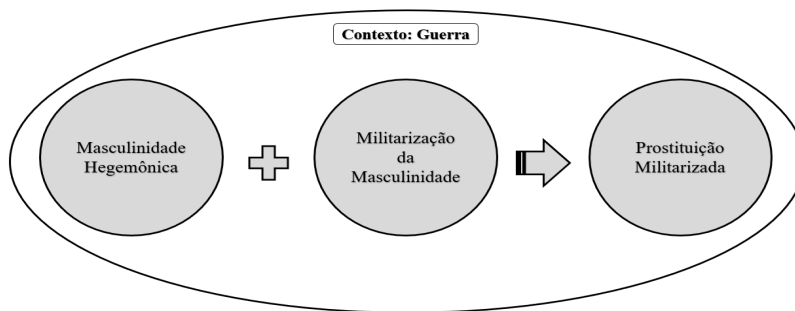
com a definição mais ampla de masculinidade[...]”. Sendo assim, ao equiparar a instituição militar com o que significa *ser masculino*, a sociedade reconhece e promove a naturalização da hegemonia masculina, especificamente, com a masculinização da violência.

Essa noção de violência tem a ver com a necessidade de adotar treinamentos violentos, por meio dos quais valores como competitividade, dominância e agressividade são instigados e reivindicados como condições necessárias para o recrutamento de bons soldados/guerreiros (BAKER, 2012). Essa naturalização resulta então na *militarização da masculinidade*, um “processo passo-a-passo pelo qual uma pessoa ou objeto gradualmente passa a ser controlado pelos militares ou tem seu bem-estar dependente de ideais militaristas” (ENLOE, 2000, p. 03).

Ou seja, a militarização ocorre quando um objeto ou uma pessoa são tratados como instrumentos para garantir a segurança da sociedade. Desse modo, a militarização é resultante da normalização dos valores militares, que transforma o ambiente sociopolítico em um polo controlado e influenciado pela consciência da masculinidade militar (O’BRIEN, 2009).

Nesses termos, a relação entre a masculinidade hegemônica e a militarização da masculinidade, quando instrumentalizadas em um cenário de guerra, facilitam a construção de uma estrutura de poder na qual os papéis dos agentes são condicionados ao gênero. Dentro dessa condição, resta à mulher papéis de submissão e subordinação, os quais, na pesquisa em tela, têm como exemplo, as práticas relacionadas à prostituição militarizada por meio do *sistema Mulheres de Conforto*, utilizado pelo Japão durante a 2ª Guerra Mundial.

Figura 1 – Fatores ideacionais da Prostituição Militarizada



Fonte: elaboração própria (2019).

Dessa forma, a concepção de que a masculinidade militar é sinônimo de masculinidade hegemônica, cujo homem forte e dominante corrobora o entendimento

acerca de uma feminilidade subserviente e passiva, por meio da qual as mulheres são encorajadas a adotar papéis de submissão. Destarte, dada a naturalização das características atreladas à masculinidade hegemônica, criam-se as circunstâncias para a prostituição militarizada e o *sistema mulheres de conforto* (BAKER, 2000).

Ciente disso, esse sistema surge a partir de uma prática militar imperialista japonesa que resulta na exploração sexual de mulheres, em sua maioria chinesas e coreanas entre doze e vinte anos. Essas mulheres eram recrutadas através de dois processos: captura forçada e propostas falsas de trabalho (SOH, 2008). Seu papel era de servir sexualmente, lavar e cozinhar para tropas japonesas e contribuir para a diminuição de estupros em massa realizados por militares japoneses nesses territórios (SOH, 2008).

Consciente da existência da prostituição militarizada como recurso estratégico das forças militares japonesas, a próxima seção retrata mais detalhadamente o que é o sistema *mulheres de conforto*, de modo a identificar os fatores que levaram o Japão a desenvolvê-lo como um sistema de exploração e violência contra as mulheres.

3 A PROSTITUIÇÃO MILITARIZADA: AS MULHERES DE CONFORTO

Na pesquisa, o modelo representado na Figura 1 é utilizado como chave-explicativa para compreender a construção machista e sexista do papel de mulheres em um contexto de guerra. Nesses termos, a Segunda Guerra Mundial é um *case* de análise, quando se observa que diversos países asiáticos, especialmente o Japão, *toleravam* a exploração sexual feminina pelas tropas militares por uma questão estratégica e de conveniência.

Segundo Enloe (2000), durante o período da 2ª Guerra Mundial, a prostituição é utilizada conforme uma lógica masculinista de guerra: “um *mal necessário* para manter a disciplina dos soldados” e para a manutenção da segurança nacional. Naquele contexto, a convicção machista de gênero influencia diretamente a elaboração da segurança estratégica do Japão, ao utilizar a relação entre gênero e sexo como uma estratégia de controle e disciplina, dada consideração masculinista acerca dos impulsos sexuais inerentes aos aspectos *biológicos* dos militares japoneses e à condição das mulheres em atender sexualmente esses impulsos (ENLOE, 2004).

Destarte, é diante desse cenário que o governo japonês formaliza uma estratégia fundamentada em uma noção misógina que separa as mulheres em duas categorias: as *boas* e as *más*. Essa categorização serve para legitimar o que, *a posteriori*, é desenhado como *sistema mulheres de conforto* para conter os impulsos ditos *naturais* dos soldados, ao mesmo tempo em que estabelecia a disciplina e a organização militar das tropas (TANAKA, 2002). Segundo Tanaka (2002), os líderes militares japoneses organizam

esse sistema baseado na convicção de que estavam a proteger o caráter moral e físico das suas tropas e de civis asiáticos. Esse *sistema* é observado como uma necessidade eficiente para impedir que soldados estuprem civis e contraíam doenças por meio do contato com prostitutas não autorizadas.

De antemão, vale ressaltar que o papel de trabalhadoras do sexo não se encaixa na categoria de *mulheres de conforto* por não estarem sob um sistema de escravidão sexual, e sim sob prostituição militarizada, isto é, havia remuneração por seu trabalho e tais mulheres haviam optado por estarem ali por conta de suas condições financeiras, não por uma imposição do governo japonês. Assim, além da própria violência de gênero empregada naquele contexto, chama atenção uma particularidade japonesa. Por causa da masculinidade hegemônica e da militarização da violência são comuns os exemplos de prostituição e estupro militarizados nas mais diversas guerras, porém, o Japão é um caso no qual um governo oficializa a prática da prostituição militarizada e da escravidão sexual como uma política estratégica para o palco de operações de guerra. Ou seja, mulheres são utilizadas dentro de um sistema como instrumentos para a segurança do Estado (MIN, 2003).

Essa particularidade permite a pesquisa identificar quatro fatores que podem ser elencados como condições para a construção do *sistema mulheres de conforto*:

O primeiro fator é a origem. Diferentemente das prostitutas japonesas, que eram experientes e que, costumeiramente, seguiam os acampamentos militares como forma de lidar com a pobreza, as meninas e mulheres vítimas do sistema de *mulheres de conforto* eram, em sua maioria, estrangeiras oriundas das colônias japonesas. Isso porque o sistema era considerado um espaço degradante, grotesco, imoral e sub-humano para ser realizado por mulheres japonesas, de tal modo, sua lógica era reservada às mulheres estrangeiras. Essa bifurcação, no entanto, mesmo que a priori orientada pela origem das mulheres, é estabelecida por um processo classificatório que categoriza as mulheres em *boas e más* (YOUNG, 2003).

Devido a esse processo de classificação possuir um cunho nacionalista e xenóforo, somente mulheres estrangeiras estavam aptas a cumprir a função de *mulheres de conforto*. Às cidadãs japonesas restava outro papel: o reprodutivo, para cumprir “a missão nacional da maternidade” (SOH, 1996) e gerar mais soldados para o exército japonês. Assim, o sistema *mulheres de conforto* é constituído por mulheres e meninas cuja origem eram colônias japonesas, ou seja, nativas da Coreia, China, Filipinas e Taiwan, sendo 80% do total dessas mulheres composto por nacionais coreanas (SOH, 1996).

A utilização desse grupo específico está atrelada ao segundo fator pertinente à construção do sistema *mulheres de conforto*: a estratégia japonesa para a guerra. Essa estratégia é construída em cima de duas lógicas masculinistas:

- (i) para não ocorrer estupros deliberados nos territórios ocupados, deve haver mulheres sempre prontas para atender às demandas sexuais dos soldados (BAKER, 2000). Essa lógica concebe o sistema mulheres de conforto como uma forma de proteção aos civis no território ocupado;
- (ii) a preocupação com a funcionalidade dos soldados. Dentro dessa lógica, para vencer as guerras, o governo japonês deve garantir o máximo de integridade e eficácia dos militares, o que faz com que opere uma política para evitar a exposição dos soldados às doenças sexualmente transmissíveis. Desde essa razão, torna-se essencial que soldados não mantenham relações sexuais com prostitutas, dado a alta probabilidade de contrair doenças venéreas.

O terceiro fator que sustenta o sistema *mulheres de conforto* é a faixa etária. O governo japonês recorre ao aliciamento de meninas e mulheres na faixa entre 12 e 20 anos, porque, nessa idade, a possibilidade de o governo encontrar mulheres ainda virgens e solteiras era maior, o que diminuía a probabilidade de disseminação de doenças sexualmente transmissíveis às tropas japonesas. A justificativa para essa prática baseava-se na noção de que, dessa forma, o governo estaria mais habilitado para o controle de epidemias e para a manutenção moral e física das tropas, o que acarretaria menos prejuízo ao Estado japonês (SOH, 1996).

Por fim, o quarto e último fator identificado para o sistema *mulheres de conforto* é a classe social. Ainda que muitas estrangeiras fossem submetidas ao sistema, esse processo de submissão não acontecia de forma homogênea. Ou seja, nem todas as mulheres jovens e virgens residentes nas colônias eram levadas para o sistema *mulheres de conforto* (MIN, 2003).

Nos anos da Guerra do Pacífico, grande parte das mulheres convocadas, coagidas ou capturadas para se tornar *mulheres de conforto* era originada de famílias pobres e carentes que não conseguiam trabalho devido à assolação generalizada provocada pela guerra. Essas famílias muitas vezes viviam em propriedades alugadas, não possuíam terras para praticar subsistência ou eram sem-teto (MIN, 2003). Dado cenário de alta vulnerabilidade, o governo japonês fazia uso de promessas de empregos para aliciamento. Segundo Min (2003), cerca de 59% das mulheres que foram submetidas ao sistema foram atraídas por falsas promessas de empregos dignos e bem remunerados (MIN, 2003).

O resultado dessa política é o de deslocamento involuntário e coercitivo de 70.000 a 200.000 mulheres e meninas para as *estações de conforto*. Essas estações eram os locais em que os soldados mantinham relações sexuais com as *mulheres de conforto*

sob a supervisão do Estado. Estavam localizadas onde qualquer tropa imperial japonesa estivesse estacionada (Soh, 1996), incluindo o próprio território japonês.

Destarte, com esses fatores é possível sintetizar o sistema de *mulheres de conforto* a partir de cinco condições necessárias elencadas, conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Condições Necessárias do Sistema de Mulheres de Conforto

Sistema Mulheres de Conforto	
Condições Necessárias	(i) Domínio colonial (origem das mulheres)
	(ii) Estratégia de guerra japonesa: cultura patriarcal
	(iii) Faixa etária
	(iv) Classe social das mulheres

Fonte: elaboração própria (2019).

Dessa forma, entende-se que para fins didáticos, a relação entre prostituição militarizada e o sistema *mulheres de conforto* se faz a partir de uma analogia à teoria de conjuntos em que uma está contida em outra, representada conforme Figura 2 abaixo:

Figura 2 - Esquema da relação entre Prostituição Militarizada e Mulheres de Conforto



Fonte: Elaboração própria (2019)

Assim, desde os fatores elencados é possível inferir que o sistema de mulheres de conforto está indissociavelmente ligado às intersecções de gênero, de classe e étnicas, todas pautadas por uma estratégia de guerra, em que o exercício de poder e de dominação subjuga, subordina e violenta mulheres (MIN, 2003).

Com tais informações, torna-se possível sistematizar as motivações alegadas pelo governo japonês para elaborar uma estratégia militar que naturaliza e normatiza a prostituição e a violência de gênero contra mulheres nacionais e estrangeiras em um contexto de beligerância. Desde essa sistematização, o elo entre as condições evidenciadas na análise é que a cultura patriarcal hegemônica afirma que os homens precisam satisfazer suas necessidades sexuais principalmente em tempos de guerra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise sobre as mulheres de conforto durante a Segunda Guerra Mundial. Tendo em vista, o que foi exposto é possível responder a pergunta-problema inicialmente feita: como o *sistema mulheres de conforto* foi instrumentalizado pelo Japão durante a Segunda Guerra Mundial?

As motivações para uso das mulheres de conforto pelo Japão assumem uma estratégia de segurança nacional. Ao escolherem determinadas mulheres para o papel de escravas sexuais, buscava-se evitar a ocorrência de estupros deliberados de civis japoneses. Além disso, era uma forma de evitar baixas no exército, dado que as mulheres que eram escolhidas provavelmente não eram acometidas por algum tipo de doença sexual transmissível. Dessa forma, reduzia os riscos de perder soldados em razão de tais doenças.

Com base nisso, é possível perceber que a estratégia de segurança nacional está pautada em uma ótica que coloca a mulher em posição de submissão e que legitima a exploração sexual feminina baseada na conveniência. Sendo assim, a estratégia de segurança nacional japonesa está fundamentada em uma lógica masculinista e de superioridade do sexo masculino, na qual as mulheres são naturalizadas como um objeto cuja função é satisfazer as necessidades sexuais dos soldados japoneses, provendo o “conforto” que eles precisam.

Portanto, as mulheres que ocupavam essa função eram violentadas sistematicamente, seja pela própria violência física atrelada ao estupro, como também pela violência cultural institucionalizada pela prática do Estado japonês em operar uma política de segurança, cujo objeto eram os corpos das mulheres submetidos à violência em função de um objetivo de guerra. Nesse cenário, o Estado japonês contribuiu para a naturalização da prostituição militarizada e para a exploração sexual em prol da disciplina do exército imperial.

REFERÊNCIAS

- ARILHA, M.; MEDRADO, B.; RIDENTI, S. G. **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: Ecos: Editora 34, p. 45-48, 1998.
- BAKER, S. **Umbiquitous and Unremarked Upon**: militarized prostitution and the american occupation of Japan and Korea. Universitypress, Washington Dc, 2012.
- BOURDIEU, P. Uma Imagem Ampliada. In: **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, p. 18-67, 2012.
- BOYER, M. A; CAPRIOLI, M. Gender, Violence, and International Crisis. **Journal of Conflict Resolution**, p. 503–518, 2001. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3176309>
- ENLOE, C. **Maneuvers**: The International Politics of Militarizing Women's Lives. University of California Press, 2000.
- ENLOE, C. **The Curious Feminist**. University press, California, 2004.
- GOLDSTEIN, J. S. **War and Gender**: how gender shapes the war system and vice-versa. University Press, Cambridge, 2001.
- KRONSELL, A. Methods for studying silences: gender analysis in institutions of hegemonic masculinity. In: True, J. **Feminist Methodologies for International Relations**. Cambridge: Cambridge University Press, 108-128, 2006.
- LIMA, Elaine de J.; SILVA, Murilo Mesquita M. Políticas Públicas Feministas: um olhar do feminismo liberal sobre a lei maria da penha e a lei do feminicídio. *Anais II CONAGES*. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/18642>
- MIGUEL, L. F. O Feminismo e a Política. In: Miguel, L. F.; Biroli, F. **Feminismo e Política**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MIN, P. G. Korean Comfort Women: the intersection of colonial power, gender, and class. **Gender and Society**, vol 17, n. 6, p. 938-957, 2003. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3594678>
- MONTE, I. X. do. Gênero e Relações Internacionais: uma crítica ao discurso tradicional de Segurança. Dissertação apresentada ao Instituto de Relações Internacionais da Universidade de Brasília. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7726/1/2010_IzadoraXavierMonte.pdf
- NOGGLE, A. **A Dance with Death**: Soviet Airwomen in World War II. Texas A&M University Press, 2001,
- OKIN, S. M. Gênero, o Público e o Privado. **Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 16, nº 2, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n2/02.pdf>.
- PETERSON, V. S. Feminisms and International Relations. **Gender & History**, v. 10, n. 3, p. 581–589, 1998. Disponível em: <https://bityli.com/gWAPXi>
- SBJOBORG, L.; VIA, S. **Gender, War, and Militarism**: feminist perspectives. California, 2019.
- SOH, S. C. The Korean “Comfort Women”: movement for redress. **Asian Survey**, v. 36, n. 12, p. 1226-1240, 2006.
- SOH, C. S. The comfort women: sexual violence ad postcolonial memory in Korea and Japan. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.

TANAKA, Y. **Japan 's Comfort Women**: Sexual slavery and prostitution during the World War II and the US occupation. Londres, 2002.

YOUNG, I. M. The Logic of Masculinist Protection: Reflections on the Current Security State. **Journal of Women in Culture and Society**, The University of Chicago, v. 29, nº 1, 2003.
Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.1086/375708>

Submetido em: 20/04/2022.
Aprovado em: 09/12/2022.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1. DA SUBMISSÃO DE ARTIGOS DA SEÇÃO DOSSIÊ

1.1 A Revista Aurora aceita artigos inéditos, que serão remetidos a pelo menos um parecerista do Conselho Editorial.

1.1.1 Cada autor pode submeter um artigo para cada seção.

1.1.2 Não há limite de artigos submetidos como co-autor.

1.1.3 O(s) autor(es) não precisa(m), necessariamente, estar(em) ligado(s) ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unesp-Marília.

1.2 No caso de publicação, a Revista Aurora se reserva o direito de manter o trabalho permanentemente disponível, permitindo-se ao autor a republicação, em quaisquer outros meios de divulgação, desde que mencionada a publicação original.

1.3 O artigo deve respeitar os prazos da Chamada de Trabalhos de cada edição, bem como sua temática.

1.3.1 O artigo deve ser submetido em formato .doc (Editor de Textos do Windows) no site da revista após o usuário ter sido cadastrado:<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/>

1.4 O artigo deve conter entre 32 mil e 55 mil caracteres com espaço, incluindo Título, nome(s) do(s) autor(es), Resumo e Palavras-Chave (em português e em uma língua estrangeira - ver ítem 1.4.4), fonte Times New Roman, tamanho 12.

1.4.1 O Título, sendo opcional o seu subtítulo, separado por dois pontos(:) e na língua do texto, deve vir em negrito.

1.4.2 Junto ao nome do(s) autor(es), abaixo do título, deve seguir, em rodapé, seu(s) breve(s) currículo(s) que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo.

1.4.3 O Resumo em português deve conter entre 100 e 250 palavras, conforme as Normas da ABNT NBR 6028/2003, seguido de quatro palavras-chave, figurando abaixo do resumo, antecedidas da expressão Palavras-Chave:, separadas entre si por ponto e finalizadas por ponto.

1.4.4 É obrigatório o Título, o Resumo e as Palavras-Chave em um dos idiomas: alemão, francês ou inglês (preferencialmente em inglês); apresentados em seguida da versão em português.

1.4.5 As Referências são obrigatórias, e devem seguir as Normas ABNT NBR 6023/2003, sendo apresentadas no final do artigo.

1.4.6 As notas explicativas, se houverem, devem ser enumeradas com algarismos arábicos, com numeração progressiva até o fim do artigo.

1.4.7 As citações, de acordo com as Normas ABNT NBR 10520/2002, seguem o sistema autor/data.

1.4.8 Para informações sobre apresentação de tabelas, anexos, siglas, ilustrações e fórmulas/equações, confrontar as Normas ABNT NBR 6022/2002.

2. DA SUBMISSÃO DE ARTIGOS DA SEÇÃO MISCELÂNEA

2.1 A Revista Aurora aceita artigos inéditos de autores com titulação mínima de graduação, que serão remetidos a pelo menos um parecerista do Conselho Editorial.

2.1.1 Cada autor pode submeter um artigo para cada seção.

2.1.2 Não há limite de artigos submetidos como co-autor.

2.1.3 O(s) autor(es) não precisa(m), necessariamente, estar(em) ligado(s) ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unesp-Marília.

2.2 No caso de publicação, a Revista Aurora se reserva o direito de manter o trabalho permanentemente disponível, permitindo-se ao autor a republicação, em quaisquer outros meios de divulgação, desde que mencionada a publicação original.

2.3 O artigo deverá respeitar os prazos da Chamada de Trabalhos de cada edição. Sua temática não deverá se enquadrar na temática proposta na Chamada de Trabalhos, ficando isolada da seção do Dossiê.

- 2.3.1 O seu autor deverá especificar, ao mandar o artigo, que se trata da seção Miscelânea.
- 2.3.2 O artigo deve ser enviado em formato .doc (Editor de Textos do Windows) no site da revista após o usuário ter sido cadastrado:<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/>
- 2.4 O artigo deve conter entre 32 mil e 55 mil caracteres com espaço, incluindo Título, nome(s) do(s) autor(es), Resumo e Palavras-Chave (em português e em uma língua estrangeira - ver item 2.4.4), fonte Times New Roman, tamanho 12.
- 2.4.1 O Título, sendo opcional o seu subtítulo, separado por dois pontos(:) e na língua do texto, deve vir em negrito.
- 2.4.2 Junto ao nome do(s) autor(es), abaixo do título, deve seguir, em rodapé, seu(s) breve(s) currículo(s) que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo.
- 2.4.3 O Resumo em português deve conter entre 100 e 250 palavras, conforme as Normas da ABNT NBR 6028/2003, seguido de quatro palavras-chave, figurando abaixo do resumo, antecedidas da expressão Palavras-Chave:, separadas entre si por ponto e finalizadas por ponto.
- 2.4.4 É obrigatório o Título, o Resumo e as Palavras-Chave em um dos idiomas: alemão, francês ou inglês (preferencialmente em inglês); apresentados em seguida da versão em português.
- 2.4.5 As Referências são obrigatórias, e devem seguir as Normas ABNT NBR 6023/2003, sendo apresentadas no final do artigo.
- 2.4.6 As notas explicativas, se houverem, devem ser enumeradas com algarismos arábicos, com numeração progressiva até o fim do artigo.
- 2.4.7 As citações, de acordo com as Normas ABNT NBR 10520/2002, seguem o sistemas autor/data.
- 2.4.8 Para informações sobre apresentação de tabelas, anexos, siglas, ilustrações e fórmulas/equações, confrontar as Normas ABNT NBR 6022/2002.

3. DA SUBMISSÃO DE TEXTOS DA SEÇÃO ESPECIAL

- 3.1 A Revista Aurora aceita textos inéditos ou de difícil acesso de intelectuais brasileiros ou estrangeiros que contribuam com as Ciências Sociais, ou traduções inéditas de textos relevantes às Ciências Sociais.
- 3.2 O texto deve ser enviado em fonte Times New Roman 12, formato .doc (Editor de Textos do Windows) para o e-mail:
aurora.revista@gmail.com
- 3.2.1 Deve ser especificado o autor do texto original e o título de seu texto. No caso de republicação, deve ser especificado o local da primeira publicação.
- 3.2.2 Deve ser especificado, no corpo do e-mail, o autor da transcrição do texto e anexada a documentação que legaliza a sua publicação, republicação, ou tradução.
- 3.2.3 O texto deve conter até 100 mil caracteres com espaço.
- 3.2.4 O autor que submeter o texto à Revista Aurora poderá escrever uma breve introdução ao texto oferecido, de até 10 mil caracteres com espaço, fonte Times New Roman 12, antecedendo o texto original.
- 3.2.5 O texto deve seguir rigorosamente a configuração normativa de seu autor original. Caso não haja, recorrer à ABNT NBR 6022/2002.
- 3.2.6 O autor que submeter o texto à Revista Aurora deve apresentar em rodapé seu breve currículo.
- 3.3 O texto, bem como a introdução realizada pelo autor que o apresenta, será submetido ao Conselho Editorial e ao Conselho Executivo.
- 3.4 No caso de publicação, a Revista Aurora se reserva o direito de manter o trabalho permanentemente disponível.

4. DA POLÍTICA EDITORIAL

4.1 Do Conselho Editorial

- 4.1.1 São membros do Conselho Editorial os professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unesp-Marília e professores convidados.

4.1.2 Os membros do Conselho Editorial serão os pareceristas dos trabalhos submetidos à Revista.

4.1.3 Cabe unicamente a cada membro do Conselho Editorial, na condição de parecerista, a decisão final da aprovação ou não para a publicação de um trabalho na Revista.

4.2 Do Conselho Executivo

4.2.1 O Conselho Executivo é composto pelo Presidente da Comissão de Publicações da Unesp-Marília, por professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unesp-Marília e por representantes discentes.

4.2.2 Os representantes discentes no Conselho Executivo são eleitos em assembléia do programa.

4.2.3 Não existem quaisquer privilégios ou benefícios aos representantes discentes do Conselho Executivo, no tocante à publicação de seus artigos, devendo estes submeter seus trabalhos do mesmo modo que qualquer autor.

4.2.4 Cabe ao Conselho Executivo, em decisão coletiva, definir a temática e os prazos de envio de trabalhos em cada Chamada de Trabalhos, bem como determinar previamente um número máximo de trabalhos para cada seção.

4.2.5 O Conselho Executivo, em decisão coletiva, submete aos pareceristas os trabalhos encaminhados à Revista.

4.2.6 O Conselho Executivo não tem poder de interferência na decisão final da publicação ou não de um trabalho, emitido pelo parecerista do Conselho Editorial.

4.3 Todo autor que submeter um trabalho à Revista Aurora terá direito a um parecer emitido por um parecerista do Conselho Editorial.

ITENS DE VERIFICAÇÃO PARA SUBMISSÃO

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

