

DOCÊNCIA

A virtualização do ensino na última década converteu salas de aula em não lugares e forjou a figura do pós-professor

16

ENSINO TÉCNICO

Desafios e contradições impostos à educação profissional pelo Novo Ensino Médio e a relação entre trabalho e docência

22

EDUCAÇÃO SUPERIOR

O abandono das políticas públicas impacta as instituições e os alunos que pretendiam cursar sua graduação

30

GUERRA HÍBRIDA

Cada vez mais, as guerras e suas armas são forjadas no ciberespaço e usam como estratégias desestabilizar governos, influenciar eleições e fazer uso da diplomacia e de legislações para pressionar um oponente no cenário internacional

37

REVISTA textual

JUNHO 2022 | Vol 1 | Nº 30

20 anos

ISSN 1677-9126

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - SINPRO/RS

Aquecimento global e financeirização da natureza

Soluções econômicas para reduzir a emissão de gases de efeito estufa reproduzem modelo insustentável de produção e consumo | 4



Textual / Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.

v. 1 nr. 30 (junho/2022). – Porto Alegre: Sinpro/RS, 2022.

v.: 22x26 cm

Anual

ISSN 1677-9126

11. Educação-periódicos 2. Ensino privado-periódicos I.

Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CDU: 37(05)

Bibliotecária responsável: Melissa Martins CRB10/1380

Indexada ao CIBEC/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

SINPRO/RS
Sindicato Cidadão

Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

Fundado em maio de 1938, o Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul, Sinpro/RS, foi o primeiro sindicato de professores do Estado. Pioneiro em adotar o conceito Sindicato Cidadão, no início dos anos 90 passou a atuar sob o trinômio Luta, Serviço e Cidadania. No mesmo período, adotou o Sistema de Direção Colegiada. O Sinpro/RS representa mais de 30 mil professores do ensino privado gaúcho, atuantes em 2 mil instituições de ensino.

Entre as principais conquistas, estão: piso salarial, adicional por tempo de serviço, adicional por aprimoramento acadêmico, pagamento de horas extras, plano de saúde e estabilidade do aposentando, cláusulas normatizadas anualmente pela Convenção Coletiva de Trabalho. Além de apoiar diversas iniciativas culturais, o Sinpro/RS também se destaca pela publicação do jornal *Extra Classe* (45 prêmios de jornalismo) e portal www.extraclasse.org.br; pelo portal www.sinprors.org.br; pelo Prêmio Educação RS; pelo Núcleo de Planos de Carreira (NPC); pelo Núcleo de Apoio ao Professor Contra a Violência (NAP); e pela *Revista Textual*.

Direção Colegiada Estadual | Amarildo Pedro Cenci, Cássio Filipe Galvão Bessa, Celso Floriano Stefanoski, Cecília Maria Martins, Farias, Erlon Veronez Schuler, Flávio Miguel Henn, Glória Celeste Pires Bittencourt, Jeferson Luis Lima Cunha, Marcos Júlio Fuhr, Margot Johanna Capela Andras, Sani Belfer Cardon, Suzana de Paula Rosa, Patricia Dyonisio de Carvalho, Rodrigo Perla Martins.

CONSELHO FISCAL | **Titulares:** Angelo Estevão Prando, Flavia Campos de Quadros, Luiz Afonso Montini – **Suplentes:** João Marcelo Pereira dos Santos, Maria de Fátima Marques Ribeiro, Sílvia da Silva Lopes.

REGIONAL BAGÉ | Cármen Regina Schmidt

Barbosa, Maria Aurora Silva Vianna da Silva – **REGIONAL BENTO GONÇALVES** | Ilvânia de Brito Costanzi, Marta Bertani – **REGIONAL ERECHIM** | Jorge Reppold Marinho – **REGIONAL LAJEADO** | Cristiane Feltraco Navarro, Douglas Barbosa Schlabit, Justina Inês Faccini Lied – **REGIONAL PASSO FUNDO** | Claudia Freires da Silva, Jean Mauro Menuzzi, Lisene Maroso – **REGIONAL PELOTAS** | Cristiane Marryam de Matos Quiumento, Luiz Otávio Pinhatti, Marcos Kammer – **REGIONAL RIO GRANDE** | Marlene José Machado, Rosane Berenice Pereira Fonseca – **REGIONAL SANTA CRUZ DO SUL** | Betina Durante, Elizani Kaizer, João Batista

Gomes, Josiane Abrunhosa da Silva Ulrich – **REGIONAL SANTA MARIA** | Ana Carla Mesquita Vergueiro da Cruz, Edmar Pereira Fabricio, Maria Lúcia Coelho Corrêa, Paulo Renato dos Santos Ferrony – **REGIONAL SANTA ROSA** | Carla Simone Sperling, Naima Marmitt Wadi – **REGIONAL SANTO ÂNGELO** | Cirilo José Dalla Costa, Isadora Wayhs Cadore Virgolin, Sandra Balbé de Freitas – **REGIONAL SÃO LEOPOLDO** | Andrea Maria Ritter, Daniel Vieira Sebastiani, Enécio da Silva, Otávio Afonso Forneck, Zeliene Santos de Arruda – **REGIONAL URUGUAIANA** | Evandro Ribeiro Rosso, Sandra Cristina Vargas dos Santos Pereira.

expediente

A *Revista Textual* é uma publicação do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS. Avenida João Pessoa, 919 – Porto Alegre / RS – CEP 90.040-000. Fones: (51) 4009.2900 – (51) 4009.2980. www.sinprors.org.br/textual – textual@sinprors.org.br. **Impressão** | ANS - Tiragem 3.000 exemplares. **Coordenação-Geral** | Valéria Ochoa | valeria.ochoa@sinprors.org.br. **Edição Executiva** | Gilson Camargo | gilson.camargo@sinprors.org.br. **Conselho Editorial** | Evandro Rosso, Isadora Cadore Virgolin, Josiane Abrunhosa, Marcos Fuhr, Marcos Kammer, Rodrigo Perla Martins. **Revisão** | Press Revisão. **Fotografia** | Igor Sperotto e arquivo de imagens do Sinpro/RS. **Capa** | Ricardo Machado. **Projeto Gráfico, Edição Gráfica e Editoração** | Rogério Nolasco Souza.

Os artigos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores.



facebook.com/SinproRS



twitter.com/SinproRS



instagram.com/SinproRS

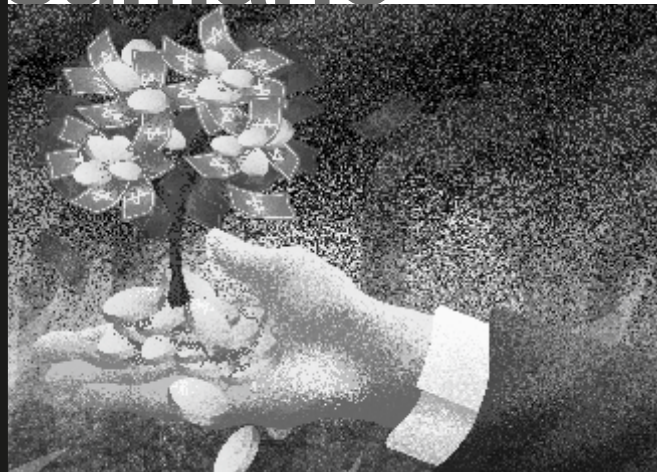


youtube.com/SinproRS

Av. João Pessoa, 919 – Porto Alegre, RS
(51) 4009.2900 – 4009.2980
www.sinprors.org.br/textual
textual@sinprors.org.br

sumário

editorial



capa | ensaio

Financeirização da natureza e os interesses em disputa 4

ensaio

A guerra híbrida 37

artigos | o professor e o mundo da escola

Condições de trabalho de professores no contexto da pandemia 12

Pós-professor: agenciamentos e fundamentalismo pedagógico 16

artigos | dinâmica do meio educacional

As relações entre Educação Profissional e Ensino Médio 22

A falta de políticas públicas de acesso ao ensino superior 30

“Não há consenso sobre quando o ser humano começou a desequilibrar o clima planetário e a desencadear mudanças que levam ao colapso”

Ações econômicas frente ao aquecimento global

As soluções financeiras concebidas ao longo de décadas e ratificadas em conferências mundiais do clima com vistas a frear o aquecimento do planeta – no âmbito da regulação da compra e venda de créditos de carbono – são pouco efetivas nos países que mais contribuem com a emissão de gases de efeito estufa. Líder mundial de desmatamento, com recordes consecutivos de destruição das florestas, o Brasil abandonou as metas fixadas pela comunidade internacional. No ensaio *A financeirização da natureza como resposta às mudanças climáticas e os interesses em disputa*, destaque de capa desta 30ª edição, que assinala os 20 anos de circulação da *Revista Textual*, as jornalistas Eliege Fante e Elisangela Paim destacam que as iniciativas para conter o aquecimento global não abrem mão de um modelo de produção e consumo insustentáveis.

GUERRAS HÍBRIDAS – No segundo ensaio da edição, *A guerra híbrida*, o professor Cícero Araújo Lisboa, Mestre em Estudos Estratégicos Internacionais e Especialista em Gestão da Segurança e Defesa Cibernéticas pela UFRGS analisa as novas armas utilizadas nos conflitos entre nações. As guerras do século 21, observa, são forjadas no ciberespaço e se utilizam de estratégias para desestabilizar governos, decidir eleições e pressionar oponentes por meio de legislações e diplomacia.

EDUCAÇÃO – Na editoria *O professor e o mundo da escola*, a professora da Feevale e doutora em Psicologia Social e Institucional Carmem Giongo e coautores analisam o agravamento dos efeitos da sobrecarga de trabalho e das relações institucionais sobre a saúde física e psíquica dos docentes. A virtualização do ensino na última década converteu salas de aula em *não lugares*, constata o professor, doutor em Educação e pesquisador da PUCRS, José Luís Ferraro. Na editoria que aborda a *Dinâmica do Meio Educacional*, o professor Jorge Ribeiro, mestre e doutor em Sociologia, propõe uma reflexão sobre o desafio colocado aos professores de nível técnico pela reforma do ensino médio. Após o período de incentivo e financiamento do ensino superior que gerou um diferencial social, o país abandonou as políticas públicas de acesso às universidades, demonstra Rodrigo Perla Martins, professor da Feevale, doutor em História e diretor do Sinpro/RS.

Boa leitura!



**Eliege
Maria Fante¹**

Jornalista com graduação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), mestra e doutora em Comunicação e Informação.



**Elisangela
Soldateli Paim²**

Jornalista graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), doutora em Ciências Sociais.

ensaio

Muito antes do conceito de emergência climática, o de sustentabilidade exerceu o papel de auxiliar o mundo a compreender a situação real planetária.

Financeirização da natureza e os interesses em disputa

Palavras-chave: Mudanças Climáticas, Gases de Efeito Estufa, IPCC, Antropoceno, Mercado de Carbono, Hidrogênio Verde.

Resumo

Este texto tem o objetivo de mostrar a diversidade de narrativas e interesses em disputa em relação às políticas de mudanças climáticas para conter o aquecimento global. Ao recuperarmos o histórico dessas políticas, principalmente através das Conferências das Partes (COP), evidenciamos os vínculos com os projetos de lei e mecanismos de precificação da natureza, tais como créditos de carbono e pagamento por serviços ambientais, que estão em trâmite no Parlamento brasileiro. Neste contexto, procuramos visibilizar os posicionamentos críticos e processos de resistência coordenados pelos grupos sociais, como povos originários, comunidades tradicionais e organizações sociais, ambientais, acadêmicas/os, entre outras.

Quando o secretário-geral das Nações Unidas (ONU), António Guterres, afirmou, em 4 de abril deste ano, que “é uma longa enumeração de promessas climáticas não cumpridas”³, a respeito do relatório do Grupo de Trabalho 3 (Mitigação das Mudanças Climáticas) do Sexto Relatório de Avaliação do IPCC⁴, não podia ter expressado melhor a atuação de governos e de megaempresas globais. Políticas deveriam ter sido adotadas diante da depleção dos recursos naturais ou, como entendemos, dos bens naturais e coletivos, mas a poluição e os impac-

tos sobre a natureza, os povos originários e os tradicionais eram vistos como o “preço a pagar” diante da crença em um benefício maior a ser proporcionado, de um lado, aos próprios povos tidos como subdesenvolvidos e, de outro, à sociedade, através dos projetos de desenvolvimento para o crescimento econômico das nações.

Essa visão é antiga: em junho de 1972, na primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, na Suécia, os governos dos países, afiançados por setores econômicos alinhados, rechaça-

ram o conteúdo do Relatório do Clube de Roma ou Relatório Meadows, intitulado “Os limites do crescimento”, cujo lançamento foi em março do mesmo ano. Esse foi o estudo primordial a evidenciar os impactos das atividades econômico-produtivas humanas, em especial das grandes corporações, sobre os ecossistemas naturais. Os impactos se devem à dependência da queima dos combustíveis fósseis, especialmente o petróleo e o carvão, como matéria-prima e fonte energética. No aniversário de 50 anos do estudo pioneiro, o Clube de Roma, que publicou na sequência outros 40 estudos, afirmou sobre o documento: “[...] foi uma chamada de despertar, mas carregamos no botão da soneca. Como resultado, encontramos-nos agora perante os maiores desafios do nosso tempo, incluindo as alterações climáticas, uma pandemia global e um conflito internacional”. (Tradução livre)⁵

O “botão da soneca” segue ativado, como vimos pela crítica e pelos apelos da ciência, dos jovens e dos povos originários e comunidades

tradicionais, direcionada aos governos dos países, todos representados na COP 26, realizada em novembro de 2021. Em entrevista concedida durante a realização do evento, Ninawa Inu Huni Ku, liderança e presidente da Federação do Povo Huni Ku do Acre (FEPHAC), declarou: “A COP, de modo geral, é uma falsa solução. Aqui, ouvimos que este encontro busca soluções para o clima e, na verdade, as multinacionais que poluem e destroem globalmente financiam as conferências e negociam com os governos acordos bilionários através da comercialização da natureza”⁶.

Essa comercialização se dá de formas variadas e à revelia dos habitantes dos territórios que, assujeitados pelos governos, em nome da descarbonização dos setores econômico-produtivos mais poluentes, como condição para tentar evitar o aumento da temperatura média global, enfrentam a alteração nos seus modos de viver por conta da expropriação dos territórios e posterior degradação. Para a coordenadora do Instituto Terramar, Rogéria Rodrigues, “precisamos pensar como construir uma real sustentabilidade econômica, de maneira justa e responsável, ou seja, na qual as comunidades que vivem nos territórios mais remotos não sejam alvo dos grandes empreendimentos econômicos”, aludindo às ações do governo do Ceará de ampliar o número de empreendimentos eólicos em favor de investimentos no Complexo Industrial Portuário do Pecém, para tornar o estado um polo em Hidrogênio Verde (H2V) (PAIM, 2021). Entre os impactos, mencionou:

Foto: Melissa Bradley / Unsplash



Por exemplo, devido ao rebaixamento e salinização do lençol freático, o fechamento de passagens d'água que alimentam a vida marinha, a desorientação e morte de aves migratórias e de morcegos importantes para o equilíbrio ambiental, a evaporação rápida dos aquíferos dunares, provocados pela planificação das dunas. As populações registram também: rachaduras estruturais nas casas com o transporte de equipamentos pesados; o aterramento de lagoas e áreas de plantio de onde obtêm a sua alimentação; a supressão da vegetação que garante alimento e água para populações nativas. E, ainda, os impactos sociais: aumento de prostituição, gravidez precoce, drogadição entre jovens, cerceamento do livre trânsito da população em seus territórios de vida, entre outros. (PAIM, 2021)

Por isso, nos propomos, com esta reflexão, a descortinar realidades a partir de outras mediações, outros atores sociais e outros saberes, ligados à ciência e aos movimentos socioambientais. O intuito é aproximar os/as profissionais da docência à pluridiversidade narrativa, de modo a contemplar a diversidade de interesses em disputa, representadas aqui por instituições, fundações, ONGs e grupos de pesquisas de Universidades, as quais se dedicam ao acompanhamento crítico do tema, e das políticas relacionadas às mudanças climáticas, especialmente as propostas legais, mecanismos de mercado para precificar a natureza e as respostas dos setores político-econômicos dominantes.

A mudança do clima não é mais futura

Emergência climática é a expressão escolhida para auxiliar na compreensão da complexidade das crises ambiental, econômica e planetária, no “modo soneca” há 50 anos. É uma expressão de 2019 e, em julho de 2021⁷, mais de 11 mil cientistas, provenientes de 150 países, publicaram um segundo documento, ratificando as ênfases do original sobre o *status* global da emergência climática e a imprescindibilidade de parar o uso dos combustíveis fósseis.

Muito antes do conceito de emergência climática, o de sustentabilidade exerceu o papel de auxiliar o mundo a compreender a situação real planetária. No entanto, a aplicação se manteve mais no nível do discurso de governos e de empresas, em comparação ao modo prático e constante, que entrou no cotidiano dos habitantes de, possivelmente, todas as localidades. Basta recordar as campanhas para orientar a cidadania a “fazer a sua parte”, através do consumo consciente, por exemplo, ao recusar o uso de uma sacola plástica para levar as compras para casa. Enquanto isso, as principais responsáveis pela produção das sacolinhas e de outros plásticos, as corporações da cadeia produtiva ligadas à exploração do petróleo, seguem poluindo com indiferença e lucrando muito.

O foco ajustado sobre o consumidor oblitera a insustentabilidade do modo de produção, consumo e distribuição da sociedade capitalista, que consiste na extração e transformação de recursos naturais para o

aproveitamento da menor parcela da população mundial, vide a desigualdade⁸ latejante. É tamanha a interferência dessa produção, através dos impactos sobre o sistema Terra⁹, que a ciência está próxima de ratificar o novo nome da era geológica que sucede ao atual Holoceno. Pois, “Antropoceno” obteve, em 2019, o consenso dos membros do Grupo de Trabalho constituído, uma década antes, para investigar evidências geológicas que justifiquem sua integração na Escala Internacional de Tempo Geológico.

Não há consenso ainda sobre o início dessa era na qual o ser humano é tido como o responsável por desequilibrar o clima planetário e desencadear as mudanças que estão conduzindo as espécies da biodiversidade ao colapso. Segundo Silva e outros (2020)¹⁰, as propostas principais consideram o começo do Antropoceno desde a Revolução Industrial no século 18 e, a partir de 1950, com a Grande Aceleração. A primeira, é a proposta mais difundida: compara o aumento das emissões dos gases de efeito estufa à atmosfera, de 280 ppm para as atuais 420 partes por milhão¹¹. A segunda, denota o salto na extração de combustíveis fósseis e minérios para produzir bens de consumo, o que implicou na elevação em mais de uma dezena de vezes no século 20 da demanda energética, somada ao direcionamento da agropecuária à produção de commodities, em especial a carne (COSTA, 2022). Além do aumento no volume da produção e no consumo, a velocidade no transporte e no descarte, característica da Grande Aceleração, levou à iminência da ultrapassagem dos limites planetários expressos na forma de nove parâmetros, dos quais quatro já ficaram para trás. Para o professor Alexandre Costa (2022):

[...] as emissões acumuladas a cada ano diminuem cada vez mais a margem de manobra, tornando cada vez mais difícil manter as chances matemáticas-físicas de evitar que se ultrapasse um aquecimento de 1,50°C ou até mesmo de impedir a ultrapassagem (já catastrófica) de um limiar de 2,00°C. [...]. (COSTA, 2022, p. 174-175)

Os quatro parâmetros ultrapassados foram noticiados por um canal de comunicação pública¹², em novembro de 2021: mudanças climáticas (alta da temperatura média global em 1,10°C); integridade da biosfera (iminência da sexta extinção em massa); mudança de uso do solo (lavouras, cidades, poucas áreas verdes/protegidas e conservadas); fluxos bioquímicos (fertilizantes, agrotóxicos e outros). Os demais limites sob ameaça: uso de água doce; depleção do ozônio estratosférico (CFCs - clorofluorocarbonetos, HCFCs e HFCs); acidificação dos oceanos (capturam o CO₂, mas atinge a biodiversidade); aerossóis atmosféricos (micropartículas da queima de combustíveis fósseis, etc); incorporação de novas entidades (materiais radioativos, plásticos, POP - Poluente Orgânico Persistente).

Como podemos constatar, há um acúmulo de informações, dados e conhecimentos, acerca das ameaças desde a sobrevivência das espécies, incluindo a humana, até o conhecido funcionamento planetário. Desproporcional é a reação dos setores político e econômico dos paí-



Foto: Matt Palmer / Unsplash

ses, de modo geral, em especial durante e após a participação nas COPs, ao persistirem com o uso dos combustíveis fósseis, com a defesa do crescimento econômico e da expansão das fronteiras agrícolas, na tentativa de abrir terras raras¹⁴ para a mineração, a destruição de ecossistemas naturais, entre outros desastres. Ao mesmo tempo, as palavras-chave que circulam nos discursos, tais como economia verde, descarbonização e Green New Deal, têm um histórico comum, sobre o qual passaremos a tratar a seguir.

A precificação do carbono para reduzir emissões

Porto-Gonçalves (2006) afirma que o meio ambiente se tornou pauta obrigatória da agenda política só nos anos 1990 e considera como marco desse acontecimento a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio 92¹⁵ ou Eco 92, realizada no Rio de Janeiro. Nesse evento, que teve a participação de 179 países, foram criadas as Convenções do Clima e da Diversidade Biológica, sendo a primeira diretamente relacionada à nossa reflexão. As Conferências do Clima são eventos globais que reúnem os países para acordarem políticas mútuas, visando a responder aos diagnósticos da ciência climática, principalmente a partir dos relatórios científicos produzidos pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, sigla em inglês). Esses relatórios de avaliação, como são chamados, trazem o resultado da revisão e dos comentários, feitos por centenas de renomados cientistas e membros dos governos, a partir da seleção de milhares de artigos científicos publicados após a revisão pelos pares. Para termos uma noção do rigor empenhado nesta tarefa, que é voluntária por parte dos professores pesquisadores, os quais, no caso do Brasil, são pertencentes, em sua maioria, às universidades públicas, citamos alguns números dos Grupos de Trabalho 1 e 3 do

Sexto¹⁶ Relatório de Avaliação: 234 autores de 66 países com 14 mil artigos revisados, e 278 autores de 65 países com 18 mil artigos revisados, respectivamente.

Em 1990, os climatologistas haviam reunido evidências sobre o aquecimento global, mas a influência humana sobre a mudança do clima recebeu destaque crescente a partir do segundo relatório, publicado em 1995, o qual foi ratificado por 157 países. O Protocolo de Kyoto, documento oriundo da Conferência de Kyoto sobre Mudança Climática em 1997, não teve a assinatura dos Estados Unidos, embora estivesse sob o governo democrático do presidente Bill Clinton e do vice Al Gore, autor do documentário *Uma verdade inconveniente*. Esse resultado decorreu de uma campanha interna promovida por multinacionais, como British Petroleum, Dupont, Shell, Ford, Texaco, General Motors, para que o país não aprovasse nenhum acordo de redução das emissões de dióxido de carbono (CO₂). (Porto-Gonçalves, 2006)

Ao todo, 141 países ratificaram o Protocolo de Kyoto, mas não de imediato e, por isso, entrou em vigor a partir de 2005. É considerado um marco porque introduziu o Mecanismo de Desenvolvimento Limpo (MDL), conceito-base da criação do comércio de carbono¹⁷. O objetivo era auxiliar o processo de redução de emissões de gases de efeito estufa (GEE) ou de captura de carbono, por parte dos países com metas a cumprir, como Alemanha e Japão, que necessitam diminuir suas emissões¹⁸. De outro lado, estariam os países em desenvolvimento, como o Brasil, abertos à implantação de projetos sob o entendimento da possível compensação do excedente de emissões dos países desenvolvidos, recebendo por créditos de carbono em razão de suas florestas e biodiversidade preservadas, que absorvem, naturalmente¹⁹, os GEE da atmosfera. Conforme Frangetto e outros (2018, p. 13), o Brasil registrou “342 atividades de projeto de MDL brasileiras na



Foto: Fernando Frazão / Agência Brasil

Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC)", entre novembro de 2004 e maio de 2018.

O principal mecanismo e mais defendido é o projeto Redução de Emissões por Desmatamento e Degradação florestal (REDD), elaborado em 2007 durante a COP 13 da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC). O conceito de REDD havia sido proposto por cientistas na década de 1980, para compensar a preservação das florestas em países em desenvolvimento. Com a ampliação do conceito em 2009, durante a COP 15, ficou instituído o REDD+, o qual incluiu a conservação e o manejo sustentável das florestas e o aumento das reservas de carbono em países em desenvolvimento. Esses dois instrumentos disponibilizam incentivos econômicos para comunidades no Sul global, principalmente comunidades indígenas com áreas de florestas bem preservadas, como na Amazônia, em troca de manejo florestal e da venda de créditos de carbono estocados. Contudo, a assinatura do Acordo de Copenhague, como ficou conhecido, consistiu em uma declaração política dos países, segundo (ALVAREZ; ANDRADE, 2017, p. 426), cuja formalização aconteceu no ano seguinte, durante a COP 16. A autora explica que, entre as COPs 17 e 19, esse tema seguiu em discussão com avanços, mas considera que ainda há lacunas a serem preenchidas. Finalmente, identificou 16 projetos locais de REDD+ na Amazônia brasileira, em uma área superior a um milhão de hectares, até 2016, sendo: 4 no Acre; 1 no Amapá; 2 no Amazonas; 1 no Mato Grosso; 6 no Pará; 2 em Rondônia. (ALVAREZ; ANDRADE, 2017, p. 437).

Descaracterização dos modos de vida

Os efeitos desses mecanismos econômicos adotados, em especial o REDD, estão detalhados, entre outros documentos, na "Carta em Defesa da Amazônia e da Mãe Terra", sobre o estado do Acre transformado em uma "vitrine mundial da 'Economia Verde'", ao atrair projetos REDD com recursos de bancos, agências de desenvolvimento e de ONGs conservacionistas. "Esses recursos, além de nunca terem se traduzido em melhorias de vida para nossas comunidades, ou numa efetiva redução do desmatamento, foram usados para cooptar muitas das nossas lideranças." (RIO BRANCO, 2021, p. 58) Ao longo de mais de 20 anos de implantação deste tipo de projetos, diversos documentos de denúncia sobre a descaracterização dos modos de vida foram elaborados por integrantes de povos indígenas, comunidades extrativistas, ribeirinhas e quilombolas, pequenas agricultoras/os acadêmicas/os e militantes de movimentos e organizações sociais (RIO BRANCO, 2021).

Quanto às metas voluntárias para reduzir as emissões de gases do efeito estufa, têm origem no Acordo de Paris, assinado na COP 21, em 2015. Esse regime internacional de clima tinha a previsão de vigorar a partir de 1º de janeiro de 2020. Foi nesse contexto que se acordou limitar o aumento da temperatura do planeta abaixo de 2°C, comparada à temperatura média da era pré-industrial. E, em 2016, na COP 22, 200 países corroboraram esse compromisso, oportunidade de apresentação do conceito da descarbonização da economia. Com força, esse dis-

curso apareceu na COP 26, realizada em 2021, e está presente em todas as rodas de conversas, mais até do que os efeitos das mudanças climáticas, como o aumento da frequência e intensidade dos eventos extremos vivenciados dia a dia, por exemplo, as ondas de calor no Rio Grande do Sul no último verão e as fortes chuvas em Minas Gerais e na Bahia no início de 2022. Foi no marco da COP 26 que se aprovou o Livro de Regras do Acordo de Paris, documento que traz as definições sobre a precificação de carbono no Artigo 6, facilitando o entendimento sobre a descarbonização na prática. Entre os pontos definidos, foram previstos formatos padronizados para contabilizar e informar sobre metas e emissões das Contribuições Nacionalmente Determinadas (NDCs) por parte dos países.

Realmente, o foco dos debates sobre os efeitos das mudanças climáticas está, de modo generalizado, centrado na dimensão econômica, a respeito de como as corporações globais, e os governos alinhados, poderão sustentar o sistema produtivo atual. Os movimentos socioambientais, de jovens e comunidades originárias e acadêmicas/os críticos fazem o contraponto à defesa dos mecanismos, citados anteriormente, os quais promovem a financeirização da natureza. Além disso, os conceitos apresentados nas COPs aparecem associados ao de desenvolvimento, popularizado a partir de 1949. Durante seu discurso, o então presidente dos Estados Unidos, Harry Truman, mostrou uma visão de superioridade sobre os povos de outros territórios, ao supor que sua alimentação fosse “inadequada”, que necessitassem da “cooperação das empresas, do capital privado” estadunidense para “melhorar substancialmente seus padrões de vida” através de “um programa de desenvolvimento” (ACOSTA, 2016, p. 44). Passados 25 anos, especialistas reunidos em evento organizado pelo PNUMA e pela Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), no México, denunciavam a “má distribuição dos recursos naturais” entre os países, inviabilizando o atendimento às “necessidades básicas humanas”, e requeriam a revisão do padrão de “alto consumo” pelos países ricos. Essa teria sido a primeira vez que o adjetivo sustentável foi associado ao desenvolvimento, mas a sugerida revisão parece não ter sido compreendida, o que podemos observar nas palavras do presidente da Siemens Energy na América Latina, Tim Holt²⁰:

“Todos os países [da América Latina] estão em ótima posição [para produzir hidrogênio verde], pela abundância de recursos renováveis, hídrico, solar e vento. Na Europa, não temos recursos naturais para produzi-lo em quantidade suficiente para todo o consumo. Então, temos a política de apoiar ativamente outros países, como Chile e Colômbia, para criar oportunidades de produção e exportação”. (grifos nossos)

Com relação ao andamento dos mecanismos econômicos lançados nas COPs, atualmente, o Brasil negocia créditos de carbono de forma voluntária²¹, enquanto tramita na Câmara Federal o PL 2148/2015²², o qual visa a estabelecer a redução de tributos para produtos adequados à economia verde de baixo carbono. E mais de uma dezena de projetos

de lei apensados, entre eles, o Projeto de Lei 528/2021²³ que propõe instituir o Mercado Brasileiro de Redução de Emissões (MBRE), para regular a compra e venda de créditos de carbono, e a criação do Sistema Brasileiro de Comércio de Emissões (SBCE), com base na Política Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC), instituída pela Lei 12.187/2009. A estimativa é de que cada crédito corresponderá a uma tonelada de dióxido de carbono (CO₂). Destacamos ainda o apensado PL 290/2020, o qual determina a certificação de créditos de carbono para empreendimentos de geração de energia por fontes alternativas.

O Pagamento por Serviços Ambientais (PSA) é a política instituída em 13 de janeiro de 2021, por meio da Lei 14.119, para remunerar as atividades individuais ou coletivas, na prática, de empresas, através da concessão de espaços públicos. Recentemente, o Ministério do Meio Ambiente assinou um Acordo de Cooperação Técnica com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para elaborar estudos que viabilizem as concessões de Pagamento por Serviços Ambientais (PSA) e de créditos de carbono em Unidades de Conservação Florestal²⁴. O Brasil possui poucas unidades de conservação ao custo de muita mobilização dos técnicos ambientais e de ambientalistas, áreas essenciais para a biodiversidade e, possivelmente, sejam os últimos locais onde serviços ecossistêmicos ocorram com o menor impacto antrópico para o benefício da própria espécie humana.

Mencionamos alguns mecanismos, entre muitos, que viabilizam a instalação de projetos baseados na atribuição de preço à natureza no contexto global e que se replicam no âmbito de país, através da criação ou reformulação de leis para possibilitar a inserção nestes mercados. Os impactos sobre a biodiversidade que, se preservada, representa fonte importante de sumidouros de carbono da atmosfera, são ignorados; os impactos diretos sobre os povos e as comunidades, bem como, na sequência, sobre os habitantes das cidades são visibilizados por movimentos socioambientais.

A financeirização da natureza pelos governos federal e estadual

Com o mote de não ultrapassar o aumento da temperatura média global de 1,50°C ou manter este aumento abaixo de 20°C, os governos têm apresentado soluções cujas narrativas mantêm a lente do desenvolvimento: social, humano, econômico, tecnológico, do meio ambiente, etc. De fato, os projetos ou programas de desenvolvimento, com frequência, chegam “de fora”, isto é, com ideias sobre o mundo alheias e, não raro, desinteressantes aos povos locais. Persuadidos ou não, têm seus modos de vida sob risco de alteração iminente e substancial. Esta é a situação, por exemplo, das comunidades tradicionais, pescadoras artesanais²⁵ e quilombolas e indígenas ao longo da Lagoa dos Patos, no Rio Grande do Sul. O contexto é do segundo anúncio²⁶ do governo estadual de construir uma planta de produção de Hidrogênio Verde (H2V) na área do Porto de Rio Grande, “o maior distrito industrial do RS, com 2.580 hectares”, e instalar usinas eólicas offshore nas águas da Lagoa dos Patos. Nessa cadeia produtiva a ser, supostamente, descarbonizada, está a produção de amônia “verde”,

insumo a ser empregado tanto na fabricação de fertilizante nitrogenado “livre de carbono”²⁷ para commodities do agronegócio, quanto bio-combustível para o transporte marítimo e, ainda, “uma forma de transportar o hidrogênio, cuja demanda tende a crescer nos próximos anos”²⁸. Referente a essa demanda, França e Alemanha são “os principais mercados consumidores do hidrogênio verde brasileiro”, o qual “será transportado em navios na forma de amônia verde para depois ser reconvertido em H2V no continente europeu”²⁹.

Enquanto tramita no Senado o Projeto de Lei 725/2022³⁰, para inserir o hidrogênio como fonte de energia no Brasil, bem como estabelecer parâmetros de incentivo ao uso, o governo gaúcho aposta no hidrogênio verde para cumprir o discurso proferido na COP 26 de “neutralizar as emissões de carbono no Estado em 50% até 2030”³¹, o que justificaria a “oferta de recursos naturais”³² às corporações e aos governos dos países que assumiram os compromissos de descarbonizar suas economias e, assim, persuadir a opinião pública de que estão mobilizados para conter o aquecimento global e os efeitos das mudanças climáticas. Entretanto, considerando que o modo de produção das corporações da mineração, siderurgia, transportes, produção de commodities, petroquímica irá persistir, será mesmo que a conta das emissões de gases de efeito estufa na atmosfera irá fechar? Diante da concentração de renda, que já caracteriza a profunda desigualdade social e econômica, entre os países do Norte e do Sul global (sendo dramática internamente no Sul), o que acompanhamos é a continuidade de processos de exploração para depleção dos bens naturais e coletivos com a invisibilidade dos demais atores sociais, inclusive da biodiversidade, na lógica dos serviços ambientais que prestaria à espécie humana.

Sem transparência

Não obstante o governo gaúcho tenha realizado audiência pública virtual sobre o “Projeto de Concessão de Uso de Bem Público, a título oneroso, por parte do Concedente, para instalação de parques eólicos (aerogeradores) sobre a Laguna dos Patos, Rio Grande do Sul, para a geração de energia elétrica”, e dialogado com “dezenas” de pescadores³³, sendo que seriam cerca de 13.500, como vimos anteriormente, entre outras ações que o governo acredita terem sido suficientes para garantir a participação democrática na decisão, especialistas alertam sobre as irregularidades, como a falta de consulta às comunidades tradicionais de acordo com a Resolução 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), do qual o Brasil (2019) é signatário, e a ausência de estudos de viabilidade dos empreendimentos e dos impactos ambientais. Paulo Brack, do grupo de professores e pesquisadores da FURG e da UFRGS, entre outros, que colaboraram com o parecer técnico solicitado pelos Fóruns de Pescadores da Lagoa dos Patos e do Delta do Jacuí, afirma que o foco está na criação de um novo ativo econômico, em detrimento dos demais interesses em jogo. “Aquele é a maior área do Estado prioritária para a conservação, portanto, é de extrema importância, e os pescadores e demais comunidades tradicionais estão sendo aliadas do processo”, afirmou. Os impac-

tos ambientais de parques eólicos continentais e em águas rasas (até 30 m de profundidade), descritos no parecer técnico, se relacionam aos seguintes aspectos: privatização do espaço terrestre e aquático; comprometimento da infraestrutura local; imigração humana às localidades circundantes aos parques eólicos durante fase de instalação; danos aos sistemas ambientais litorâneos e modificação de paisagens³⁴.

Considerações finais

A implantação de políticas de financeirização da natureza durante o governo Bolsonaro segue a tendência global. Porém, com agravantes, em comparação aos países ricos, como a Alemanha, que têm prazos para eliminar as emissões provenientes das fontes de energia nuclear e termoeletrica, por serem reconhecidamente caras e de potencial altamente poluente. E, relacionado à atualização da NDC brasileira junto à UNFCCC, isto é, a Contribuição Nacionalmente Determinada referente às metas para reduzir as emissões de gases de efeito estufa, como estabelecido no Acordo de Paris, o governo Bolsonaro retrocedeu em relação ao compromisso submetido em 2016³⁵, permitindo, portanto, mais emissões e na contramão do discurso proferido na COP 26, no ano passado, sobre a intenção de zerar o desmatamento em 2030. Além de não responder adequadamente aos compromissos assumidos no exterior, este governo, devido ao desmonte e aos retrocessos provocados nas políticas ambientais, contabiliza níveis recordes de desmatamento (ou supressão de vegetação nativa, conforme a Lei 12.651/2012 que abrange outros biomas, como o Pampa, que é campestre), em todos os biomas, especialmente na Amazônia. Entre agosto de 2020 e julho de 2021, segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), a taxa chegou a 21,97%, totalizando 13.235 km². É o maior índice registrado desde 2006. Dados assaz relevantes por essa ser a maior fonte brasileira de emissões de gases de efeito estufa, e o Brasil está entre os sete países maiores causadores do aquecimento global.

As soluções econômicas para conter os efeitos do aquecimento global e das mudanças climáticas, apresentadas nos âmbitos global e nacional, visam a manter os atuais modos de produção e consumo insustentáveis. Porém, desconsideram o direito à vida e a influência que os povos originários, as comunidades tradicionais e a própria biodiversidade exercem para o futuro da humanidade no Planeta.

Neste texto, nos propusemos a apresentar um panorama da diversidade de atores e interesses em disputa referentes às políticas sobre mudanças climáticas. Destacamos alguns mecanismos de precificação da natureza e de projetos indistintos, chamados “falsas soluções” pelos povos, como da produção de hidrogênio nas águas do Norte ao Sul do país. Esses instrumentos dificultam a busca de soluções que minimizem, de fato, os efeitos da catástrofe climática que, a cada dia e a cada ano, expõe, de modo crescente, as desigualdades estruturais da nossa sociedade, o precarizado direito a uma vida digna e a ameaça de sobrevivência de povos e comunidades em diversas partes do mundo.

Notas

1. Jornalista com graduação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), mestrã e doutora em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Associada e diretora de Relações Institucionais do Núcleo de Ecojornalistas (NEJ-RS).
2. Jornalista graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), doutora em Ciências Sociais pela Universidad de Buenos Aires, na Argentina. Coordenadora latino-americana do Programa Clima da Fundação Rosa Luxemburgo, em São Paulo.
3. <https://www.youtube.com/watch?v=u94dIgGbfCU&t=2s>
4. Paineis Intergovernamentais sobre Mudança do Clima criado, em 1998, pela Organização das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e pela Organização Meteorológica Mundial (OMM), com o objetivo de analisar os estudos científicos sobre mudanças climáticas e suas consequências socioeconômicas. O fluxo de trabalho do IPCC está disponível em espanhol: https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2020/10/2020-AC6_es.pdf Acesso em: abr. 2022.
5. "The Limits to Growth was a wake-up call but we hit the snooze button. As a result, we now find ourselves facing the greatest challenges of our time including climate change, a global pandemic and international conflict. [...]." Disponível em: <https://www.clubofrome.org/impact-hubs/climate-emergency/the-limits-to-growth50/> Acesso em: 12 abr. 2022.
6. Entrevista completa disponível em: <https://rosalux.org.br/politica-de-creditos-de-carbono-ignora-a-autonomia-dos-povos-sobre-os-proprios-territorios/>. Acesso em: abr. 2022.
7. Disponível em: <https://www.dw.com/en/climate-tipping-points-are-now-imminent-scientists-warn/a-58665256>
8. Consumo em 76 países do Hemisfério Norte ameaça espécies em outras nações. Revista Galileu. 13 abr. 2022. <https://revistagalileu.globo.com/Um-So-Planeta/noticia/2022/04/consumo-em-76-paises-do-hemisferio-norte-ameaca-especies-em-outras-nacoes.html>
9. Definição da Geologia sobre o planeta.
10. SILVA, C. M. et al. Radionuclídeos como marcadores de um novo tempo: o Antropoceno. Química Nova, v.43, n.4, p.506-14, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/Y7vKYBBYBP9ZkBDZzCRMp/#> Acesso em: abr. 2022.
11. Atualização diária. Disponível em: <https://www.co2.earth/daily-co2> Acesso em: abr. 2022.
12. <https://www.bbc.com/portuguese/geral-59214427>
13. Histórico da pesquisa sobre o clima em: <https://council.science/pt/current/press/celebrating-30-years-of-global-change-research/>
14. O Projeto de Lei 191/2020, em trâmite, visa regularizar, entre outras atividades, a mineração em terras indígenas e pode ser acompanhado em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2236765> Acesso em: abr. 2022.
15. O Relatório Brundtland havia sido lançado em 1986 anunciando conceito de desenvolvimento sustentável, porém foi só na Rio 92 que a Agenda 21 Global foi inaugurada, e, segundo o governo brasileiro: "constitui a mais abrangente tentativa já realizada de promover, em escala planetária, um novo padrão de desenvolvimento, denominado 'desenvolvimento sustentável'". Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global.html> Acesso em: abr. 2022.
16. Lançamento do novo relatório do IPCC Grupo de Trabalho 1, sobre as bases físicas das ciências relacionadas ao clima, em 9 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uD7FCs4XM1M>
17. Lançamento do novo relatório do IPCC Grupo de Trabalho 2, sobre Adaptação, em 3 mar. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pushIS0wSEA>
18. Lançamento do novo relatório do IPCC Grupo de Trabalho 3, sobre Mitigação, em 5 abr. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n42y0A7y1Gc>
17. <https://www.dw.com/pt-br/protocolo-de-kyoto-foi-marco-na-prote%C3%A7%C3%A3o-clim%C3%A1tica-mas-insuficiente/a-52399555>
18. Disponível em: <http://www.mpgg.mp.br/portal/noticia/mecanismos-de-desenvolvimento-limpo-mdl>. Acesso em: abr. 2022.
19. Em 2015, a pesquisa científica havia constatado a diminuição da captura de carbono em decorrência da devastação do bioma amazônico, traduzida pelo desmatamento para a abertura de lavouras de commodities ou pecuária de corte. No ano passado, foi verificada a reversão do processo natural, ou seja, nas áreas mais devastadas, o bioma passou a emitir mais do que a absorver carbono. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2021/07/15/emissao-co2-amazonia-pesquisa.htm> Acesso em: abr. 2022.
20. <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2021/06/18/siemens-energy-busca-desenvolver-hidrogenio-na-al.ghtml>
21. Há o mercado regulado de carbono especificamente para o setor de combustíveis, através do RenovaBio, em que os produtores de biocombustíveis emitem os créditos de descarbonização (CBIOS) e, em fevereiro último, cada crédito (CBIOS) teve o preço de R\$ 90,00, correspondente a 1 tonelada equivalente de carbono. Disponível em: <https://epbr.com.br/preco-medio-do-cbio-se-aproxima-de-r-93-na-terceira-semana-de-fevereiro/> Conferir Nota Técnica da EPE: https://www.epe.gov.br/sites-pt/publicacoes-dados-abertos/publicacoes/PublicacoesArquivos/publicacao-549/NT%20EPE-DEA-GAB-014-2020%20-%20Precifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20C_final_05012021.pdf

22. <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/1548579>
23. Acompanhar em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2270639>
24. O Grupo Carta de Belém acompanha este tema e entre as publicações, de seus membros, a conferir, está: <https://terradireitos.org.br/acervo/publicacoes/livros/37/programa-adote-um-parque-privatizacao-das-areas-protegidas-e-territorios-tradicionais/23650>
25. Conforme o Parecer Técnico da FURG (2022), é uma atividade produtiva familiar, patrimônio cultural e histórico que totaliza cerca de 13500 pescadores.
26. Estado assina segundo memorando de entendimento para produção de hidrogênio verde 24 mar. 2022. <https://estado.rs.gov.br/estado-assina-segundo-memorando-de-entendimento-para-producao-de-hidrogenio-verde>
27. <https://valor.globo.com/agronegocios/noticia/2021/08/20/yara-aker-e-statkraft-criam-parceria-para-amonia-verde.ghtml>
28. <https://epbr.com.br/yara-vai-lancar-rede-de-abastecimento-de-amonia-verde/>
29. <https://epbr.com.br/portos-e-eolicas-offshore-sao-modelos-preferidos-preferidos-para-hidrogenio-verde-no-brasil/>
30. <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/152413>
31. <https://www.estado.rs.gov.br/estado-assina-memorando-de-entendimento-para-producao-de-hidrogenio-verde>
32. Documento lançado pelo governo federal vê de forma semelhante ao anunciar a "oportunidade" e a "competividade" brasileira devido à "disponibilidade e baixo custo de geração renovável" para produzir H2V através da eletrólise. (BRASIL, 2022, p. 367)
33. Informação constante no Ofício da Secretaria Estadual do Meio Ambiente (Sema) em resposta ao Ofício/NUCIME/PR/RS nº 405/2022 do Procurador da República PEDRO NICOLAU MOURA SACCO. OF.GAB/SEMA Nº 170/2022 Porto Alegre, 14 de fevereiro de 2022.
34. O parecer técnico cita pesquisas que mostram os parques eólicos como "uma das principais causas de conflitos ambientais em comunidades pesqueiras artesanais ao longo de toda a costa brasileira, especialmente para os estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Piauí e Maranhão".
35. Ver análise disponível em: <https://www.politicaporinteiro.org/2022/04/07/atualizacao-da-ndc-brasil-e-vai-contra-acordo-de-paris-ao-nao-elevar-ambicao-climatica/> Acesso em: abr. 2022.

Referências

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução Tadeu Breda. SP: Autonomia Literária, 2016.
- ALVAREZ, Guinevere; ANDRADE, Célio. Desafios para a governança do REDD+ UNFCCC no Brasil. In: SCHMITZ, G. O. et al. (Orgs.) **Brasil e o Sistema das Nações Unidas**: desafios e oportunidades na governança global. Brasília: Ipea, 2017. p. 423-451. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/180319_brasil_e_o_sistema_das_nacoes_unidas.pdf Acesso em: abr. 2022.
- BRASIL, 2019. **Decreto Nº 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil.
- BRASIL, Ministério de Minas e Energia, Empresa de Pesquisa Energética. **Plano Decenal de Expansão de Energia 2031**. Brasília: MME/EPE, 2022. Disponível em: https://www.epe.gov.br/sites-pt/publicacoes-dados-abertos/publicacoes/Documents/PDE%202031_RevisaoPosCP_nvFinal.pdf Acesso em: abr. 2022.
- COSTA, A. A. Antropoceno: desmandamentos gravados em rocha. In: CASTRO, E. V.; SILDANHA, R. M.; DANOSKI, D. (Orgs) **Colóquio Internacional Os Mil Nomes de Gaia**: do Antropoceno à Idade da Terra. Vol. 1. RJ: Ed. Machado, 2022. p. 106-186.
- FRANGETTO, F. W.; Veiga, A. P. B.; LUEDEMANN, G. (Orgs.) **Legado do MDL**: impactos e lições aprendidas a partir da implementação do Mecanismo de Desenvolvimento Limpo no Brasil. Brasília: IPEA, 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/181228_livro_mdL.pdf Acesso em: abr. 2022.
- FURG. **Parecer técnico**: "Projeto de Concessão de Uso de Bem Público, a título oneroso, por parte do Concedente, para instalação de parques eólicos (aerogeradores) sobre a Laguna dos Patos, Rio Grande do Sul, para a geração de energia elétrica". Documento eletrônico. 40f. Disponível em: https://maress.furg.br/images/ParecerTecnico_versofinal_20jan.pdf Acesso em: abr. 2022.
- PAIM, Elisângela Soldateli. Novas propostas para a matriz energética brasileira se amparam na reprodução de danos ambientais e violações de direitos. **Fundação Rosa Luxemburgo**. Site. 10 jun. 2021. Disponível em: <https://rosalux.org.br/novas-propostas-para-a-matriz-energetica-brasil-e-se-amparam-na-reproducao-de-danos-ambientais-e-violacoes-de-direitos/> Acesso em: abr. 2022.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- RIO BRANCO. Carta em Defesa da Amazônia e da Mãe Terra. In: TELES, D. **Golpe Verde**: falsas soluções para o desastre climático. 2021. p. 57-61. ISBN 978-65-88652-07-7 Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/02/golpe-verde-cimi-aoo.pdf>. Acesso em: abr. 2022.

Carmem Regina Giongo
Professora da Feevale e Doutora em
Psicologia Social e Institucional (Ufrgs).

Karine Vanessa Perez
Professora da Unisc e Doutora em
Psicologia Social e Institucional (Ufrgs).

Bruno Chapadeiro Ribeiro
Professor da UFF e Doutor em
Psicologia (Unicamp).

Paulo Roberto Wunsch
Professor do IFRS/BG e Doutor em
Serviço Social (PUCRS).

Gregório Grisa
Professor do IFRS e Doutor em
Educação (Ufrgs).

Condições de trabalho de professores no contexto da pandemia

A covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, foi identificada pela primeira vez em dezembro de 2019, na China. Sua propagação foi extremamente rápida, gerando uma das maiores crises de saúde pública já vivenciadas em escala global (CARLOS *et al.*, 2020; DAVID *et al.*, 2021). Os impactos gerados pela pandemia já foram evidenciados pela literatura recentemente produzida e seguem demandando intervenções e políticas públicas nos diferentes campos sociais, políticos, econômicos e, principalmente, de saúde.

O universo do trabalho também sofreu enormes transformações, e toda a classe trabalhadora foi atingida de alguma maneira. Neste contexto, foram observados efeitos psicológicos gerados pelo medo de contaminação, o adoecimento de trabalhadores vinculados às atividades essenciais, o aumento do desemprego, a queda de rendimentos no setor de serviços, a sobrecarga de trabalho entre os profissionais que passaram a atuar de maneira remota, entre outros impactos (BRIDI, 2020).

No campo da educação, os calendários letivos foram suspensos, demandando novas formas de pensar o direito à educação. Nesse processo, as instituições de ensino privadas passaram a



implantar atividades remotas como estratégias de ensino, processo que, gradativamente, também foi adotado em instituições públicas. Esse processo gerou uma sobrecarga de trabalho aos professores que, rapidamente, precisaram se adaptar às diferentes ferramentas necessárias para a manutenção do ensino.

Cabe destacar que, no campo da educação, as condições impostas pela pandemia agravaram o quadro de precarização do trabalho já em curso no Brasil. O trabalho docente é reconhecido há vários anos pela literatura nacional e internacional como uma atividade de risco para o desenvolvimento de diversas patologias. Além disso, especialmente no Brasil, os últimos anos foram marcados por políticas de desmonte das políticas públicas educacionais, bem como dos direitos trabalhistas e da seguridade social (MACHADO; GIONGO; MENDES, 2020).

Frente a esse cenário, foi criado o projeto de pesquisa intitulado "As transformações provocadas pela pandemia do novo coronavírus no trabalho e na saúde mental dos docentes", com o objetivo de compreender as mudanças provocadas pela pandemia do novo coronavírus no trabalho e na saúde mental dos docentes. O trabalho foi coordenado pelos/as professores/as Dra. Carmem Regina Giongo (Feevale/UFRGS), Dra. Karine Vanessa

Foto: **Andrea Piacquadio** / Pexels



A coleta de dados ocorreu entre os meses de junho e outubro de 2021 e teve a participação de 2.454 professores de diferentes níveis de ensino no Brasil.

Perez (UNISC), Dr. Bruno Chapadeiro (UMESP/UFF), Dr. Paulo Wunsch (IFRS/BG) e Dr. Gregório Grisa (IFRS/BG).

A coleta de dados ocorreu entre os meses de junho e outubro de 2021 e teve a participação de 2.454 professores de diferentes níveis de ensino no Brasil. Do ponto de vista metodológico, trabalhou-se com a pesquisa social mista, pautada na triangulação de métodos. A metodologia da pesquisa contou com uma combinação de técnicas e procedimentos qualitativos e quantitativos. Foram aplicados um questionário sociodemográfico, um questionário que avaliou as condições de trabalho docente, um inventário de saúde mental e uma entrevista semiestruturada realizada através da ferramenta Google Meet.

Recorte de dados

Cabe destacar que os dados ainda estão em processo de análise e que serão apresentados apenas materiais parciais. A pesquisa realizada está de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e com as Normas do Conselho Federal de Psicologia (Resolução CFC Nº 016/2000, de 22 de dezembro de 2000).

Neste artigo, será exibido um recorte dos dados, privilegiando os resultados apresentados por 135 professores vinculados a universidades privadas do Rio Grande do Sul. Os participantes tinham idade média de 46,7 anos, sendo que 36,3% eram homens e 63,7%, mulheres. Entre eles, 40% trabalhavam em mais de uma instituição de ensino, 42,2% eram doutores e 45,9% declararam trabalhar mais de 40 horas semanais.

Com relação às transformações laborais demandadas pela situação da pandemia, os professores disseram que estavam trabalhando mais, fazendo menos intervalos, cuidando menos da postura, interagindo menos com os colegas, realizando muitas atividades fora do horário de trabalho, fazendo mais atividades domésticas e cumprindo metas e prazos do mesmo modo ou até mais. Esse cenário aponta claramente para uma sobrecarga laboral, afinal, os prazos e as metas se mantiveram os mesmos daqueles exigidos antes da pandemia, e as demandas emocionais e de trabalho aumentaram substancialmente.

Relatos

Os participantes, ainda, confirmaram que possuíam equipamentos de proteção individual (máscaras, luvas) (77,6%) e que suas atividades foram alteradas durante a pandemia (77,3%). Com relação ao apoio institucional, os docentes afirmaram que receberam suporte sindical (59,6%) e que possuíam um canal de comunicação ou de apoio dos estabelecimentos escolares (70,6%). Apesar disso, os relatos deixados pelos participantes sugerem que esses modos de suporte não têm sido suficientes, demandando políticas organizacionais, municipais, estaduais e federais mais robustas de suporte psicológico, educacional e, especialmente, de proteção aos direitos trabalhistas e sociais.

Outro elemento importante observado nos resultados foi que a maioria dos docentes respondeu que não teve redução de carga horária durante a pandemia (66,7%), mas que sofreu redução salarial (45,5%). Uma professora relatou, durante entrevista, que não teve redução salarial durante a crise pandêmica, mas que sua remuneração ficou estagnada nos últimos três anos, diminuindo o poder aquisitivo:

Então a gente vê o que é a diferença de poder aquisitivo, se o salário deixou de aumentar, há três anos, e todas outras coisas continuam aumentando, então nesse sentido a gente perde (Participante 1).

Os professores também relataram dificuldades para a organização das atividades de trabalho no ambiente doméstico (41,4%) e declararam que não receberam apoio institucional para a aquisição das ferramentas necessárias para execução do trabalho remoto. A pesquisa mostrou que a maioria dos participantes não recebeu apoio para pagamento de internet (91,7%); não recebeu computadores (78%); não recebeu microfones nem fones de ouvido (92,4%); e não recebeu mobiliário adequado (91,6%).

Observa-se uma intensificação do trabalho docente, acompanhada por um processo estrutural de precarização das condições laborais.

Além disso, muitos participantes abordaram a sobrecarga de trabalho gerada pelo acúmulo de atividades, horas extras, necessidade constante de aprendizado de novas ferramentas, realização de tarefas domésticas, cuidado com os filhos, indissociabilidade entre vida dentro e fora de trabalho e necessidade de cumprir novas metas e atingir resultados, mantendo a qualidade esperada para as aulas presenciais. Esse processo pode ser observado nas falas dos professores:

A maior dificuldade, com certeza, foi a separação dos momentos de trabalho com os momentos em família. Mesmo fazendo meu cantinho para o home office, uma mesa de escritório para ter um setor direcionado para isso, ainda foi complicado pois não tinha escola e eu tive que dar conta das atividades escolares da minha filha e colocá-la para assistir às aulas remotas. Meu esposo também trabalhou no home office, então foi a parte mais difícil, criar essa divisão. Na verdade, em muitos momentos eu não via mais uma divisão, era tudo misturado (Participante 1).

Fomos obrigados a disponibilizar outras formas de contato, algo mais imediato como o Messenger do Facebook ou o WhatsApp e aí os alunos passaram a nos acionar a qualquer momento. Chegava mensagem até depois da meia-noite, a gente não desligava nunca (Participante 2).



Foto: Shvets Production / Pixels

Referente aos impactos psicossociais do trabalho durante a pandemia, os professores declararam que estavam dormindo menos, comendo mais, sentindo-se cansados, recebendo menos suporte das pessoas, oferecendo mais suporte às pessoas, sentindo-se mais tristes, com mais dificuldades para planejar o futuro, com menos ideias novas para projetos e mais preocupadas. Uma participante relatou:

Tenho medo de sofrer algum tipo de retaliação, mas não consigo muitas vezes cumprir minhas tarefas de trabalho. As demandas pessoais aumentaram muito e estou mentalmente abalada. Não queria deixar de trabalhar, mas queria outro ritmo. Estou fortemente inclinada a pedir uma avaliação psiquiátrica. Mas não queria tomar remédios. Sinto medo e tristeza constante (Participante 2).

No que diz respeito aos sentimentos relacionados ao trabalho, palavras como angustiado, triste, desmotivado, preocupado, perdido, cansado, exausto, oprimido e sem esperança se destacaram entre as respostas. Um dado bastante preocupante é que 40% dos participantes responderam que, diante das dificuldades vivenciadas, passaram a repensar a escolha profissional e a atuação no campo da educação.

Frente a esses sentimentos e impactos psicossociais relatados, surgiram diversas sugestões de intervenções que poderiam ser implantadas, visando à construção de melhorias no

trabalho. Todos os participantes registraram ideias de ações, entre as quais se destacaram: implantação de canais de escuta; grupos de apoio e trocas sobre aulas remotas; redução das metas e prazos; mais encontros virtuais com os colegas; flexibilização dos prazos e metas organizacionais.

Diante dos resultados apresentados, observa-se uma intensificação do trabalho docente, acompanhada por um processo estrutural de precarização das condições de trabalho. Se antes da pandemia o trabalho docente já era marcado pela sobrecarga, o contexto de crise agravou esse processo, gerando intensas vivências de sofrimento, exaustão e sintomas psicológicos relacionados à depressão e ao burnout. Todo esse contexto produz um importante sofrimento mental nomeado pelos participantes do estudo, além de um impacto significativo na saúde física e mental dos professores. Concluiu-se que são necessárias e urgentes as políticas de proteção à saúde do trabalhador docente, demandando intervenções diretas na garantia de direitos, na criação de espaços de fala e de escuta e nas estratégias de suporte psicológico oferecidas pelas instituições de ensino e sindicais.

Referências

- BRIDI, Maria Aparecida. A pandemia Covid-19: crise e deterioração do mercado de trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n.100, p. 141-165, dez., 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142020000300141&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- CARLOS, Diene Monique et al. A experiência dialógica entre ser mãe de criança e enfermeira na pandemia da COVID-19. **Texto Contexto Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 29, nov., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072020000100218&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- DAVID, Helena Maria Scherlowski Leal et al. Pandemia, conjunturas de crise e prática profissional: qual o papel da enfermagem diante da Covid-19? **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 42, n. esp., out., 2021. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/107861/58534>>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- MACHADO, Fabiane Konowaluk Santos; GIONGO, Carmem Regina; MENDES, Jussara Maria Rosa. **A precarização do trabalho na pandemia de Covid-19: o sofrimento social em questão**. In: SAÚDE DO TRABALHADOR EM TEMPOS DE DESCONSTRUÇÃO: CAMINHOS DE LUTA E RESISTÊNCIA. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/978-65-87037-01-1.01>
- PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, aug. 2020. ISSN 2675-1488. Disponível em: <<https://revista.ufrb.br/boca/article/view/Pereiraetal/3074>>.

José Luís Ferraro

Doutor em Educação. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista Produtividade CNPq.

Pós-professor: agenciamentos e fundamentalismo pedagógico

Foto: Fox / Pixels



Um *agenciamento* é sempre um rearranjo, uma montagem. Foi assim que Gilles Deleuze e Félix Guattari definiram o termo a partir de *agencement*, o qual se desdobra na ideia *assemblage*, do francês (DELEUZE; GUATTARI, 1995). É nesse sentido que remete à ideia de (re)montagem; às variadas formas de associação entre sujeitos e/ou objetos, cuja contínua reorganização produz uma multiplicidade de potências.

A palavra *potência*, por sua vez, nos conduz ao *perspectivismo nietzschiano*, *lócus* da materialização da crítica aos valores morais e seu caráter universalizante (NIETZSCHE, 1981; 1983; 1992; 2011). Ao questionar as formas estáticas e binárias de representação, coloca em xeque o legado metafísico da filosofia moderna relacionado à existência de alguma essência ou identidade originária como possibilidade de acesso “à” verda-

Há verdades relacionadas aos processos educativos que devem ser problematizadas à luz das diferentes vivências dos atores neles envolvidos e que deveriam provocar um (re)pensar da educação na pandemia.

de. Verdade esta que, ao longo do século XX, e sob o crivo da crítica, passa a ser compreendida como *maquinação*, pois, como evidencia Michel Foucault (1979), as sociedades – em distintos momentos históricos, ao autorizarem a circulação de discursos específicos – colocam em funcionamento maquinarias de produção de verdades, fruto de *agenciamentos* discursivos.

Para Foucault, a verdade tem múltiplas formas de enunciação. Assim, o filósofo francês verifica a existência de *regimes*

de verdade que nos permitem vislumbrar a construção de *discursos verdadeiros* (com *status de verdade*) a partir de *agenciamentos* que resultam em diferentes *práticas discursivas* (FOUCAULT, 1997; 2010). Considerando que muitos desses discursos, tomados como práticas, circulam no interior da educação, é possível identificar os novos *regimes de verdade* instaurados nas instituições de ensino e relacionados a um novo papel dos professores a partir da pandemia de SARS-CoV-2.

Neste contexto, este artigo é um convite a um (re)pensar a realidade do professorado, neste período. Assim, suas ponderações consistem no reforço à crítica da realidade vivida pelos docentes, principalmente entre 2020 e 2021 com as transformações que tomaram de assalto as salas de aula, transformando-as em *não lugares* (AUGÉ, 2005), a partir de sua virtualização. Para tanto, coloca em evidência a figura do *pós-professor* como subjetividade útil à manutenção do *fundamentalismo pedagógico* (PEREIRA, 2008), em prejuízo de processos formativos cada vez mais deteriorados em face à racionalidade neoliberal dominante no campo educacional.

O Pós-professor: alguns deslocamentos

Há, assim, verdades relacionadas aos processos educativos que devem ser problematizadas à luz das diferentes vivências dos atores neles envolvidos. Em assim sendo, um (re)pensar da educação na pandemia deveria ocorrer pelo menos em um duplo sentido: (i) considerar para além de como escolas e universidades particulares – e outros interessados e/ou beneficiados com esta “oportunidade” – compreenderam o incontornável cenário dos estudos domiciliares com ensino remoto e; (ii) como esta modalidade de ensino se tornou a solução para a continuidade do funcionamento dessas instituições.

No entanto, a escuta aos docentes e o atendimento às suas demandas parecem ter sido suprimidas ou minimizadas por um discurso de superação de caráter meritório. Com isso, as limitações dos professores em relação ao domínio das tecnologias necessárias para o manejo do ensino remoto – bem como a precariedade de suas condições materiais de trabalho – foram relativizadas em nome de uma condição ficta, que lhes atribuiu um elogioso caráter de “super-professores”: uma ideia obliterada de *professor herói*, quando, na verdade, tratou-se da negação da realidade objetiva (antirrealismo), a

A escuta aos docentes e o atendimento às suas demandas parecem ter sido relativizados por um discurso de superação de caráter meritório.

partir da necessidade do momento de um professor *além-humano*, tal qual o *übermensch* nietzschiano, só que às avessas (NIETZSCHE, 2000).

Surge, assim, a ideia do *pós-professor* como um *além-professor* – sujeito de superação em relação à sua própria condição docente. O artifício do jogo de linguagem proposto consiste em subverter a lógica nietzschiana: se, para o filósofo alemão, o *übermensch* é o personagem que rompe com as tradições valorativas ao operar uma *transvaloração dos valores*, o *pós-professor* é um *übermensch* que simplesmente os aceita. Dito de outra forma, ele permanece fixado a valores e práticas dos *regimes de verdade* que lhe são prescritos pelas instituições em que trabalham.

Evidencia-se, com isso, o *pós-professor* como produto de uma *psicopolítica* neoliberal (HAN, 2014), que, ao intentar produzir a crença de um docente sempre defasado em relação a si mesmo – como ameaça não mais sutil à sua estabilidade –, também tenta seduzi-lo ao atribuir-lhe um papel fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, apelando para a necessidade de seu constante aprimoramento (*lifelong learning*). Um discurso que escamoteia a inculcação de uma incondicional e acrítica aceitação da realidade, assim como trata de forma positiva o desenvolvimento da resignação e resiliência necessárias às suas novas condições de trabalho.

Assim, não bastasse sua inserção profissional na roda-viva das exigências pandêmicas durante o isolamento social, também lhe foi vendida uma falsa ideia de normalidade para garantir a manutenção e o incremento de sua produtividade no período. Trata-se de uma sagaz estratégia neoliberal para camuflar a precarização de seu trabalho, instaurada pelo ensino remoto e que acabou

por conduzir os docentes ao limite de seus esgotamentos físico e psíquico (SAFATLE; DA SILVA JÚNIOR; DUNKER, 2021).

Lógica empresarial

No entanto, é preciso considerar que o *pós-professor* já estava sendo forjado pelo neoliberalismo pelo menos desde a segunda metade da década de 1990. Ele já se impunha ao discurso educacional ao introduzir a mecânica empresarial em escolas e universidades; não apenas no âmbito administrativo, mas também pedagógico – tanto na gestão dos processos educacionais, quanto nas formas de didáticas, eivadas por metodologias que remontam o cotidiano corporativo e seus modos de resolução de problemas.

Em paralelo, destaca-se o esvanecimento de todo e qualquer tensionamento discursivo que ainda garantia alguma luta política nas instituições educacionais, como espaço de participação docente efetiva. Aos poucos, o discurso institucional passou a prevalecer reprimindo os professores como *sujeitos de desejo*, assujeitando-os a regimes de verdade hegemônicos, que os fizeram recair em uma espécie de *fundamentalismo pedagógico* (PEREIRA, 2008).



De lá para cá, o professor foi assumindo-se como mero executor com cada vez menos ingerência sobre os processos didático-metodológicos, os quais deveriam ajudar a dirigir exercendo certo protagonismo. A desvalorização da figura do professor deu-se a ponto de, inclusive, ele não ser mais consultado sobre mudanças curriculares que, nas universidades – em face ao cenário pandêmico –, deram azo a uma aceleração de maquinações curriculares inconsequentes, mas nada ingênuas; à construção de currículos híbridos esvaziados sob os pretextos da inovação pedagógica e das certificações que visam atender tão somente a demandas mercadológicas. (Res)surgem, assim, velhos/novos rótulos, incapazes de esconder uma opção cada vez mais cristalina pelos acrílicos e despolitizados processos educativos neoliberais, que não apenas culminam na flexibilização e pauperização do ensino, mas também no fechamento de cursos – principalmente de licenciaturas –, em uma agonizante morte da ciência básica no ensino superior privado.

Considerando o *pós-professor* como um personagem do tempo presente, fruto desses movimentos, é preciso compreender esta denominação. Se, via de regra, o uso do prefixo

pós está associado a algum tipo de crítica radical a modelos vigentes (PETERS, 2000), no sentido em que está sendo empregado, ele faz funcionar o contrário. O *pós-professor* não é um *sujeito de crítica* como o *sujeito ético foucaultiano* (FOUCAULT, 1990), que busca nos discursos verdadeiros a medida para um *governo* de si e dos outros, mas tão somente um *sujeito da crítica* – preenchido por discursos prontos, que não são elementos de suas ponderações. Logo, o interesse das instituições não está em um perfil docente reflexivo como *sujeito de crítica*; afinal, haveria de sua parte uma clara resistência à *subjetivação pós-docente*, aumentando a necessidade de controle sobre sua atuação com vistas à não transgressão.

Fio da navalha

Percebe-se, desse modo, o *pós-professor* como um *professor-limite*. Limite porque não necessariamente habita na fronteira do conhecimento, acompanhando as mudanças epistêmicas, mas porque caminha sobre o fio da navalha, na estremadura de suas atribuições como educador cada vez mais marcadas pela vigilância de terceiros e pela exigência de métricas de desempenho, eficiência, performance – palavras da moda.

Se antes as habilidades e competências permaneciam restritas ao universo do ensino e das aprendizagens dos estudantes, hoje se tornam exigências para a permanência dos docentes nas instituições de ensino cada vez mais definida por avaliações constituídas em favor de uma racionalidade educacional que se pretende hegemônica. Destarte, o domínio do conhecimento de área pelo *pós-professor* é relegado mais e mais a um segundo plano em relação às suas *soft skills*, determinantes para o seu sucesso em processos avaliativos aos quais é submetido, mas não ajudou a construir.

Neste circo cuja atração principal é o *pós-professor*, não há dúvida que o conceito de *sociedade do espetáculo* (DEBORD, 1997) invade o mundo da educação, construindo uma realidade que passa a ser imposta a um professorado, agora, também objeto da *indústria cultural* no âmbito educacional (ADORNO, 2002). Esse movimento não apenas coincide com as exigências de mercado em relação aos docentes, mas exige também que o *pós-professor*, para além de um sujeito de concessões, seja um saltimbanco ao preconizar aulas-entretenimento (também na modalidade remota) – o que deixou de ser exclusividade da educação básica, materializando-se no ensino superior.

Foto: Pragyam Bezbaruah / Pexels



Subjetividade pós-docente: alguns efeitos e ponderações

A (re)fundação de um tipo de sujeito necessita de enunciação dos alçados a *regimes de verdade*. Isso significa dizer que os processos de subjetivação são regulados por práticas estabelecidas desde dentro de uma malha discursiva com seus saberes e poderes, os quais lhes são atribuídos *status de verdade* (FOUCAULT, 1979; 1996; 1997). Deste modo, poderíamos nos referir aos *agenciamentos pandêmico-tecnológicos* como elementos decisivos na (re)constituição subjetiva do *pós-professor* ao promoverem a reatualização da relação dos educadores com as tecnologias educacionais.

Seus efeitos são resultado desses rearranjos didático-metodológicos que, ao mesmo tempo em que instauram novas relações intersubjetivas, surgem como oportunidade de justificação definitiva para a inauguração de um momento da educação, o qual exige dos docentes não apenas outra atuação, mas outra formação. O que já começa a ser percebido nos cursos de licenciatura, onde futuros professores estão sendo desafiados a dominar cada vez mais recursos tecnológicos – principalmente aplicativos –, úteis a um modelo pedagógico que não deseja mais ser considerado de exceção.

Depreende disso, também, a construção de currículos recheados com conteúdos instrumentais nas licenciaturas; currículos com disciplinas cujo receituário para “boas aulas” – midiáticas, interativas, e de enfoque eficientista – pouco contribui para a vida em sociedade ou para um processo civilizatório em que não se normalizam a barbárie e os ataques à ordem democrática. E tudo isso – como astutamente planejado – será reproduzido por um *pós-professor* que não aprendeu a criticar modelos educacionais vigentes, a criticar sequer o próprio processo formativo do qual é fruto. Um sujeito de *pós-docência* incapaz de refletir sobre sua própria prática, comprometido com a manutenção da *sociedade do espetáculo* e que corrobora a normalização do *fundamentalismo pedagógico*.

Na esteira desses acontecimentos, é relevante evidenciar a azáfama pela implementação de currículos híbridos com substancial carga horária de disciplinas remotas – e o número de estudantes até quatro vezes maior do que costumavam ter presencialmente. Disciplinas que se resumem ao cumprimento de roteiros interativos inspirados em itinerários gamificados,

O pós-professor desdobra sua atuação em uma multiplicidade de ações: foi convertido em uma máquina de pós-docência.

em que os *agenciamentos pandêmico-tecnológicos* evidenciam mais uma característica da condição do *pós-professor*: sua transformação em tutor.

Na atual conjuntura, pensemos os impactos disso não só em relação à diminuição do quadro de docentes, mas, ainda, em termos de qualidade das aulas de um professor que não conhece seus estudantes – em muitos casos, pela ausência de encontros síncronos – e outras limitações de uma realidade vendida como panaceia para atender a modelos educacionais de “excelência”, nos quais os docentes são classificados tais quais modelos automotivos – *professor 2.0, 3.0, 4.0* e outras variações.

Os *agenciamentos pandêmico-tecnológicos* e a metáfora automobilística nos remetem à ideia do *pós-professor* como um *quase-ciborgue*. Tomo emprestado o termo utilizado por Donna Haraway (2000); afinal, o que é o *ciborgue* senão produto do *agenciamento humano-máquina*; cibernética incorporada aos corpos. Neste caso, *quase-ciborgue*, porque os limites do *pós-professor* ainda não se confundem com os dos sistemas cibernéticos.

O *pós-professor* é um personagem que se visibiliza a partir dos *agenciamentos pandêmico-tecnológicos*, desdobrando sua atuação em uma multiplicidade de ações: afinal, o professor, agora *multifuncional*, foi convertido em uma máquina de *pós-docência* – que, por sua (ab)usabilidade, é consumível em paradoxal realidade: *sobre-humana* (pela inalcançável excelência no cumprimento das complexas exigências que recaem sobre ele) e *sub-humana* (pelas demandas excessivas em um cenário de precarização de trabalho e de saúde mental).



Foto: Rodnae Productions / Pexels

À guisa de conclusão

A escolha de dar visibilidade ao debate em torno do *pós-professor* traz em seu bojo a preocupação com a deterioração dos processos formativos na educação básica e no ensino superior – acelerada pela pandemia do SARS-CoV-2 –, que culminou no cenário de desvalorização dos educadores. É nesse contexto que a figura do *pós-professor* tem se notabilizado em uma realidade pedagógica forjada pela mitigação de *condutas* e resistências; marcada por um *processo de subjetivação* que disciplina os *sujeitos da experiência pós-docente* a operarem mecanicamente metodologias oferecidas pelas *think tanks* educacionais.

Assim, o *pós-professor quase-ciborgue* aceita, silencia e (re)produz ao desenvolver sua atividade nos limites de enunciados pedagógicos sempre exógenos às instituições de ensino, em um cenário em que as tecnologias pouco contribuem como ferramentas úteis à transformação social, como exigência do processo educativo. Neste sentido, o *pós-professor* se apresenta como um fiador da manutenção do *fundamentalismo pedagógico*, aprimorado por prescrições tecnológicas robustecidas durante a pandemia.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- AUGÉ, Marc. *Não lugares*: introdução a uma antropologia da sobremodernidade. 1. ed. Lisboa: 90 Graus, 2005.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia.v.2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Hermeneutica del sujeto*. La Piqueta: Madrid, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos*. Curso no Collège de France, 1979-1980. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.
- HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica*. Barcelona: Herder Editorial, 2014.
- HARAWAY, Donna. *Manifesto ciborgue*: ciência, tecnologia e feminismo socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Antropologia do ciborgue*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37-129.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Gaia Ciência*. São Paulo: Hemus, 1981.
- NIETZSCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: Friedrich Nietzsche. *Obras incompletas* 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, São Paulo, 1983.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal*: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. Lisboa: Guimarães Editora, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de potência*. Petrópolis: Vozes; 2011.
- PEREIRA, Marcos Villela. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. *Revista iberoamericana de educación*, v. 47, n. 5, p. 1-13, 2008.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SAFATLE, Vladimir; DA SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian. *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

artigo

Jorge Alberto Rosa Ribeiro¹

Graduado em História e Ciências Sociais,
Licenciado em História, Mestre em Sociologia
(UFRGS), Doutor em Sociología de la
Educación, Universidad de Salamanca (USAL).

As relações entre Educação Profissional e Ensino Médio

Ao nos depararmos com o fenômeno da relação entre o trabalho e seu aprendizado, percebemos seu profundo significado social e histórico, o que nem sempre é compreendido quando começamos a tratar de sua relação idealizada entre a educação profissional e a escola moderna. Aqui, o grau de abstração pode estar em nível tão distante de forma que “queimamos todas as pontes” para retomar aquilo que ambos estão se referindo concretamente – o trabalho e seu aprendizado.

Neste texto, um professor que atuou em escolas modernas e universitárias recupera a concretude da relação traba-

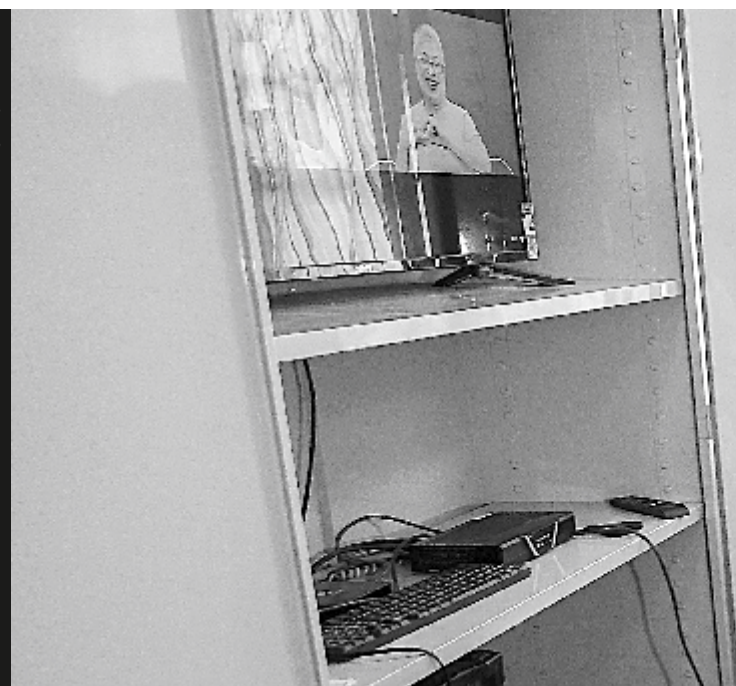
lho e educação. Essa relação tornou possível identificar seu tempo histórico, sem esquecer a humanidade dos trabalhadores na condição de alunos. O tempo histórico coincide com o da sociedade brasileira e o da experiência que se tem com a vida laboral, com a cultura, com a ciência e com a tecnologia, que lhes fazem parte. De 1980 a 2018, constitui o relato. É um esforço para avaliar a atual Reforma do Ensino Médio.

Compreendendo o dualismo educacional

Ao longo deste texto, se fez uma reflexão do percurso desenvolvido pelo autor em paralelo aos planos institucio-

O tempo histórico coincide com o da sociedade brasileira e o da experiência que se tem com a vida laboral, com a cultura, com a ciência e com a tecnologia, que dela fazem parte.

Foto: Marcelo Camargo / Agência Brasil



nais projetados à educação profissional no período em questão. Desta maneira, mais que apresentar as marcas que assumem o ensino técnico nas redes escolares privadas e públicas, se esclarece a especificidade do ensino médio oferecido nas institucionalidades que deram corpo à relação entre essas modalidades de ensino.

E não podemos esquecer que, quando estamos falando em dimensões como o trabalho e a educação, estamos, de fato, pensando e discutindo sobre a sociedade em que vivemos. Enguita (2004) nos alertou, em seu estudo “Educar em tempos incertos”, que é a sociedade a chave explicativa da relação educação e trabalho.

A vida de professor começou em 1980, em um colégio centenário jesuítico, atuando no ensino médio de então, chamado de 2º Grau desde 1971 (Lei 5.692/71). A lei da ditadura, sob a ajuda norte-americana (acordo MEC-USAID, Romanelli, 1984), redefinia os antigos Ginásios e Científico (secundário de 1961) ao estabelecer os objetivos do que seriam do 2º Grau, ao fazer dele uma etapa escolar que possibilita suprir o mercado de trabalho de técnicos e de desobstruir a pressão por vagas do nível superior. Nesse modelo, estava sendo oferecido um grau voltado para o que chama formação profissionalizante. Desse modo, ainda que seu objetivo fosse for-

Quando falamos em dimensões como o trabalho e a educação, estamos pensando sobre a sociedade em que vivemos.

mar uma geração que não a pressionasse pela continuidade dos seus estudos superiores, este colégio estava comprometido com a preparação de seus alunos para o vestibular. Afinal, não reduzira as horas destinadas à formação geral, mantendo-as como necessárias para uma boa preparação para o exame vestibular e ingresso nas universidades. De outra parte, não sofria pressões por formar técnicos. Adotara em outro turno, um dia concentrado na obrigatoriedade de oferecer uma formação técnica. Seus títulos eram sugestivos aos interesses da camada social frequentadora deste colégio centenário. Apesar de existir um quadro de



[Nos alunos, estavam patentes a fome, o deslocamento, a convivência com a precariedade escolar, observada na mistura de muitas gerações de cadeiras e classes.

desemprego aflorando e se tornando visível, esta não era uma missão do colégio.

Mas essa situação contraditória não me prejudicou. Ministrava a disciplina para a qual fui formado e mantendo sua carga de trabalho. História, com 2 períodos letivos em cada turma, e com um programa proposto e aprovado pela área de Ciências Humanas e Sociais do 2º Grau. Sentia uma enorme satisfação em trabalhar criticamente o feudalismo medieval ao nascimento do liberalismo europeu e americano, passando pelo colonialismo na América e sua crise no século XIX. Tudo isso fundamentado pelo nascimento e aprofundamento das relações capitalistas.

Passados dois anos, surge outra oportunidade que foi responsável por uma compreensão mais clara sobre aquela formação técnica, vista de maneira tão preconceituosa. Em 1982, uma escola técnica vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) me contratou para trabalhar no ensino profissionalizante, no 2º Grau. Foi trabalhando nas turmas da escola que fui apurando o olhar e compreender claramente uma noção que explicaria todo o resto. Me refiro à noção que estava embutida na formulação do 2º Grau, seu caráter de dualismo educacional (Kuenzer, 1997). Como tal, expressa-se na “reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação

imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas” (Ciavatta e Ramos, 2020).

A realidade deste conceito era notória em mim, nos alunos, e na escola. Em mim, percebia a presença do trabalho noturno; a biblioteca fechar mais cedo do que as aulas; providenciar com celeridade os equipamentos que irei utilizar na aula; minha disciplina “História”, muitas vezes, era denominada com outro nome (“OSPB”), invenções da própria reforma “5692/71”.

Realidade dos alunos

Nos alunos, estavam patentes a fome, pois não sabia a hora de sua última refeição; o deslocamento atento aos horários dos ônibus (“Professor, o meu ônibus sai às 22h15min”); a convivência com a precariedade escolar, observada na mistura de muitas gerações de cadeiras e classes, tornando cada sala de aula diferente entre si; usar pouco os banheiros, dado que só havia dois, um para cada sexo, sujos e pequenos (1,5 m²); alguns alunos (a maioria) já trabalhavam e outros (poucos) eram bolsistas, sendo que raramente se sabia desta realidade, eram mais velhos que a faixa etária do então ensino profissionalizante; e mais mulatos (poucos negros e negras). Quanto à continuidade nos estudos, as formaturas eram encaradas como única e a derradeira, e, na maioria dessas ocasiões, acabava conhecendo seus familiares e mesmo seus filhos, que imaginava não existir. Uma sociologia brasileira precisava ser lida para compreender os que estavam sendo destinados ao trabalho, fazendo expressão do primeiro objetivo do 2º Grau.

Isso era algo que contrastava radicalmente com os alunos do colégio jesuíta, que cada vez mais encaravam a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º Grau como desprovida de valor para quem estava destinado aos estudos superiores. Neste aspecto, a nova Lei 7044/82 iria produzir uma reforma na política em questão. Possibilitaria, no lugar da profissionalização compulsória, a “preparação para o trabalho”. Como nos lembra o Prof. Luiz Antônio Cunha (2014): “A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, seria obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e deveria constar dos planos curriculares de cada estabelecimento escolar. Ao contrário da lei original, que tornava universal e compulsória a habilitação profissional no 2º grau, o dispositivo modificado dizia: 'A pre-

paração para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderia ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino' (Lei nº 7.044/82, art. 76, grifo do autor)". Desta maneira, os estabelecimentos privados diminuíram seus gastos em algo que passava literalmente da sua conta e dos desejos da classe média que atendia, ter uma formação voltada aos estudos superiores. Não será à toa que se observa, no final dos anos 1980 e anos 1990, o ensino universitário privado ter vagas em crescimento, a ponto de 75% serem privadas e só 25% serem públicas.

Década perdida

Quantos destes aspectos referidos serviriam de aprendizado silencioso para os trabalhadores, que enfrentariam as dificuldades dos anos 1980, haja vista como década nefasta, como recessão e desemprego? O ensino profissionalizante expressando a convivência com o dualismo estrutural, recorrendo a práticas e disciplinas do autoritarismo, onde não se sabe bem os Direitos dos alunos. E fazem parte desta década

perdida a crise do desenvolvimento, a inflação e o endividamento, e o desinvestimento na educação. Ditadura como projeto de submissão, do trabalho e do trabalhador, ainda que seja técnico.

Por outro lado, o que se percebeu nas escolas públicas foi uma redução paulatina dos recursos para investimento do que era o 2º Grau. O ensino obrigatório e público era o 1º Grau, para este, concentrava-se o orçamento. O ensino universitário disputava o restante do orçamento com o 2º Grau.

Em 1986, me demiti do 2º Grau do colégio jesuíta e me concentrei no 2º Grau da escola técnica pública. Tinha vivenciado na pele o dualismo educacional, e fazia minha opção. A motivação não se reduzia ao profissional, mas ao envolvimento com os destinos públicos e cidadãos para um país em ebulição: uma nova Constituição e as definições quanto aos novos posicionamentos da educação, em especial na relação escola e trabalho.

Convém salientar que neste período (1982-1996) a estrutura legal da educação profissional era dada pela Lei 5.692/71, a

Foto: Foto Leandro Bifano / CNI



[O ensino técnico das escolas federais mesclava formação geral e específica. Dessa forma, o ensino médio apresenta suas distintas formações.

qual consagrava uma perspectiva de profissionalização compulsória e universal. O caráter compulsório durou até 1982, como vimos, momento em que a ditadura reconheceu a inviabilidade dessa proposição. O ensino técnico das escolas federais, no qual estava, permaneceu, entretanto, com currículos que mesclavam o que se considerava como formação geral e específica. Desta forma, o ensino médio apresenta suas distintas formações.

Teoria das competências

As modificações foram introduzidas pela nova LDBEN em 1996, em um projeto de avanço e constituição da Educação Básica como formação unitária e comum a todos brasileiros (união da Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) no país (sonho progressista de Darcy Ribeiro e boa parte do povo brasileiro). No entanto, deixou a agora chamada “educação profissional” (não mais “ensino técnico” ou trabalho para quem não pode estudar...) separada desta Educação Básica. Essa Educação Básica já tinha como obrigatório e gratuito o ensino fundamental, a exemplo do 1º Grau, mas prometia a progressiva obrigatoriedade e gratuidade para o ensino médio. Isso deu margem para que o grupo neoliberal brasileiro em 1997 editasse um decreto que apartava de vez o ensino médio e a educação profissional (2.208/97), mas com a definição de que esta seria oferecida por iniciativas



privadas. Associava nessa política o financiamento externo para viabilizar as escolas técnicas (PROEP, contando com 250 milhões de dólares). Ademais, esse decreto foi aquinhado pela teoria pedagógica das competências para a criação dos seus objetivos e currículo.

A Escola Técnica, consequentemente, como grande parte das congêneres, realizou uma famosa assembleia dos seus professores que optaram em oferecer somente a educação profissional (básica, técnica e tecnológica) para os alunos. Com isso, objetivamente, dizia: não mais ofereceremos ensino médio ou formação geral (termo da antiga Lei 5692/71). Ou seja, a formação geral que qualificou e que, inclusive, possibilitou o ingresso de alunos da antiga escola na universidade deveria agora deixar de ser ministrada, pois em outras escolas a fariam! Esse fato produziu uma debandada de colegas que ministravam as disciplinas de formação geral. Com eles, eu também.

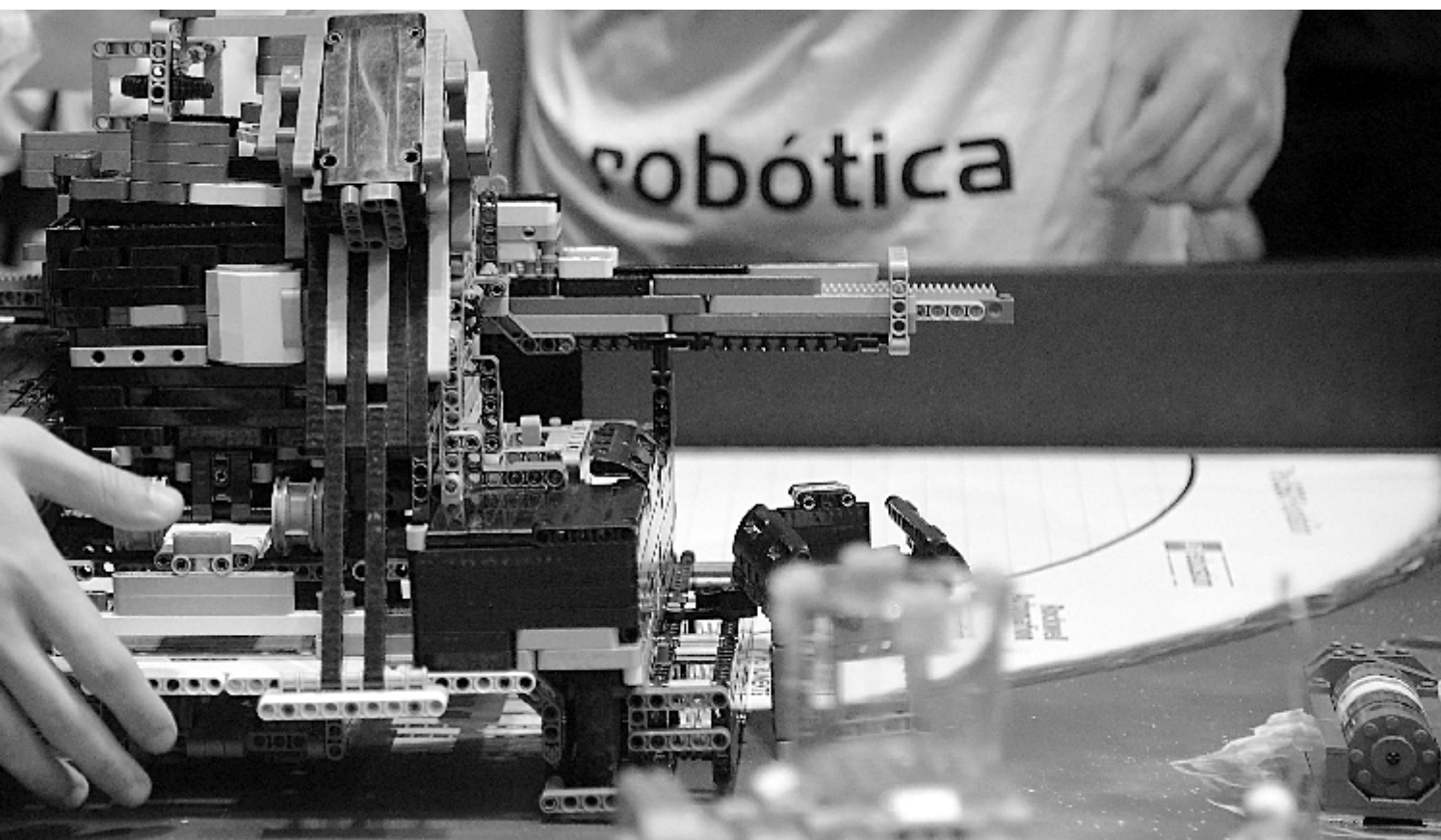


Foto: Tomaz Silva / Tomaz Silva

Como afirmam Laval e Dardot (2015), há “uma nova razão no mundo”, o neoliberalismo, em que o trabalho já não necessita de 'benefícios', como bom salário. O objetivo, por sua vez, é reduzir os salários. Além disso, o trabalho já não necessita de jornadas regulamentares – 36, 40, 44, ou como um (empresário) que comunicou de forma 'sensata': 80h!! – pois já nem cumprimos esses limites. Vivemos sem limites e o trabalho é a ética do bom sujeito! (Richard Sennett ressaltaria a corrosão do caráter!!). O novo decreto e a nova Diretriz estavam sendo os defensores da nova formação centrada nas competências: “visava à adaptação psico-física do trabalhador a tais condições, esvaziando a formação de conteúdos científicos que embasava a perspectiva da consolidação de uma profissão” (Ciavatta e Ramos, 2011: 30).

“Em outras palavras, um currículo flexível supostamente proporcionaria ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou se qualificar por diferentes itinerários formativos,

demandados por mudanças na produção e/ou nas situações de emprego. O trabalhador assim formado seria capaz de renovar permanentemente suas competências, por diversas oportunidades, inclusive em cursos de currículos flexíveis” (Ciavatta e Ramos, 2011: 31).

Concepção neoliberal

Essa concepção e esse formato da Educação Profissional, incluindo o modelo privatista e seu financiamento, precisaram mudar o governo, bem como sua perspectiva social, duplamente, em dois momentos. Isto porque as forças políticas que foram derrotadas (dec. 2.028/97) se reagruparam com a MP 746/16 e a Reforma do Novo Ensino Médio em 2017.

Combatendo essa concepção neoliberal, flexível e das competências, estava um movimento que defendia a Educação unitária, politécnica e omnilateral. Para isso, em 2004, promoveu a revogação do decreto e das leis que impe-

diam construir novas escolas públicas. Criativamente, desenhou a proposta de um ensino médio integrado, em uma perspectiva de formação integral, prevendo a articulação do ensino médio com as dimensões da vida, do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, que passavam a direcionar a Educação Profissional.

Este movimento estimulou concretamente variados polos de integração e novas estruturas escolares (IFETs), e encontrou um mercado de trabalho em fase de desenvolvimento, pois estava ancorado em crescimento e em investimentos federais. Esse cenário possibilitou um ensino capaz de ter melhores resultados nos testes nacionais e internacionais. Nas diversas escolas que visitei, encontrei alunos e alunas que se orgulhavam de sua escolarização.

Flexibilidade e frustração: por que seguir essa trilha neste itinerário?

Mas houve um golpe. Já alardeamos, anteriormente. Cada vez mais se compreende este golpe. Ele se multiplicou, fora mais de um golpe e atingiu também a relação trabalho-educação. Talvez, uma das principais atingidas sejam as vitoriosas conquistas da educação escolar básica, neste período de publicação da Medida Provisória 746/2016, da qual resultou a Lei 13.415/17. Como nos lembra a profa. Leda Scheibe, a reforma do ensino médio vem para produzir a “‘adequação do ensino médio a requisitos do mercado de trabalho’, ou seja, em necessidades definidas pelo setor empresarial” e “limitar o acesso à educação superior por parte da maioria dos concluintes do ensino médio” (2020:12), provenientes da escola pública.

A Reforma está em execução (2019). Após a parada para enfrentar a pandemia, que afetou profundamente a sociedade brasileira, a Reforma é anunciada. Fora objeto de estudo através de 264 escolas-piloto, e com essas se apresenta no seu primeiro ano em 2019. Com sua devida paralisação em 2020-2021.

Duas observações são preliminares: ignorou-se o princípio da LDB/96 de garantir uma Educação Básica Unitária e que asseguraria a mesma formação a cada brasileiro dos 4 aos 17 anos, além dos adultos. A Reforma do Ensino Médio, ao oferecer distintos itinerários e trilhas, cria distintos ensinos médios, um difere dos demais.

1

A Reforma do Ensino Médio cria distintos ensinos médios – gera frustração aos jovens ao impor escolhas que os deixam menos preparados para enfrentar o ENEM.

Foto: Senac / Divulgação



Além disso, gera uma frustração aos jovens alunos, pois suas escolhas lhes deixam mais longe ou com pouco preparo para enfrentar o ENEM. É curiosa essa frustração, pois ouvem e sabem que as escolas privadas estão tomando medidas para seus alunos serem aprovados.

Os jovens foram informados que a escola teria compromisso com seus interesses, com suas escolhas, e o que já se vê é a sua frustração. Nutrida pelo voluntarismo e individualismo, pelo neoliberalismo fútil, a frustração amplia-se na falta de unidade da educação básica e na desvalorização de trilhas e itinerários. As concepções pedagógicas que necessitam de noções que resgatem o Direito social, civil e o do trabalho, mesmo de técnico, se aproximam da precarização ao estilo do lfood, longe do emprego digno. Assim, fica clara a frustração com o empreendedorismo em uma Reforma em andamento.

Por fim, com 28 trilhas previstas, com 24 delas tratando de títulos que não são os dos professores, e reduzindo a escola a 4 áreas, cabe perguntar: como os professores poderão ensinar o que não sabem?! (conhecimento da disciplina o Projeto de Vida- PV- na rede escolar das 264 escolas-piloto: 20% não sabem o que é PV; 40% tratam como autoajuda; 39% tratam como empreendedorismo ou flexibilização; 10% como ensino religioso. Síntese de dados informados em palestra de 25/04/2022, com base na pesquisa de Silveira, Éder Silva, UNISC).

Notas

1. Foi Professor Titular do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como pesquisador na área de Sociologia da Educação e do Trabalho, com ênfase nos campos Educação e Trabalho e Educação, Inserção Profissional e Ensino Médio e Profissional. Esteve credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, foi seu Coordenador nos anos de 2009-2012. É integrante do Grupo de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação do CNPq. É também pesquisador participante do Grupo de Pesquisa EMPesquisa do CNPq. É parecerista *ad hoc* (Consultor) da agência de fomento Capes e Fapesp.

Referências

- CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação: In **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura**. 12 cadernos de pesquisa v.44 n.154 p.912-933 out./dez. 2014.
- DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. RJ., Boitempo. 2016.
- ENGUITA, Mariano F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre, 2004.
- KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Ensino Profissional**. São Paulo, Cortez. 1997.
- ROMANELLI, Otáza. **História da Educação no Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- SCHEIBE, Leda. Prefácio, In: Moll, Jaqueline e Garcia, Sandra Regina de O., **Ensino Médio para todos no Brasil: que ensino médio?** Porto Alegre, Cirkula, 2020.



Rodrigo Perla Martins

Doutor em História, professor da
Universidade Feevale e diretor
do Sinpro/RS.

A falta de políticas públicas de acesso ao ensino superior

Com a crise econômica e sanitária, os números de vagas e alunos nas instituições são preocupantes para o Brasil que queremos no futuro.

A educação formal em uma sociedade complexa e organizada tem como objetivo construir cidadania, qualidade de vida e possibilidade de ascensão social e profissional para sua comunidade como um todo.

O antigo pensamento que uma aldeia tem responsabilidade por todos de seus filhos pode definir que o resultado desse esforço coletivo resultará em algo positivo para todos. Mesmo que seja algo difuso ou incalculável, os efeitos econômicos, educacionais, humanos e de sociabilidade – de alguma forma – colaboram com o crescimento social da comunidade. Em suma, a comunhão de uma sociedade em prol da qualificação de seus entes (ou uma parte deles) deve ser uma tarefa de toda a sociedade. E isso que afirmamos aqui não pode ser visto como alguma coisa de estrito senso

moralista ou pueril. Ainda mais quando se trata de educação como um todo e educação superior de forma particular.

Essa reflexão citada anteriormente pode e deve ser feita para a questão educacional brasileira de modo geral e do ensino superior de maneira específica. Lembramos ainda que, no Brasil, existe uma cultura de uma certa obrigatoriedade de formação no ensino superior. Há uma cultura bacharelesca da sociedade e das famílias que determina se o cidadão tem mérito em “ser alguém na vida” através de um curso superior. Ao contrário de outros países em que um ensino técnico pode encaminhar o destino profissional do cidadão, no Brasil, ainda existem preconceitos em relação a um (ensino técnico) e crenças positivas em relação a outro (ensino superior). Com isso, podemos evidenciar a importância que a sociedade brasileira empresta à formação superior.

Ademais, apesar de tudo e mais importante que isso, precisamos pensar sobre como podemos financiar a educação superior e o seu respectivo acesso à universidade. Ou, como a falta de financiamento via políticas públicas pode acarretar prejuízo. Por isso, nos perguntamos: Como a falta de políticas públicas (financiamento propriamente dito) de acesso impacta o ensino superior no Brasil?

E quando falamos em financiamento e acesso, estamos falando de políticas públicas de apoio financeiro, literalmente. Mesmo que em um curso superior em que a permanência não é tão custosa, o suporte de políticas de incentivo como

um todo é determinante para até mesmo o fluxo regular de alunos para as instituições de ensino superior. E – em última instância – a própria existência e sobrevivência delas, bem como toda cadeia de empregos, serviços, investimentos que as instituições geram de valor agregado com sua existência na sua cidade/região/país.


Assim, este texto busca apresentar e discutir o acesso aos cursos de graduação no Brasil e as políticas públicas de fomento que deram possibilidade para surgimento e expansão do ensino superior como um todo. Em um segundo momento, apresentar, no contexto atual, os prejuízos causados pela falta de acesso e as consequências nefastas para grande parte da população jovem que busca aperfeiçoamento no segmento superior das universidades brasileiras. E esse prejuízo se torna uma cadeia porque as consequências para o indivíduo geram problemas para toda a sociedade.

Cabe registrar aqui, ainda, que partimos da premissa que, de 2003 a 2015, havia políticas públicas de acesso no Brasil de maneira consistente e de relativa qualidade. E onde todos ganhavam. Os estudantes, as instituições (às vezes, claro, com alguns problemas de controle) e a sociedade com seus ganhos conceituais e concretos que existem/existiram e são/foram importantes. E que no momento pós-2016 esse acesso caiu ou praticamente inexistente (por opção política). Além disso, com a crise econômica e sanitária atuais, os números de vagas e alunos nas instituições configuram um quadro preocupante para o Brasil que queremos no futuro.

Políticas Públicas para educação superior no Brasil contemporâneo

Desde a década de 1930, o Brasil buscou a construção de uma sociedade urbana e industrial que proporcionasse o crescimen-

Foto: **Fernando Frazão** / Agência Brasil



Desde a década de 1930, o Brasil buscou a construção de uma sociedade urbana e industrial – e o crescimento gerou pressão social por um sistema público de ensino.

artigo

A falta de políticas públicas de acesso ao ensino superior

to do país econômica e socialmente. Especificamente na questão social, a discussão sobre a educação esteve na agenda política do país menos que o necessário. Por exemplo, nos primeiros anos do governo Getúlio Vargas, a dificuldade formativa (trabalhadores analfabetos, ex-camponeses e de baixa escolaridade) dos operários brasileiros era um entrave para o processo industrial. Desde a simples leitura de um manual das máquinas importadas – na indústria – até mesmo o grande analfabetismo de importante parcela da educação atrapalhava, de alguma forma, o projeto nacional industrial pretendido. Paradoxalmente, também aconteciam protestos de trabalhadores nacionais contra a contratação de operários estrangeiros. Assim, cotas de trabalhadores estrangeiros foram impostas para atender aos interesses do movimento operário nacional.

Ao mesmo tempo, o crescimento da urbanização e o aumento das massas urbanas pressionaram o Estado a dar conta do ensino formal em todos os níveis de educação. De maneira geral, o processo de construção de um sistema público de ensino nacional comportou também o ensino privado (confessional ou não).

O crescimento econômico brasileiro fez com que houvesse uma expansão do ensino superior no Brasil a partir da década de 1970 em plena ditadura civil-militar (1964-1985). Além disso, houve investimento em ciência e tecnologia quando se consolidaram as agências de fomento à pesquisa, criando assim um ordenamento científico no país nunca antes visto. Paralelamente, o ensino e a pesquisa tornaram-se uma realidade no Brasil desde então.

Tanto as universidades públicas como as privadas aumentaram vagas, campi e cursos de uma maneira muito significativa. Isso dinamizou os grandes centros urbanos – e até mesmo em regiões metropolitanas que viram surgir faculdades ligadas às suas comunidades –, com um número expressivo de jovens universitários que então acessavam o curso superior, sendo, muitas vezes, o primeiro da família a lograr esse objetivo. Ao mesmo tempo, não podemos desconsiderar que esse dinamismo no ensino superior foi determinado, em grande parte, por políticas públicas de incentivo ao ingresso e até mesmo à permanência no ensino superior brasileiro.

Nesse contexto, faz-se necessário registrar o Crédito Educativo (CREDUC)¹, criado no governo de Ernesto Geisel em 1975, como uma das primeiras políticas públicas de acesso ao

ensino superior. Através do MEC (Ministério da Educação e Cultura), da CEF (Caixa Econômica Federal), do BB (Banco do Brasil), os universitários tiveram acesso a uma política pública que financiava o curso superior por meio de empréstimos para pagamento das mensalidades e despesas de custeio ao longo da graduação. Com juros subsidiados, conforme o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mais de 870 mil estudantes acessaram o ensino superior no Brasil. Em 1983, o programa sofreu alterações, sendo administrado exclusivamente pela CEF e custeado por orçamentos do MEC e do Fundo de Assistência Social (FAS), oriundos das loterias nacionais. Assim como aconteceram alterações a partir de 1988 (nova Constituição), em 1992 e em 1996. Nesse último ano, o CREDUC foi direcionado somente para pagamento das mensalidades de alunos carentes em instituições privadas de ensino.

De modo geral, podemos constatar que esse incentivo ao ensino superior gerou um diferencial social. Isso porque o Estado financiou o acesso de estudantes ao curso superior. Do ponto de vista das instituições, essa política deu base para o



Ao incentivar o ensino superior, o Estado financiou o acesso e criou a base para o crescimento e surgimento de novas instituições privadas em todo o país.

Foto: Fernando Frazão / Agência Brasil



crescimento e surgimento de novas faculdades e universidades privadas no Brasil nos grandes centros e no interior do Brasil. Com isso, mais empregos gerados e um dinamismo econômico importante para as comunidades envolvidas, o Estado garantiu o acesso ao ensino superior no país.

A partir de 2004², surgiu uma nova política de acesso ao ensino superior no Brasil. Na gestão do ministro Tarso Genro – no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) foi implantado o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Esse programa é considerado um marco no acesso da população de baixa renda ao ensino superior porque aumentou consideravelmente o acesso dos jovens aos cursos de graduação.

Impacto

Uma política pública de profundo impacto na vida de jovens de baixa renda, periféricos e com pouca perspectiva de adentrar ao tão sonhado curso de graduação. De alguma forma, podemos afirmar que as cotas sociais (determinadas principalmente pela baixa renda) foram o paradigma que deu base para essa política pública. Na sua concepção, foram considerados aspectos sociais e raciais da imensa maioria da população brasileira onde – através de números e empiricamente – os pobres no Brasil têm cor. Então, se as cotas raciais são determinadas pela cor de pele e autodeclaração, as cotas sociais trabalham predominantemente com a questão de renda. E – no critério – pobres brancos, mestiços e negros são contemplados com o acesso dessa política pública.

Até mesmo os ideologicamente alinhados ao liberalismo no Brasil consideram que o PROUNI deu as ferramentas para uma possível competição entre os cidadãos – no mercado de trabalho – em condições minimamente parecidas. Isso porque, para eles, o acesso ao ensino superior para quem precisasse ou quisesse se partiria de uma relativa linha de partida na competição estabelecida.

Em números, o PROUNI conseguiu – entre 2004 e 2015 – investir milhões de reais em bolsas de acesso. Gerou em torno de 120 mil bolsas anuais ao longo de 12 anos³, sendo que os candidatos a essas bolsas eram 3 ou 4 vezes mais que o disponibilizado.

No caso das instituições, muitas conseguiram ofertar bolsas nas mais diversas áreas, a partir de isenção de impostos e com

regramentos importantes. A maioria delas dinamizou os cursos com egressos do ensino médio, inclusive em cursos de valores elevados. Nesses últimos, no caso, ainda com bolsas de permanência.

De maneira geral, os problemas ocorreram e ainda acontecem nas poucas bolsas que ainda existem. À época, houve denúncias de alunos com renda incompatível com o programa, bem como com outros tipos de questões que foram sendo resolvidas. Pelo lado dos estudantes, havia críticas ao programa, que iam desde o movimento estudantil das universidades públicas que alegavam que o programa entregava impostos para as universidades privadas sem contrapartida. Mas isso era uma discussão de cunho ideológico que pouca acrescentava ao resultado geral da política pública de acesso.

Por sua vez, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)⁴ foi um programa também do MEC, que tinha como objetivo financiar a graduação no ensino superior em instituições privadas e

comunitárias do Brasil. Também foi considerado um programa de expansão de oportunidades de permanência e conclusão do Ensino Superior. O mesmo foi criado diante dos limites do PROUNI em financiar a expansão desejada nesse segmento da educação, mesmo sabendo que – de alguma forma – ele substituiu o CREDOC.

Distorções

Cabe lembrar que outros programas estatais de incentivo ao acesso ao Ensino Superior foram extintos (especificamente, o CREDOC) com o surgimento do PROUNI e do FIES, bem como as vagas de cunho filantrópico que as instituições dispunham anteriormente.⁵

Ao contrário do PROUNI, ainda hoje o FIES tem problemas tanto no pagamento do financiamento como no acesso ao mesmo. Cabe registrar que essa política pública foi alvo de muitas críticas, distorções e até mesmo pouco controle por parte do MEC na distribuição dessas bolsas. Em um certo momento, a própria Presidência da República se pronunciou, afirmando que houve um erro por parte do governo em deixar o mercado das instituições privadas operar essas bolsas, que gerou problemas até hoje, sentidos⁶ no fundo que financiou tal política pública. Além do quê, houve um alto índice de inadimplência por parte dos egressos, assim como campanhas para retomadas do pagamento dos empréstimos concedidos com promessas de abatimento de juros e correções contratualizadas.

Por fim, cabe lembrar que o mercado de crédito privado também tem linhas de crédito para estudantes no ensino superior. Mas são pouco acessadas em virtude de serem mais onerosas na questão dos juros e com carências menores de pagamento. E esse tipo de crédito – a partir de fundos de investimento – é recente no Brasil.

A crise e a falta de acesso ao ensino superior

Desde 2016, existe uma curva descendente⁷ na oferta de vagas nos cursos de ensino superior privado e comunitário no

[O FIES tem problemas tanto no pagamento do financiamento como no acesso e foi alvo de muitas críticas, distorções e até mesmo pouco controle por parte do MEC.

país. A falta de políticas públicas de incentivo para o acesso a esse segmento educacional fez com que menos alunos egressos do ensino médio conseguissem a tão sonhada vaga na faculdade. E isso foi causando – e ainda causa – um impacto enorme em todos os sentidos nos jovens que não estudam e nas instituições que perdem alunos (não entram e até mesmo evadem) e passam a operar com capacidade ociosa de suas instalações universitárias.

E o principal disso, como consequência, gera também perda de carga horária docente e volumosas demissões de professores das instituições de ensino, resultando, ainda, em um relativo empobrecimento da mão de obra qualificada de professores e funcionários. E, claro, na diminuição da riqueza gerada nas comunidades onde as instituições estão instaladas.

Outras variáveis importantes para essa crise são o ensino a distância e a canibalização feita por instituições mercantis que não têm nenhum vínculo com a comunidade local/regional em relação às tradicionais instituições de ensino (com cursos presen-

ciais em sua maioria), no Brasil. Com ticket médio nos preços das mensalidades baixo e com duvidosa qualidade na formação realizada, essas instituições disputam mercados e até mesmo forçam reformulações curriculares e diminuição de horas totais do curso, bem como negociações trabalhistas com objetivos de cortar conquistas dos trabalhadores da área que – em última instância – resultam em uma precarização de trabalho e diminuição qualitativa da carga horária e de salário dos docentes e funcionários. E essa crise é tão impactante que até mesmo as instituições mercantis sentem o impacto com a diminuição do número de alunos.

Pelo lado da formação de alunos no ensino superior, as políticas públicas, quando a pleno vapor, proporcionaram um grande número de profissionais formados e que colaboram com a melhoria das condições de vida das populações como um todo, com melhor possibilidade de emprego e geração de renda. Mas na falta daquelas políticas estatais, o que vemos é a sobra de vagas e o desperdício de um capital humano importante.

Foto: Marcello Casal Jr / Agência Brasil



Também existe até mesmo uma contestação às políticas públicas de acesso ao ensino superior em seu mérito e que seriam de pouca eficácia, digamos assim, já que os egressos não atuam na sua área de formação. Mas isso tem mais a ver com a crise econômica existente e persistente desde 2017 do que com as políticas em si. Ou até mesmo pela falta de uma macro-política econômica consistente que dê vazão à mão de obra egressa das universidades, com relativa qualificação, a qual é formada do ensino superior todos os anos no Brasil.

Com essa falta de política pública para acesso ao ensino superior, no caso das instituições de ensino, o impacto é negativo e significativo e, em alguns casos, devastador. E esse impacto, como já abordamos, na cadeia produtiva das universidades/faculdades resulta em menos emprego para professores e funcionários em geral, além, é claro, de vagas ociosas que dificilmente serão preenchidas a curto prazo.

Considerações finais

A falta de políticas públicas para o acesso ao ensino superior brasileiro – que resultaram na diminuição da oferta de vagas – impactou negativamente e sobremaneira as instituições de ensino como um todo, bem como, e principalmente, os alunos que pretendiam cursar sua graduação. Mesmo com um imaginário que somente um curso superior pode melhorar o futuro do cidadão ou do país, atualmente o número de alunos em cursos de graduação entrou em um processo de estagnação ou até mesmo de diminuição. E isso traz consequências nefastas para o mito da ascensão social pela educação.

Cabe registrar, também, que essas crises – política, econômica e sanitária – impactam até mesmo os cursos em instituições que ofertam ensino a distância. Mesmo com todas suas características diferenciadas (baixo ticket médio individual especialmente), os grupos financeiros sofrem também com a diminuição de matrículas em seus cursos.

O que podemos concluir é que a falta de acesso ao ensino superior atinge todas instituições, e principalmente os alunos. Neste último caso, a falta de emprego e renda de um dos principais interessados em cursar o ensino superior afugenta a potencial clientela das instituições tradicionais (privadas e comunitárias), assim como dos grupos mercantilistas.

Existe uma curva descendente na oferta de vagas no ensino superior privado e comunitário: menos egressos do ensino médio conseguiram a sonhada vaga na faculdade.

Os programas de acesso ao ensino superior tiveram grande investimento por parte do Estado brasileiro. Ao longo do tempo, a isenção de impostos, os incentivos fiscais e os empréstimos com juros subsidiados deram lastro ao ensino superior privado e comunitário no país. E, de maneira geral, mesmo com seus problemas, que poderiam ser corrigidos a contento, podemos considerar que pior que uma política pública de acesso com problemas é não termos nada para colocar no lugar. E, com isso, compromete o futuro para uma geração inteira de cidadãos que sofrem com mais essa exclusão em seu cotidiano de vida.

Notas

1. www.fn.de.gov.br – acesso 28/04/2022.
2. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em (acessounico.mec.gov.br/prouni). Acesso em 28/04/2022
3. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/prouni-deve-custar-r-127-bilhao-em-2016-maior-valor-desde-sua-criacao.html>
4. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em sisfiesportal.mec.gov.br. Acesso: 28/04/2022.
5. FNDE.GOV.BR – acesso 28/04/2022.
6. MARTINS, Rodrigo Perla. Revista Textual. A influência das políticas públicas de inclusão na educação superior e os benefícios ao ensino privado. SINPRO-RS, 2015. Páginas 16-21.
7. PROUNI: Bolsas diminuem quase 1/3 em um ano e oferta é a menor desde 2013. Disponível: www.abmes.org.br. 15/07/2021. Acesso: 28/04/2022.

Referências

- www.abmes.org.br
www.fn.de.gov.br
www.mec.gov.br
 MARTINS, Rodrigo Perla. A influência das políticas públicas de inclusão na educação superior e os benefícios ao ensino privado. Revista Textual – SINPRO-RS. 2015, páginas 16 a 21.

**Cícero Araújo Lisboa¹**

Analista de segurança da informação do Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Rio Grande do Sul (Procergs).

Guerra híbrida é uma continuação da guerra pré-estatal que se tornou mais eficaz porque emprega tecnologia e métodos modernos de mobilização.

A guerra híbrida

Palavras-chave: Guerra Híbrida, Ameaças Híbridas, Guerra de 4ª Geração, Desinformação, Ciberataques, Guerra Moderna, Geopolítica, Relações Internacionais.

Resumo

Este artigo pretende discutir a possibilidade de aplicação do conceito de guerras híbridas. Dada a diminuição dos conflitos tradicionais, e diante da possibilidade de que os conflitos ocorram cada vez mais de maneira assimétrica, bem como através de ataques não convencionais, o trabalho busca discutir o conceito de guerras híbridas, considerando suas aplicações e limitações, bem como suas principais características, buscando trazer exemplos de seu uso em diversas situações nos últimos anos. Após uma breve introdução sobre o tema, são trazidos conceitos que buscam definir a guerra híbrida, seguido de situações de ameaças, tais como influência em eleições, ataques cibernéticos, entre outros. Por fim, busca possíveis soluções para a prevenção contra as ameaças híbridas.

Em meados de janeiro deste ano, autoridades da Ucrânia afirmaram que o país foi alvo de ciberataques que derrubaram 70 sites governamentais, incluindo o Ministério das Relações Exteriores e o Conselho de Segurança, os quais deixaram um aviso para "ter medo e esperar o pior". Os ataques ocorreram horas depois que as negociações entre Moscou e aliados ocidentais foram encerradas sem nenhum avanço. Nessa época, havia mais de 100.000 soldados russos posicionados na fronteira com a Ucrânia. Segundo as forças de

segurança ucranianas, existiam indícios de envolvimento dos russos nos ataques (POLITYUK; HOLLAND, 2022).

Além das infraestruturas digitais do governo, as duas maiores instituições de crédito do país, *PrivatBank* e *Oschadbank*, ficaram fora do ar por algum tempo, deixando seus clientes sem conseguir utilizar seus cartões de pagamento, assim como sem acesso ao banco *online*. Ações como essas ocorrem desde 2014 na Ucrânia; no entanto, acabam se tornando parte da vida cotidiana do povo ucraniano. Em

entrevista, a secretária de imprensa da Casa Branca, Jen Psaki, declarou que “a Rússia está preparando as bases para ter a opção de fabricar um pretexto para a invasão, inclusive por meio de atividades de sabotagem e operações de informação, acusando a Ucrânia de preparar um ataque iminente contra as forças russas no leste” (GRAMER, 2022). Fatos como esses constituem o conceito de Guerra Híbrida. Mas, afinal, o que isso significa?

O que é a guerra híbrida?

Segundo o conceito de Clausewitz (1993), a guerra possui uma compreensão de natureza política e instrumental; contudo, também pode ser um ato de força para obrigar o inimigo a fazer determinada vontade do opressor. Neste sentido, muito além da forma de combate tradicional, a guerra híbrida envolve a interferência política, direta ou indireta, a qual pode envolver a disseminação em massa de notícias falsas, a influência em campanhas eleitorais, manobras diplomáticas para isolar adversários em termos internacionais, o uso de forças irregulares como guerrilheiros e, até mesmo, ciberataques. Mesmo assim, é importante ressaltar que não existe um consenso sobre a guerra híbrida, fazendo com que alguns estudiosos considerem o conceito excessivamente abstrato.

Em 2002, William J. Nemeth publicou em sua tese acadêmica aquele que, possivelmente, é o primeiro trabalho a mencionar o termo “Guerra Híbrida”. O trabalho trata sobre as duas guerras que ocorreram na Chechênia, em suas tentativas de separação da Rússia,

a primeira entre os anos de 1994 e 1996 e a segunda em 1999. Assim sendo, Nemeth definiu a guerra híbrida como a “forma contemporânea de guerra de guerrilha”, que “é uma continuação da guerra pré-estatal que se tornou mais eficaz porque emprega tecnologia moderna e métodos modernos de mobilização” (NEMETH, 2002, pg. 29). Esses conflitos armados são operados por organizações pré-estatais, como gangues, tribos e clãs, os quais fazem uso de tecnologia da informação, no contexto do mundo globalizado.

Em 2007, Frank Hoffman, Tenente-Coronel nos Estados Unidos, contribuiu para o desenvolvimento do conceito com a publicação do livro *Conflito no Século 21: A Ascensão das Guerras Híbridas*. Conforme o autor, guerras híbridas podem ser travadas “por estados e uma variedade de entidades não estatais, incorporando uma ampla forma de fazer a guerra”. Essas são “capacidades convencionais, táticas e formações irregulares, atos terroristas, incluindo coerção e violência indiscriminada, e desordem criminal”. Essas atividades podem ser realizadas por “unidades separadas ou mesmo pela mesma unidade, mas geralmente são coordenadas e operacional e taticamente direcionadas dentro do mesmo espaço de batalha para obter efeitos sinérgicos” (HOFFMAN, 2007, pg. 14).

Com isso, pode-se acrescentar que o conceito da guerra híbrida enfatiza a combinação de estratégias, métodos e táticas convencionais e não convencionais na guerra contemporânea, bem como os aspectos psicológicos ou relacionados à informação nos conflitos modernos. Entretanto, em 2014, a Rússia chamou atenção quando

Foto: Alfo Medeiros / Pexels



invadiu a Crimeia, alcançando seus objetivos com o uso de forças especiais, atores locais armados, influência econômica, desinformação e exploração da polarização sociopolítica na Ucrânia.

Para alguns estudiosos, o conceito não é novo. Exemplos históricos de guerra do tipo híbrido remontam à antiguidade, embora o termo seja relativamente recente. Na Roma antiga, uma força híbrida que reunia criminosos, soldados regulares e combatentes irregulares empregou táticas que iam desde a batalha convencional, emboscada nas estradas e o uso de armas de cerco contra legiões romanas de Vespasiano, durante a Rebelião Judaica de 66 AD. Na Guerra Peninsular de 1806, uma força híbrida de guerrilhas espanholas combinada com as forças regulares britânicas e portuguesas foram reunidas para gerar efeitos militares decisivos na *Grande Armée* de Napoleão. Durante a Segunda Guerra Mundial, o Exército soviético na Frente Oriental integrou e sincronizou uma força irregular mal equipada com suas forças militares convencionais, a fim de gerar múltiplos efeitos do tipo híbrido de 1941 a 1945.

Durante a Guerra do Vietnã, o Exército Popular do Vietnã – o Exército Regular norte-vietnamita – sincronizou suas operações com os Viet Cong, uma força irregular, a fim de sustentar um longo conflito contra as forças convencionais superiores de duas nações separadas do Primeiro Mundo: França e EUA. O ator não estatal na Guerra Israel-Hezbollah, de 2006, combinou os aspectos da guerra convencional e não convencional para lutar contra o principal poder convencional no Oriente Médio, as Forças de Defesa israelenses. Em cada um desses casos históricos, surgem tendências que, indiscutivelmente, sugerem por que e como as forças híbridas existem, permitindo que observadores e analistas antecipem a manifestação de ameaças híbridas no futuro.

Em 2015, a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) demonstrou uma mudança de entendimento. Nele, as guerras híbridas são descritas como “campanhas sofisticadas que combinam operações convencionais e especiais de baixo nível; ações cibernéticas e espaciais ofensivas; e operações psicológicas que usam a mídia social e tradicional para influenciar a percepção popular e a opinião internacional” (VACZI, 2016). Sendo assim, uma guerra híbrida se concentra exclusivamente na capacidade organizacional e, de modo geral, tenta obter uma vantagem assimétrica sobre oponentes puramente convencionais dentro de um ambiente específico. Essa vantagem não só se afirma no domínio da força militar pura, mas também de uma forma mais holística em todos os elementos do poder nacional, incluindo diplomático, informativo, militar, econômico, financeiro, inteligência e aplicação da lei. A vantagem gera o efeito de transição das regras do campo de batalha de uma luta convencional para os reinos da escolha de um híbrido — principalmente nas categorias de tempo, profundidade e intensidade. Como resultado, um oponente militar mais fraco pode enfrentar um mais forte por um período indefinido e continuar a gerar efeitos que um oponente mais convencional não poderia gerar na mesma situação. Isto posto, uma vez que o conceito foi

apresentado, o próximo item deste artigo destaca alguns exemplos da aplicação da guerra híbrida nos tempos de hoje.

Exemplos do uso da guerra híbrida

Com base nas definições anteriores, essa seção apresenta alguns exemplos do uso de ameaças híbridas empregadas em conflitos, eleições, disputas econômicas e ofensivas contra infraestruturas de países através de ciberataques. Assim sendo, tem como objetivo tentar deixar mais claro como o conceito de guerra híbrida acaba sendo aplicado por entes estatais e não estatais.

A eleição de Trump em 2016

De acordo com um relatório divulgado pelos serviços de inteligência dos Estados Unidos em 2017, o presidente da Rússia, Vladimir Putin, buscou ajudar o candidato republicano Donald Trump a vencer as eleições presidenciais em 2016. De acordo com o documento, os objetivos seriam minar a fé do povo norte-americano no processo democrático do país e denegrir a imagem da adversária democrata Hillary Clinton, prejudicando sua candidatura e possível mandato.

O relatório da inteligência não trazia provas concretas sobre o papel da Rússia contra a campanha de Hillary, porém afirma que algumas ações foram utilizadas para prejudicar a campanha da candidata, como hackear e-mails de contas de membros da alta cúpula do Partido Democrata, fazer uso de intermediários como o *WikiLeaks* para publicar informações adquiridas nesse hackeamento, utilizar propaganda financiada pelo Estado, bem como pagar usuários de redes sociais ou “trolls”¹ para fazer comentários desagradáveis contra Hillary (MARS, 2018).

Segundo o relatório, Putin apoiava Trump porque ele havia prometido trabalhar em parceria com a Rússia. Além disso, não teria relações com Hillary porque a considerava responsável por incitar protestos antigovernos em 2011 e 2012 no país russo. No caso da eleição norte-americana, a guerra híbrida se constitui em uma série de notícias falsas (*fake news*) divulgadas através de redes sociais, como Facebook e Twitter. Entre algumas dessas *fake news* mais famosas, estavam as que afirmavam que os democratas haviam criado o Estado Islâmico, que o México enviava estupradores e outros criminosos para o país, que Barack Obama nasceu fora dos Estados Unidos, e a notícia ligada a Trump que dizia que ele oferecia uma passagem de ida à África e ao México para quem queria sair dos Estados Unidos, entre outras. Essas notícias geraram milhões de compartilhamentos, reações e comentários, tendo como propósito influenciar o voto do cidadão norte-americano.

O caso do Brexit

O *Brexit* foi o processo da saída do Reino Unido da União Europeia (UE), iniciado em 2017 e concluído em 31 de dezembro de 2020. A campanha do *Brexit* tem sua origem no governo do primeiro-ministro conservador David Cameron, que, para disputar a reeleição, se aliou ao partido nacionalista. Em troca desse apoio, este partido exigiu que o candidato convocasse um referendo para que os

eleitores pudessem escolher entre seguir ou não na União Europeia. O partido nacionalista pedia que fosse feita uma consulta à população sobre a permanência no bloco, com base no argumento de que a UE retirava a soberania do Reino Unido em assuntos de economia e de imigração. Desta forma, em 23 de junho de 2016, o sim obteve 51,9% dos votos, contra 48,1% de votos pela não saída da UE.

Em 2020, o Comitê de Inteligência e Segurança do Parlamento do Reino Unido (ISC) divulgou o chamado Relatório da Rússia, uma avaliação sobre a interferência negativa da Rússia no referendo de saída do Reino Unido da União Europeia. O documento deixa em aberto a possibilidade de que operações digitais disparadas a partir de Moscou e dirigidas por meio de mídias sociais, assim como por emissoras financiadas pelo Estado russo como Sputnik e RT, influenciaram vozes importantes da política do Reino Unido. De acordo com o jornal *The Independent*, uma das notícias falsas divulgadas afirmava que mais de 5 milhões de imigrantes iriam ao Reino Unido até 2030 por conta de uma licença dada a 88 milhões de pessoas para viver e trabalhar lá – uma informação que não era verdadeira.

Mas, afinal, existe algum interesse da Rússia na saída do Reino Unido da União Europeia? Tendo como base a crise atual da Ucrânia, uma das queixas dos russos é a expansão ocidental, particularmente da OTAN, mas também da UE sobre o Leste Europeu, considerado pela Rússia como sua área de influência por direito e natureza. Desta forma, a saída de um membro importante do bloco, uma das maiores economias do mundo, seria um dos maiores desafios para a União Europeia, desde sua existência. Assim, o bloco não se expande enquanto precisa lidar com essa situação, fazendo bastante sentido o interesse russo na saída do Reino Unido da UE. Isto posto, pode-se afirmar que a Rússia não criou o *Brexit*, mas, sim, aproveitou a existência de movimentos dentro do Reino Unido que seriam a favor de sua saída do bloco e, desse modo, através das redes, alimentou as mídias sociais com informações falsas sobre o processo.

Lawfare como parte da guerra híbrida

O termo se refere à junção das palavras inglesas *law* (lei) e *warfare* (guerra), tendo como tradução literal o uso da lei como arma de guerra. No Brasil, a prática tornou-se relevante após a Operação Lava Jato, bem como as apurações sobre as *Fake News* nas eleições de 2018. O significado da *lawfare* seria o uso ou a manipulação das leis como um instrumento de combate a um oponente desrespeitando os procedimentos legais e os direitos do indivíduo que se pretende prejudicar (IGNACIO, 2020). Em outras palavras, trata-se do uso da lei como instrumento de guerra, planejada de tal maneira a ter toda uma aparência de legalidade, com a ajuda da mídia, além dos agentes perpetradores (NOVO, 2020).

Um exemplo de conexão do *lawfare* com outras dimensões da guerra híbrida foi o bloqueio mútuo do transporte internacional entre Rússia e Ucrânia, em 2016. É necessário lembrar que indivíduos começaram a bloquear o movimento de caminhões da Rússia para o

território da Ucrânia (KYIVPOST, 2016). Em resposta, o governo russo decidiu proibir o trânsito de cargas ucranianas pelo território da Federação Russa. A Ucrânia referiu-se aos mecanismos para a resolução de disputas internacionais no âmbito da Organização Mundial do Comércio, afirmando que a Rússia violou o princípio da liberdade de trânsito. Nesse caso, a Ucrânia, pelo menos, recebeu uma vantagem informativa e econômica devido ao fato de a Rússia ter respondido às ações de indivíduos (pessoas não governamentais) com um ato legislativo, o qual (ao contrário dos atos de indivíduos) pode ser contestado dentro do sistema da OMC.

A discussão das operações de paz no leste da Ucrânia pode ser mencionada como um exemplo de como a Rússia lida com as instituições internacionais. A Federação Russa propôs um projeto de resolução ao Conselho de Segurança da ONU sobre essa questão (TROPIN, 2021). Era um documento manifestamente inaceitável para a Ucrânia, pois afirmava que existe um conflito interno no território da Ucrânia. Em outras palavras, a Ucrânia foi colocada em uma posição em que tinha que começar a negociar com base neste documento (o que significava que estava enfraquecida na negociação desde o início, pois o ponto de vista principal deste projeto ditava toda a tendência da discussão) ou rejeitá-lo (nesse caso, significava que a Ucrânia parecia não estar disposta a resolver o conflito armado).

Nessa situação, escolheu a terceira opção que estava processualmente disponível – declarando que a discussão sobre esta questão deveria ser iniciada com base no pedido ucraniano ao Conselho de Segurança da ONU, que foi fornecido muito antes. Essa aplicação foi feita devido aos acontecimentos no leste ucraniano e na Crimeia e nomeou a Rússia como agressora. Essa declaração realmente colocou os russos em uma situação em que queria colocar a Ucrânia jogando dentro das regras processuais da ONU – a aplicação inicial era totalmente inaceitável para os russos, pois qualificava os eventos como um conflito internacional e a Rússia como agressora.

O uso de ciberataques

Dentro do conceito das ameaças híbridas, os ciberataques se constituem em uma das armas mais perigosas, isso devido à possibilidade de inúmeros empregos, tais como difusão de *fake news*, propagandas, além de ataques contra infraestruturas críticas. Além disso, a natureza descentralizada do ciberespaço dificulta a atribuição de um responsável por um ataque cibernético, o qual pode ser realizado por entes estatais e não estatais. Neste cenário, nos últimos anos, uma série de ciberataques demonstra que o ciberespaço é um ambiente propício para o desenvolvimento de ameaças híbridas.

Assim como os russos, que foram acusados de influenciar as eleições norte-americanas em 2016, além de lançar campanhas ofensivas de desinformação na internet da Ucrânia, os Estados Unidos também foram acusados de fazer um ataque com um vírus de computador, que danificou uma usina nuclear no Irã, em 2010 (ZETTER, 2017). Neste contexto, a Ucrânia tem um longo histórico de ciberataques contra suas

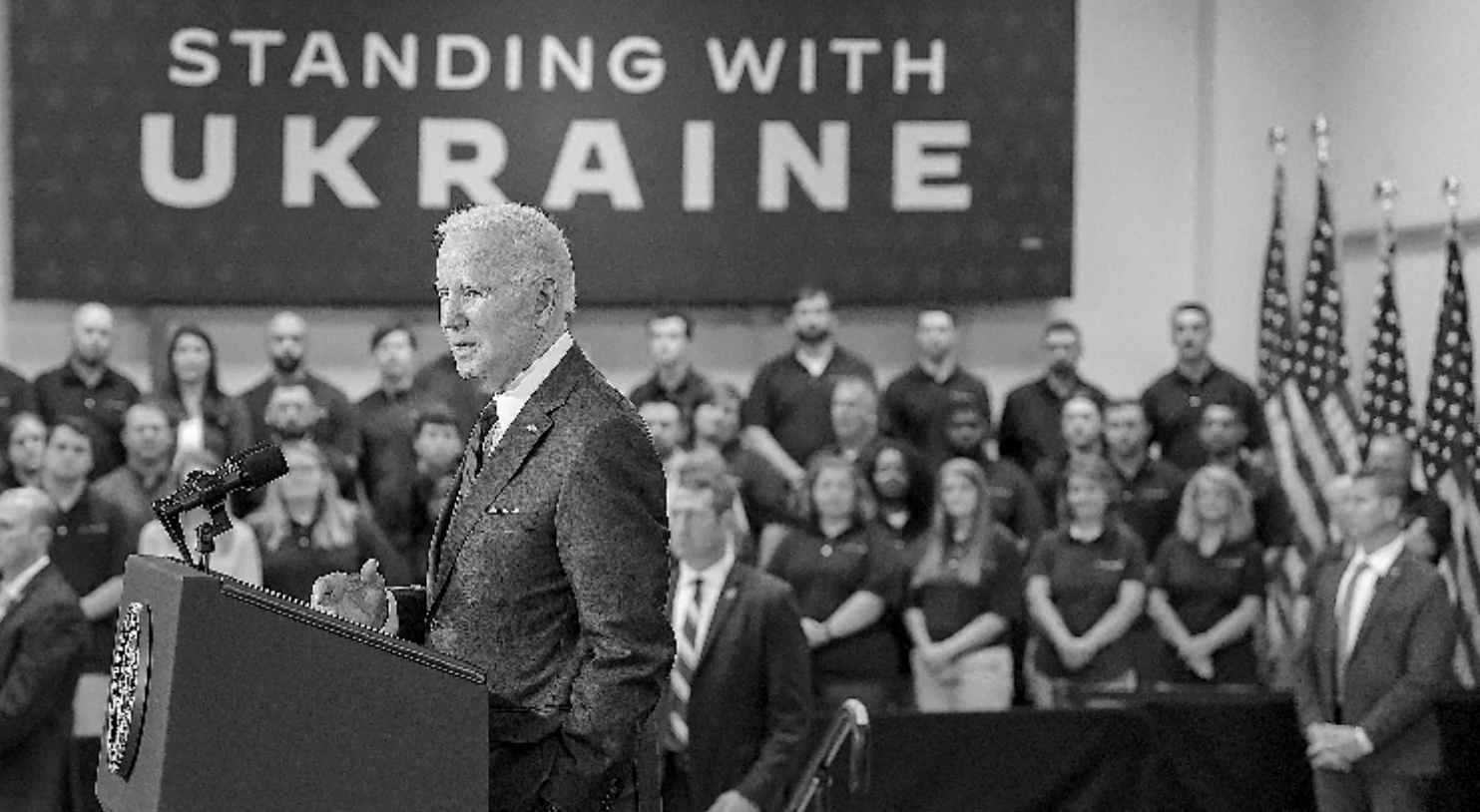


Foto: Divulgação Twitter / Dep. Estado dos EUA

infraestruturas, como o ataque contra a companhia telefônica Ukrtelecom, na Crimeia, em 2014, justamente por onde avançaram as tropas russas. Em 2015, a Ucrânia sofreu um ataque cibernético contra seu sistema elétrico, supostamente disparado por hackers russos, que deixou milhares de ucranianos sem energia elétrica em suas residências.

Em 2017, um novo tipo de vírus, identificado como Petya, atacou diversas empresas e instituições pelo mundo, destruindo informações de computadores. Novamente, as primeiras informações deste ataque vieram da Ucrânia, que teve bancos, aeroportos, usinas, entre outras infraestruturas atacadas. Além disso, foram afetadas empresas nos Estados Unidos, na Europa e, até mesmo, no Brasil. Não foi possível identificar a origem do ataque, mas o Centro de Ciberdefesa da Ucrânia cogita que o ataque foi direcionado ao país e, possivelmente, patrocinado por algum Estado.

Os Estados Unidos, em 2021, foram alvo de um ataque com vírus de computador que desconectou a rede, paralisou o fluxo de combustível e roubou informações do oleoduto da empresa Colonial Pipeline. A gravidade do ataque obrigou o país a declarar estado de emergência temporário e fez com que o presidente Joe Biden acusasse um grupo de hackers russos como autores da ofensiva, isso sem atribuir a responsabilidade ao governo russo.

Combatendo ameaças híbridas

Considerando a natureza complexa e a dinâmica da guerra híbrida, uma série de respostas políticas e estratégicas foi proposta por especialistas. Algumas delas giram em torno de medidas para detectar, impedir, combater e responder a ameaças híbridas de maneira metódica. Porém, com os domínios da informação, cognitivo e social tornando-se a pedra angular da guerra híbrida, qualquer conjunto de soluções

sem confiança e construção de confiança provavelmente ficará aquém de oferecer antídotos eficazes.

Como já apresentado, a guerra híbrida geralmente ocorre abaixo do limiar tradicional da guerra. O que ocupa o centro do palco aqui é o papel dos civis: como eles pensam e agem em relação ao Estado. As plataformas contemporâneas de mídia digital e social permitem que atores híbridos influenciem isso, em detrimento do Estado adversário com considerável facilidade. As campanhas de desinformação online, supostamente disparadas por agentes estatais, algumas das quais são muito sutis, mas graves, contra alguns Estados ocidentais constituem um bom exemplo disso.

Além disso, como mencionado anteriormente, as ameaças híbridas exploram as vulnerabilidades de comunicação entre o Estado e sua população, extraindo a legitimidade e, da mesma forma, o poder de seu povo. Isso se aplica especialmente às políticas que são estruturadas democraticamente. Ao criar uma cisão entre o Estado e seu povo, pode-se criar condições para sua implosão. Isso é precisamente o que um ator híbrido pretende fazer abaixo do limiar da guerra.

As ameaças híbridas geralmente são adaptadas às vulnerabilidades do Estado-alvo ou das comunidades políticas interestatais. O objetivo é explorá-los na medida em que se aprofundam para criar e exacerbar a polarização tanto em nível nacional quanto internacional. Isso se traduz em uma perigosa erosão dos valores centrais de coexistência, harmonia e pluralismo nas e entre as sociedades democráticas, assim como a capacidade de tomada de decisão dos líderes políticos. Em última análise, o que as ameaças híbridas prejudicam é a confiança.

É por essa razão que a construção da confiança deve ser considerada o principal baluarte contra as ameaças híbridas, especialmente aquelas voltadas para minar Estados e políticas democráticas. Além



Foto: Divulgação Twitter / OTAN

disso, a confiança continua a ser a condição *sine qua non* para que qualquer política ou resposta estratégica às ameaças híbridas se concretize. Em outras palavras, nada funcionará ou produzirá os resultados desejados na ausência de confiança.

Considerações finais

Neste artigo, buscou-se, através de um breve levantamento bibliográfico, definir conceitualmente o termo guerra híbrida, demonstrada como uma forma assimétrica e não convencional de combater um oponente. Para alguns estudiosos, as ameaças híbridas não são novas; no entanto, o uso das redes e do ciberespaço potencializa o alcance, bem como os seus efeitos. Em função disso, seu uso não se limita a ataques ofensivos contra alvos militares ou infraestruturas críticas nacionais, mas, sim, tem como objetivo desestabilizar governos, influenciar eleições e fazer uso de diplomacia e de legislações para pressionar um oponente no cenário internacional.

Muito antes da guerra da Ucrânia se iniciar, o país já era alvo dos russos que, através de ataques cibernéticos contra o sistema bancário e sites da administração pública, buscavam espalhar o caos de modo a deixar os ucranianos contra seu próprio governo. Cabe ressaltar que esse processo de desinformação, utilizado nas guerras híbridas por entes estatais ou não estatais, faz uso do descontentamento existente na população, explorando, através de mensagens falsas, os medos de violência, das migrações, entre outros.

Por fim, é necessária uma relação de confiança entre os governos e as empresas de mídias sociais, de maneira que os conteúdos possam ser monitorados, não para causar censura, mas, sim, buscar esclarecer informações falsas e fechar esses canais de desinformação. Além disso, os países precisam, dentro de suas estratégias de segurança cibernética, dedicar uma atenção especial para combater a difusão de mensagens negativas, uma vez que, como demonstrado no artigo, podem causar um efeito devastador contra a economia, a democracia e a vida das sociedades.

Notas

1. Analista de segurança da informação do Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Rio Grande do Sul (Procergs), Mestre em Estudos Estratégicos Internacionais e Especialista em Gestão da Segurança e Defesa Cibernéticas pela UFRGS.

Referências

- CLAUSEWITZ, Carl Von. **On war**. New York: Knopf, 1993-.
- GRAMER, Amy Mackinnon, Jack Detsch, Robbie. **Russia Planning Provocation in Ukraine as Pretext for War**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://foreignpolicy.com/2022/01/14/russia-provocation-war-pretext-false-flag-ukraine-eastern-us-intelligence/>. Acesso em: 5 maio 2022.
- HOFFMAN, Frank G. **Conflict in the 21st century : the rise of hybrid wars**. Arlington, Va: Potomac Institute For Policy Studies, 2007-.
- IGNACIO, Julia. **Lawfare: o que esse termo significa?** [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/lawfare/>. Acesso em: 9 maio 2022.
- KYIVPOST. **Svoboda Party report resumption of blockade of Russian truck transit in Ukraine - Feb. 26, 2016**. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://www.kyivpost.com/article/content/ukraine-politics/svoboda-party-report-resumption-of-blockade-of-russian-truck-transit-in-ukraine-408928.html?cn>. Acesso em: 9 maio 2022.
- MARS, Amanda. **Como a desinformação influenciou nas eleições presidenciais?** [S. l.], 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/24/internacional/1519484655_450950.html.
- NEMETH, William J. **Future war and Chechnya : a case for hybrid warfare**. [S. l.], 2002. Disponível em: <https://calhoun.nps.edu/handle/10945/5865>. Acesso em: 9 maio 2022.
- NOVO, Benigno Núñez. **Lawfare: a lei como estratégia de guerra política - Jus.com.br | Jus Navigandi**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/74705/o-que-e-lawfare>. Acesso em: 9 maio 2022.
- POLITYUK, Pavel; HOLLAND, Steve. **Cyberattack hits Ukraine as U.S. warns Russia could be prepping for war**. **Reuters**, [s. l.], 14 jan. 2022. Europe. Disponível em: <https://www.reuters.com/world/europe/expect-worst-ukraine-hit-by-cyberattack-russia-moves-more-troops-2022-01-14/>.
- TROPIN, Zakhar. **Lawfare as part of hybrid wars: The experience of Ukraine in conflict with Russian Federation**. **Security and Defence Quarterly**, [s. l.], 2021. Disponível em: Acesso em: 15 abr. 2021.
- VACZI, Norbert. **Hybrid Wafare: How to Shape Special Operations Forces**. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/AD1020415.pdf>. Acesso em: 9 maio 2022.
- ZETTER, Kim. **Contagem Regressiva Ate Zero Day**. [S. l.]: Brasport, 2017.



textual

R E V I S T A

Revista Textual

Av. João Pessoa, 919 – Porto Alegre - RS – CEP 90040-000

Fone: (51) 4009.2980 – e-mail: textual@sinprors.org.br

www.sinprors.org.br/textual



facebook.com/SinproRS



twitter.com/SinproRS



youtube.com/SinproRS



instagram.com/SinproRS