

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM POLÍTICAS PÚBLICAS EM SAÚDE
ESCOLA FIOCRUZ DE GOVERNO
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

Flora Carvalho de Oliveira e Freitas Fonseca

ATRIZES SOCIAIS EMPODERADAS POR MEIO DA EDUCAÇÃO:
a implementação da Agenda 2030 em territórios vulnerabilizados

Brasília

2022

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM POLÍTICAS PÚBLICAS EM SAÚDE
ESCOLA FIOCRUZ DE GOVERNO
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

Flora Carvalho de Oliveira e Freitas Fonseca

ATRIZES SOCIAIS EMPODERADAS POR MEIO DA EDUCAÇÃO:
a implementação da Agenda 2030 em territórios vulnerabilizados

Trabalho de Dissertação apresentado à Escola
Fiocruz de Governo como requisito parcial para
obtenção do título de mestre em Políticas Públicas
em Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Wagner de Jesus Martins

Brasília

2022

Título do trabalho em inglês: Social actresses empowered through education: the 2030 Agenda implementation in vulnerable territories.

F676s Fonseca, Flora Carvalho de Oliveira e Freitas.
Atrizes sociais empoderadas por meio da educação: a implementação da Agenda 2030 em territórios vulnerabilizados / Flora Carvalho de Oliveira e Freitas Fonseca. -- 2022.
106 f. : il. color.
Orientador: Wagner de Jesus Martins.
Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas em Saúde), Brasília, 2022.
Bibliografia: f. 101-106.

1. Atrizes Sociais. 2. Empoderamento Social. 3. Desenvolvimento Sustentável. 4. Educação. 5. Populações Vulneráveis. I. Título.
CDD 306.43

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Rede de Bibliotecas da Fiocruz com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica: Livia Rodrigues Batista - CRB-1/3443
Biblioteca Fiocruz Brasília

Flora Carvalho de Oliveira e Freitas Fonseca

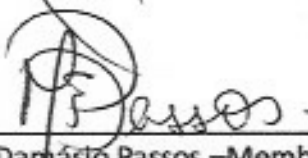
ATRIZES SOCIAIS EMPODERADAS POR MEIO DA EDUCAÇÃO: a implementação da Agenda 2030 em territórios vulnerabilizados.

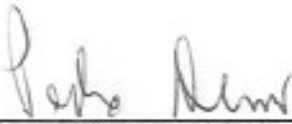
Dissertação apresentada à Escola de Governo Fiocruz como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Políticas Públicas em Saúde, na linha de pesquisa Saúde e Justiça Social.

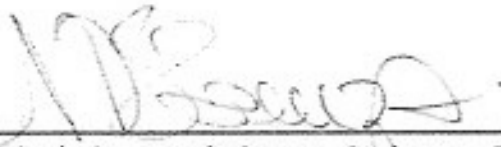
Aprovado em 30/09/2022.


BANCA EXAMINADORA

Dr. Wagner de Jesus Martins - Orientador - Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz Brasília


Dra. Maria Fabiana Damásio Passos - Membro Interno - Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz Brasília


Dr. Pedro Demo - Membro Externo - Universidade de Brasília - UnB


Dra. Maria do Socorro de Souza - Suplente - Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz Brasília

Se, como disse minha querida e amada avó Urania, “tudo na vida depende do modo como você olha”, eu escolho olhar para as experiências do tempo presente acreditando num modo futuro de esperar.

Para Urânia Oliveira, mulher coragem, 1940 - 2021

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação é, sem dúvida alguma, um processo individual e coletivo. E, por falar em coletividade, eu realmente não ando só. Olhando para o processo educacional intenso pelo qual passei, lembro que, no calar das noites de escrita e, também, nos dias de sol, sempre estiveram correntes nas minhas veias caminhares que não foram só meus.

A cada ideia e palavra transcritas da mente e do coração para o papel digital, estiveram desenhadas as histórias e estórias de um país ancestral, desigual, complexo, lindo, recôncavo e reconvexo, do qual eu e minha família fazemos parte. Lembro das mulheres de luta, de tantas ancestrais que doaram suas vidas, corpos e mentes, para que um dia, eu, uma mulher nordestina do interior, pudesse fazer ciência, defender pautas diversas e lutar pelos meus e os nossos sonhos em um país democrático. Foram elas, Marias, Floras, Claras, Letícias, Clarices, Uranias, Margaridas, Marthas, Magdas, Marianas, Yolandas, Angelas, Anas e tantas mais que me fizeram mulher coragem.

Como primeira mestra da família Carvalho de Oliveira, me sinto muito agradecida por essa vitória compartilhada e extremamente orgulhosa do nosso caminhar. Como não poderia deixar de ser, agradeço muito ao meu avô Edgard Julio, primeiro profissional da área da saúde, pela sua coragem de viver por nós os caminhos dele e por ter incentivado todas as suas crias, inclusive eu, a trabalharem pela saúde pública, com muito afeto e respeito. Meus agradecimentos especiais à minha avó Urania, dona de um saudoso abraço casa, que, mesmo sem diploma da área, no seu dia a dia, desde a minha mais antiga memória, lutou por justiça social e por uma vida de qualidade para as pessoas que passaram por ela.

Palavras não são suficientes para expressar a minha gratidão à minha mãe, que se sacrificou, de maneiras que eu conheço e desconheço, para que eu pudesse ter tido uma vida digna e as oportunidades educacionais que tive. Ao meu pai André pela força e paciência e ao meu pai Tales, que sempre me acolheu e fortaleceu. Agradeço ao meu tio Julinho, pelo investimento, carinho e por confiar na minha capacidade de realizar meus sonhos. Ao meu irmão Thal, companheiro de vida, exemplo de profissional apaixonado, que me inspira e me faz querer ser sempre melhor.

Agradeço também à toda essa família de irmãs e irmãos, pelos aprendizados e incentivos ao longo da trajetória de vida, por me aguentarem nesses anos todos e por estarem presentes mesmo na ausência física que já dura tantos anos. Thadeu, Tamine, Jéssica, Cindy e

Tulio, amo vocês! Às minhas primas-irmãs, Samy e Tita, por serem também porto-seguro e inspiração.

Obrigada para as amigas e amigos, de ontem e de hoje, que me acompanharam nas resenhas, aguentaram minhas ausências e, com muito amor, me incentivaram a seguir na luta pelos meus sonhos! Luísa, Pati, Cristian, Sarah, Rafa, Sara, Mari, Laure, Jorge, Cristiano, Paris, Bia, Olga, Hugo, Gabinha, Matheus, Thieres, Ronaldo, Bruna, Pipoca, Iony, Raquel, Alba, Eriquinha, Nay, Ray e Manu, vocês são massa!

E, falando de luta, agradeço de todo coração aos meus mestres e mestras da Fiocruz, que têm me acompanhado e me incentivado a esperar, mesmo nesses tempos sombrios do Brasil. Gratidão eterna a Wagner Martins, meu orientador (e hoje também amigo), que, lá no começo, ainda no curso de governança, me contou que o mestrado era uma possibilidade para minha vida e, desde então, me incentiva a fazer ciência com base em evidências e com o objetivo principal de transformar a sociedade em um mundo melhor. Muito obrigada também para Sheila Lima e Gabriel Veloso, pelas dicas e incentivos. Agradeço a Elaine do Nascimento, que me inspirou e empoderou com conversas fortes e exemplos concretos de luta por diversidade e inclusão.

Agradeço as pessoas participantes da minha banca, que não foram escolhidas por acaso. Ao professor Pedro Demo, por dedicar sua carreira a inspirar jovens, docentes e discentes, a lutarem por uma educação transformadora, alinhada as necessidades sociais atuais e direcionada para a promoção de um mundo mais justo. À professora Fabiana Damásio, por me inspirar como líder e por lutar pela maior presença das mulheres e meninas na ciência. E à professora Maria do Socorro, exemplo de força, coragem e amorosidade, por demonstrar em atitudes que o alinhamento entre ciência e território não é somente possível, como fundamental.

Por fim, e com todo amor e gratidão, meu respeito e reverência as minhas colegas moradoras da Cidade Estrutural, território de luta e força, que me acolheram e me ensinam todos os dias a ser uma pessoa melhor. Meu abraço apertado para Mariza, Keila, Joelma e Luzia, companheiras de militância comunitária e exemplos de empoderamento e amor.

À Deus(a), luz que ilumina e transforma magicamente nossas vidas, gratidão.

RESUMO

Partindo da perspectiva freiriana de que a educação transforma as pessoas e as pessoas transformadas podem transformar o mundo, essa dissertação tem como objetivo compreender se as atrizes sociais moradoras da Cidade Estrutural, território vulnerabilizado do Distrito Federal, foram de fato transformadas, empoderadas, por meio de estratégias educacionais propostas pela Fundação Oswaldo Cruz, em parceria com o Instituto Federal de Brasília e a Universidade de Brasília, e implementadas pelo curso de Governança Territorial para o Desenvolvimento Saudável e Sustentável. Utilizamos como metodologia qualitativa um Estudo de Caso, baseado na estratégia de observação participante, buscando compreender melhor as alunas, o território estudado e as propostas educacionais implementadas. Tomamos como base para analisar as estratégias educacionais propostas e seus modos de implementação, o paradigma freiriano da educação libertadora e a proposta de aprendizado pela experiência de John Dewey, além do conceito de Inteligência Cooperativa e dos paradigmas da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, da Organização das Nações Unidas. Em seguida, utilizando métricas para mensuração de empoderamento social, buscamos compreender se as alunas participantes do curso foram empoderadas pelo curso. Por fim, analisamos se as estratégias educacionais realizadas poderiam ser consideradas como uma inovação com potencial de promover o desenvolvimento saudável e sustentável e se elas poderiam ser replicadas em outros territórios vulneráveis.

Palavras-chave: Atrizes sociais, Empoderamento Social, Educação, Inteligência Cooperativa, Agenda 2030, Desenvolvimento Sustentável, Territórios Vulnerabilizados.

ABSTRACT

Starting from the Freirean perspective that education transforms people and transformed people can transform the world, this dissertation aims to understand if the social actresses living in the Estrutural City, a vulnerable territory of the Federal District, were in fact transformed, empowered, through of educational strategies proposed by the Oswaldo Cruz Foundation, in partnership with the Federal Institute of Brasília and the University of Brasília, and implemented by the Territorial Governance for Healthy and Sustainable Development course. We used as a qualitative methodology a Case Study, based on the participant observation strategy, seeking to better understand the students, the studied territory, and the educational proposals implemented. We take as a basis to analyze the proposed educational strategies and their modes of implementation, the Freirean paradigm of liberating education and the proposal of learning from the experience of John Dewey, in addition to the concept of Cooperative Intelligence and the paradigms of the 2030 Agenda for Sustainable Development, of United Nations Organization. Then, using metrics to measure social empowerment, we sought to understand whether the students participating in the course were empowered by the course. Finally, we analyzed whether the educational strategies carried out could be considered an innovation with the potential to promote healthy and sustainable development and whether they could be replicated in other vulnerable territories.

Keywords: Social Actresses, Social Empowerment, Education, Cooperative Intelligence, 2030 Agenda, Sustainable Development, Vulnerable Territories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Distância entre a Cidade Estrutural e o Congresso Nacional.....	18
Figura 2 Dendrograma de representação das classes	25
Figura 3 Dendrograma de representação das classes	26
Figura 4 Dendrograma de representação das classes	27
Figura 5 Interação Sociotécnica no território saudável e sustentável.....	33
Figura 6 Linha do tempo do histórico e ocupação da Cidade Estrutural.....	44
Figura 7 Índice de Vulnerabilidade Social do DF.....	45
Figura 8 Santa Luzia: área de maior vulnerabilidade social.....	46
Figura 9 Apresentação inicial da Rede virtual do Curso, na Plataforma Ágora.....	49
Figura 10 Tarefa publicada na Rede Virtual do Curso, na Plataforma Ágora.....	50
Figura 11 Mapa digital elaborado pela Fiocruz e ONG local Coletivo da Cidade ODS 17	51
Figura 12 Mapa digital elaborado pela Fiocruz e ONG local Coletivo da Cidade ODS 1	52
Figura 13 Cenários e os objetivos estratégicos do curso construído em sala de aula pelas alunas.....	54
Figura 14 Identidade do Plano Popular para o Desenvolvimento Territorial Saudável e Sustentável ..	55
Figura 15 Cópia da lista de aprovados e aprovadas processo seletivo de bolsas de pesquisa	57
Figura 16 Apresentação do Comitê Estrutural Saudável e Sustentável.....	59
Figura 17 Material de Divulgação do Comitê Estrutural Saudável e Sustentável.....	60
Figura 18 O relacionamento entre Resultados de Desenvolvimento e as Correlações de Empoderamento	70
Figura 19 Modelo de Proposta de Estrutura Analítica para ME.....	72
Figura 20 Escolaridade População com 25 anos ou mais.....	76
Figura 21 Mapa de Conflitos da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Calendário Curso	40
Tabela 2 Síntese das Respostas	66
Tabela 3 Síntese dos Dados Educacionais	75
Tabela 4 Grau de Empoderamento	86
Tabela 5 Percepção a respeito da capacidade de transformação da realidade	87
Tabela 6 Percepção de Esperançar	88
Tabela 7 Percepção docente de esperançar e o curso	96

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 Aulas para mapeamento das vulnerabilidades	53
Fotografia 2 Debate sobre governança estratégica e comunicativa em sala de aula	57
Fotografia 3 Lançamento do Projeto Imuniza Estrutural	63
Fotografia 4 Agentes Territoriais no Encerramento do Projeto Imuniza Estrutural.....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Valores da Fiocruz relacionados ao Ensino em Saúde	30
---	----

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

BVS Biblioteca Virtual de Saúde

Fiocruz Fundação Oswaldo Cruz

GTDSS Curso de Governança Territorial para o Desenvolvimento Saudável e Sustentável

CESS Comitê Estrutural Saudável e Sustentável

PDI Plano de Desenvolvimento Institucional

SUS Sistema Único de Saúde

ONU Organização das Nações Unidas

ODM Objetivos do Milênio

ODS Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

EFA 2030 Estratégia Fiocruz Para a Agenda 2030

UnB Universidade de Brasília

IFB Instituto Federal de Brasília

SES/DF Saúde do Distrito Federal

PPC Projeto Pedagógico do Curso

AGT Agentes de Governança Territorial

EPA Ensino, Pesquisa e Aplicação

IC Inteligência Cooperativa

TSS Território Saudável e Sustentável

CL Curso Livre

PCD Pessoas com Deficiência

PPI Pretas, Pardas ou Indígenas

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

PI Plano de Inteligência

ME Medida de Empoderamento

PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 OBJETIVOS	20
2.1 OBJETIVO GERAL	20
2.2 Objetivos específicos.....	20
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
3.1 QUESTIONÁRIO DAS DOCENTES	25
3.2 QUESTIONÁRIO DAS DISCENTES.....	26
3.3 QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO DAS DISCENTES DIRECIONADAS A AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS NA REALIZAÇÃO DO CURSO	27
4 ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS PROPOSTAS PARA A TERRITORIALIZAÇÃO DA AGENDA 2030	29
4.1 ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DA FIOCRUZ	29
4.2 EDUCAÇÃO PARA TERRITORIALIZAÇÃO DA AGENDA 2030	31
4.3 PROJETO PEDAGÓGICO E METODOLOGIA DO CURSO DE GOVERNANÇA TERRITORIAL PARA O DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL E SUSTENTÁVEL	34
4.4 PROCESSO SELETIVO.....	41
5 CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS PROPOSTOS	42
5.1 O QUE SIGNIFICA TERRITÓRIO VULNERABILIZADO.....	42
5.2 TERRITÓRIO ESCOLHIDO: A CIDADE ESTRUTURAL E SUAS REDES DE GOVERNANÇA.....	43
5.3 ATIVIDADES EDUCACIONAIS REALIZADAS - REDE ESTRUTURAL SAUDÁVEL E SUSTENTÁVEL.....	49
5.4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO REALIZADA: COMITÊ ESTRUTURAL SAUDÁVEL E SUSTENTÁVEL.....	58
5.5 COMPREENSÃO GERAL DAS ALUNAS A RESPEITO DA AGENDA 2030.....	64
6 EMPODERAMENTO SOCIAL	67
6.1 O QUE SIGNIFICA EMPODERAMENTO	67
6.2 UMA TÉCNICA PARA MENSURAR O EMPODERAMENTO SOCIAL	68
6.3 PERFIL GERAL DAS ALUNAS ENTREVISTADAS E REFLEXÕES A RESPEITO DAS OPORTUNIDADES ESTRUTURANTES	72
6.4 PERCEPÇÕES A RESPEITO DO CURSO E OPORTUNIDADES ESTRUTURANTES DAS ALUNAS NÃO-MORADORAS DA CIDADE ESTRUTURAL ENTREVISTADAS.....	80
6.5 PERCEPÇÕES A RESPEITO DO CURSO E OPORTUNIDADES ESTRUTURANTES DAS ALUNAS MORADORAS DA CIDADE ESTRUTURAL ENTREVISTADAS	82

6.6 MENSURANDO O EMPODERAMENTO SOCIAL DAS ALUNAS MORADORAS DA CIDADE ESTRUTURAL - RESULTADOS PARA ALÉM DOS NÚMEROS	86
6.7 ATÉ ONDE ALCANÇA O OLHAR DOCENTE.....	89
6.7.1. Perfil das docentes entrevistadas	89
6.7.2. Análises das respostas das professoras a respeito do curso	91
7. ESTRATÉGIA EDUCACIONAL INOVADORA.....	97
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	101

Atrizes sociais empoderadas por meio da educação: a implementação da Agenda 2030 em territórios vulnerabilizados

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, diante de um contexto acadêmico brasileiro ainda pouco diverso e inclusivo, especialmente pela menor valorização da participação feminina na ciência, acreditamos que seja fundamental reforçarmos as razões pelas quais escolhemos utilizar as linguagens inclusiva e feminista para elaboração do texto. Optamos pela valorização do trabalho das mulheres na ciência o máximo possível, colocando-as no centro do debate. Essa escolha foi realizada pela evidente necessidade da ciência ser mais equânime, mais próxima da realidade dos acontecimentos, valorizando, portanto, o protagonismo das pessoas que realmente fizeram parte da construção social e da mobilização social estudada.

Entre muitos outros aspectos sociais, essa necessidade está evidenciada na pouca participação e valorização das mulheres no campo científico. Em 2018, de acordo com relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), menos de 30% das pessoas cientistas de todo o mundo eram mulheres.[1]. No Brasil não é diferente, segundo a pesquisa realizada pelo Wilson Center, até 2018, por exemplo, apesar das mulheres serem responsáveis por 70% das publicações acadêmicas brasileiras, menos de 30% dessas cientistas recebiam bolsas de pesquisa e somente 14% dos membros da Academia Brasileira de Ciências eram mulheres.[2]

Em repositórios acadêmicos de referência, como a Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e Scielo, até o dia 21 de julho de 2022, foram encontrados somente 9 (nove) e 4 (quatro) trabalhos acadêmicos que utilizaram o termo “Atrizes Sociais” para se referirem ao conjunto de pessoas do gênero feminino que fizeram parte do fenômeno estudado, Um desses trabalhos é a tese de Doutorado em Saúde Pública de Jorge Luis Cardoso Lyra-da-Fonseca, publicada, em 2008, pelo Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).[3]

Apesar disso, mesmo na Fiocruz, ao longo do seu processo histórico, a valorização da contribuição científica das mulheres foi lenta e gradual. Fundada no ano de 1900, somente em 2018, a primeira mulher, Nísia Trindade, foi eleita como presidenta da instituição.

No dossiê temático Mulheres e Meninas na Ciência, publicado pela Fundação em 2022, o qual registra a memória institucional e o processo de institucionalização de uma política interna de incentivo às mulheres e meninas fazerem ciência, a presidenta afirma que:

(...) trata-se de uma luta histórica, (...) que teve avanços nos últimos tempos com muita dificuldade, mas que também vive um período de retrocessos. Isso tem sido discutido não só no Brasil, mas em todo o mundo, e também tem sido discutido o papel da pandemia nesses retrocessos. [4]

A partir dessa perspectiva, como produto de um mestrado profissional de uma instituição científica tão importante quanto a Fiocruz, e considerando os retrocessos na educação provocados pelo período atual de pandemia, acreditamos que é ainda mais necessário darmos visibilidade, também por meio da linguística, ao trabalho de mulheres militantes comunitárias que contribuíram com o desenvolvimento social e científico brasileiro em ações relacionadas à promoção da saúde pública e da solidariedade para o desenvolvimento. “Contar com a parceria e a solidariedade de mulheres na nossa instituição nos estimula a seguir em frente, reafirmando o compromisso com o SUS e com a sociedade” [4]

De acordo com Markus Brauer [5], experimentos realizados demonstram que, ao serem utilizados substantivos masculinos genéricos, há um reforço da imagem de homens na mente das pessoas interlocutoras, e a inviabilização das participantes mulheres da situação. Isso significa que, em uma sociedade de política patriarcalista, as mulheres são excluídas dessa construção social e acadêmica. Dessa maneira, considerando o potencial das atrizes sociais alunas do curso, o objetivo deste estudo e o protagonismo delas em suas comunidades, não poderíamos deixar essa história de nenhuma maneira ser apagada.

Segundo Carlos Matus [6], atores sociais, para nós *atrizes*, são organizações ou pessoas que têm capacidade de ação e influência no coletivo e, por esse motivo, não podem ser ignoradas pelo restante da sociedade na qual estão inseridas. Elas possuem um projeto político, controlam algum recurso relevante e podem produzir fatos na situação em que estão atuando.

Entendemos que, como mencionado por Elisabeth Souza Lobo “(...) frequentemente, as análises ignoram que os principais atores nos movimentos populares foram, de fato, “atrizes”. [7] Na Cidade Estrutural e no Curso de Governança Territorial para o Desenvolvimento Saudável e Sustentável (GTDSS), não foi diferente.

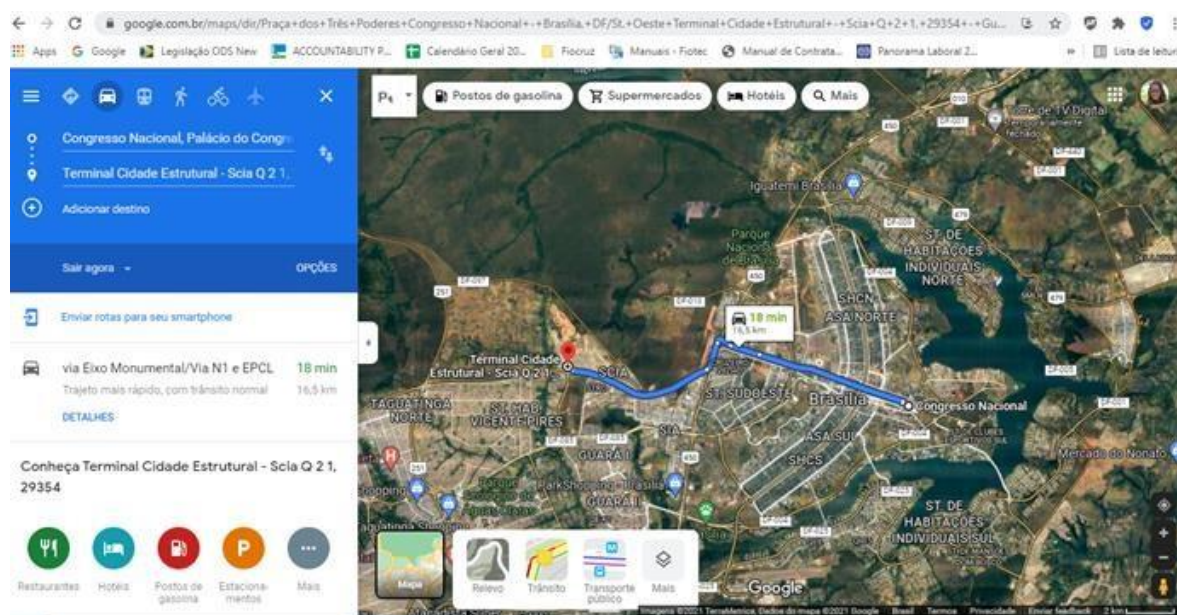
Mais de 80% das pessoas participantes do curso foram mulheres, houve a intensa participação de discentes e docentes desse gênero nas atividades propostas, inclusive na elaboração e na coordenação do Curso. Além disso, o projeto de intervenção territorial realizado durante o curso, o Comitê Estrutural Saudável e Sustentável (CESS), foi, também, 100% liderado por elas.

Essa dissertação é, também, resultado da forte mobilização feminina e do estreito relacionamento criado entre mim -- a pesquisadora --, o curso, o território e as alunas moradoras dele, uma vez que o fato de eu ter sido aluna do curso e ter feito parte da equipe que liderou as ações do Comitê, permitiu que surgisse em mim uma vontade maior de promover o relacionamento entre a comunidade e a academia por meio do mestrado.

Como pesquisadora, escolhi estudar o curso de GTDSS porque ele me transformou completamente como pessoa e cientista, foi a minha motivação para esperar, para continuar meus estudos, ampliando meus horizontes e resgatando um senso de propósito que, em alguns momentos ao longo da minha trajetória, havia sido esquecido. O curso me empoderou por meio do conhecimento e da ação, e eu quis compreender se ele também havia empoderado outras pessoas e se teria potencial para transformar vidas e territórios diferentes.

Somente tendo sido parte integrante do Curso GTDSS, liderado pela Fiocruz na Cidade Estrutural, uma das regiões mais vulneráveis do Distrito Federal – apesar de estar situada a menos de 20 quilômetros do centro do poder brasileiro – eu pude compreender de maneira mais vívida os fluxos de governança que conduzem o desenvolvimento territorial local e, como resultado, estudar de maneira mais completa a situação vivida pelas moradoras.

Figura 1 Distância entre a Cidade Estrutural e o Congresso Nacional



Fonte: Google Maps (2021).

Foi também na sala de aula e nas conversas com as alunas moradoras do território que tive a oportunidade de evidenciar que a contínua utilização acadêmica das comunidades como objetos de estudo, sem retorno benéfico para elas, gerou desconfiças em relação às pesquisas e ao que é externo. Por esse motivo, essa pesquisa, também, tem como motivação demonstrar possíveis metodologias educacionais para estreitar esses laços, entendendo que essa conexão é fundamental para o cumprimento do que consideramos como objetivo fulcral da atividade acadêmica: melhorar a vida das pessoas.

A dissertação está estruturada em sete capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo esclarecemos os objetivos geral e específicos. No segundo capítulo demonstramos os procedimentos metodológicos utilizados para realização da pesquisa.

No terceiro capítulo analisamos as estratégias educacionais propostas pela Fundação Oswaldo Cruz na Cidade Estrutural e seus modos de implementação, compreendendo as ações propostas como caminhos para a territorialização da Agenda 2030, o Projeto Pedagógico e a metodologia do curso. Em seguida, no quarto capítulo, buscamos compreender em que medida os objetivos propostos no Projeto Pedagógico do curso foram cumpridos, analisando o território escolhido, as atividades educacionais realizadas, a proposta de intervenção para o desenvolvimento territorial implementada e o entendimento geral das alunas a respeito da Agenda 2030.

No quinto capítulo, analisamos o perfil das alunas, relacionando com as oportunidades estruturantes oferecidas a elas, as suas percepções a respeito do curso e, por meio da aplicação de técnicas de mensuração de empoderamento, procuramos identificar se de fato o curso promoveu o empoderamento social das alunas moradoras da cidade.

No sexto capítulo, identificamos a existência de inovações pedagógicas com potencial para promover o desenvolvimento saudável e sustentável e em que medida elas poderiam ser replicáveis em outras comunidades vulnerabilizadas.

Por fim, no sétimo capítulo, apresentamos as considerações finais. Para melhor orientar a leitura, após os capítulos textuais foram incluídos anexos e apêndices contendo documentos que orientaram e subsidiaram essa pesquisa.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar se as atrizes sociais foram empoderadas por meio do Curso de Governança Territorial para o Desenvolvimento Saudável e Sustentável, compreendendo se as estratégias educacionais implementadas foram inovações com potencial para promoção do desenvolvimento saudável e sustentável e se elas podem ser aplicadas em outras comunidades.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

i) Analisar as estratégias educacionais propostas pela Fundação Oswaldo Cruz na Cidade Estrutural e seus modos de implementação;

ii) Compreender em que medida os objetivos propostos no Projeto Pedagógico do curso foram cumpridos;

iii) Identificar se houve de fato o empoderamento social das alunas moradoras da cidade a partir do curso, por meio da aplicação de métricas de mensuração de empoderamento e;

iv) Identificar a existência de inovações pedagógicas com potencial para promover o desenvolvimento saudável e sustentável e se elas podem ser replicáveis em outras comunidades vulneráveis.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa social, qualitativa, exploratória e analítica, por meio da qual, segundo Uwe Flick, deve ser realizada uma análise sistemática das questões de pesquisa, utilizando métodos variados para descobrir novas relações, coletando e analisando dados.[8]

Utilizamos como metodologia o estudo de caso, tendo como estratégia de implementação a observação participante, considerada por James Spradley como uma participação completa, uma vez que, como pesquisadora decidi estudar uma situação na qual eu já estava envolvida [9].

O emprego da técnica de Observação Participante demanda do pesquisador a utilização de recursos dos mais variados. Imediatamente nos damos conta de que, como vimos, se é necessária a presença do pesquisador no campo, no momento e nas condições em que as relações se manifestam, o primeiro recurso disponível ao pesquisador no desenvolvimento de seu trabalho é o seu próprio corpo [9]

Essa metodologia propõe uma distância reduzida entre a pesquisadora e a situação estudada; por isso, a presença da autora no território foi essencial para coleta de dados, tendo sido possível diminuir as distâncias entre a academia e o povo, conhecer as atrizes sociais, observar e participar das situações da sala de aula, entendendo, conseqüentemente, os dilemas do território com mais profundidade.

Compreendemos que uma das grandes críticas à essa metodologia, assim como à outras no campo qualitativo, é que, mesmo não sendo uma componente efetiva da comunidade observada, é possível que ocorra a influência da opinião pessoal da pesquisadora nas conclusões a respeito do tema. Por este motivo, a fim de manter uma postura objetiva e redutora de possíveis vícios da participação, respeitamos os processos metodológicos e aplicamos, sempre que possível, ferramentas de mensuração para avaliação de dados, especialmente para compreensão dos níveis de empoderamento social.

Realizamos pesquisas documentais e bibliográficas, além de questionários virtuais semi-estruturados, respondidos por docentes e discentes, com o objetivo de coletar as informações e elaborar estatísticas. O caminho implementado e detalhes fundamentais a respeito das nossas descobertas metodológicas estão explicados nos parágrafos abaixo.

Inicialmente, por meio da análise de documentos e outras fontes bibliográficas, buscamos compreender as estratégias educacionais propostas pelo curso para a

territorialização da Agenda 2030 e para a promoção do desenvolvimento saudável e sustentável, aprofundando conceitos relacionados, entendendo o histórico da Fiocruz na promoção da educação em saúde, o projeto pedagógico do curso e suas fundamentações e o processo seletivo realizado.

Em seguida, para verificação do cumprimento dos objetivos educacionais propostos, realizamos uma análise comparativa entre as atividades propostas no Projeto Pedagógico e as ações realizadas dentro e fora da sala de aula, por meio do acompanhamento da Plataforma Virtual criada para monitoramento das atividades do curso e, também, da análise dos resultados da proposta de intervenção realizada pelas alunas, o Comitê Estrutural Saudável e Sustentável, estreitamente relacionada com os objetivos educacionais de educação por meio da experiência proposto pelo curso.

Em um terceiro momento, com a finalidade de cumprir um dos objetivos desta dissertação, compreender se as estratégias do curso promoveram o empoderamento social das alunas moradoras da cidade, além de estudarmos conceitos relacionados ao tema, aplicamos um questionário para coleta de informações a respeito do perfil das discentes e docentes e das percepções delas em relação ao curso, para, a partir dos resultados coletados, implementarmos a técnica de Mensuração de Empoderamento (ME) proposta pelo Banco Mundial.

A técnica de ME foi escolhida, ainda na elaboração do projeto de pesquisa, por entendermos sua adequação para coleta de indicadores em territórios vulnerabilizados e para análise de empoderamento a partir da implementação de estratégias educacionais. A técnica demonstrava, ainda, flexibilidade para adequação às necessidades da pesquisa.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Governo Fiocruz Brasília (parecer 5.254.534), foram iniciadas as entrevistas com as alunas. Todas as entrevistadas informaram estarem de acordo com o Termo de Consentimento Esclarecido.

No primeiro momento, as alunas foram contactadas de maneira individual, pelo aplicativo de mensagem *WhatsApp*, tendo sido apresentada para elas a proposta da pesquisa e elucidada a importância das suas participações. Foram contactadas, através de mensagem, 21 (vinte e uma) colegas. Dessas, 3 (três) não responderam e 4 (quatro), apesar de terem respondido, apresentavam sintomas gripais e não tiveram disponibilidade para participar da entrevista. Também foi feita uma abordagem através de uma chamada no grupo de mensagens da Turma, mas nem todas as pessoas participantes do curso continuavam no grupo.

No momento seguinte, foram enviadas mensagens por *e-mail* para 29 (vinte e nove) mulheres que até o momento não tinham sido entrevistadas, considerando a lista de contatos encontrada nos *e-mails* enviados pela coordenação do curso. Das 29 (vinte e nove) contactadas, 2 (duas) responderam e confirmaram disponibilidade, 1 (uma) respondeu dizendo não ter interesse em participar, uma vez que não tinha terminado o curso e 1 (um) e-mail retornou.

Por fim, antes do encerramento dos questionários, foi feita uma última tentativa, com contatos viabilizados por uma das entrevistadas. Das 4 (quatro) mulheres contactadas, 1 (uma) foi entrevistada.

No período entre 7 de junho a 04 de agosto de 2022, foram entrevistadas 13 (treze) mulheres, o que corresponde a 39% do número total das alunas egressas. Do total de entrevistadas, 9 (nove) são moradoras da Cidade, o que corresponde a 69% delas. As outras 4 (quatro) (31%) vivem nas Regiões Administrativas Guará e Ceilândia.

As entrevistas individuais foram realizadas de maneira *online* e gravadas, por meio da plataforma *Google Meet*, escolhida por ter sido utilizada pelas alunas para participação nas aulas *online* do curso. As entrevistas tiveram duração média de uma hora. Foi utilizado um formulário semi-estruturado, como guia para as perguntas realizadas. A escolha dessa maneira de realização, além de corresponder às necessidades de distanciamento social exigidas para o período pandêmico, objetivou facilitar o alinhamento das agendas e possibilitar a mensuração quantitativa e qualitativa dos dados.

Das alunas entrevistadas, 11 (onze) (85%) concluíram o curso na modalidade especialização, 2 (duas) (15%) concluíram na modalidade Livre.

Para as pessoas docentes, foi enviado, por e-mail, um formulário semiestruturado, que ficou disponível entre os dias 25 de julho e 11 de agosto de 2022. Optamos por não realizar entrevista, considerando que essas profissionais poderiam sentir-se mais à vontade para realizar o preenchimento de maneira individualizada. Foram contactadas 14 (quatorze) pessoas, 10 (dez) mulheres (70%), sendo 6 (seis) do IFB (43%), 5 (cinco) (36%) da Fiocruz e 2 (duas) (21%) de outras instituições. Recebemos 8 (oito) respostas, o que corresponde a 57% do total esperado.

Os dados coletados foram anonimizados e criados códigos específicos para identificação das alunas e professoras. As informações coletadas nos permitiram analisar os perfis socioeconômicos das pessoas entrevistadas e as oportunidades estruturantes oferecidas à elas. Também utilizamos as informações dos questionários para verificarmos se houve o empoderamento social efetivo das alunas moradoras da Cidade Estrutural, proposto no Projeto Pedagógico do Curso, analisando, com base da técnica ME, a ocorrência, ou não, de um aumento da capacidade das alunas de fazerem escolhas e de aplicarem os conhecimentos adquiridos em sala de aula para transformação das suas vidas e da comunidade na qual estavam inseridas.

Durante elaboração das tabelas, com base na ME, ao percebermos a impossibilidade de implementá-la para avaliação de todas as respostas do questionário, decidimos criar técnicas de mensuração que consideravam as percepções e o *esperançar*¹, considerando que, com base nos depoimentos coletados durante as entrevistas, as transformações sociais promovidas pelo curso foram muito além dos números rígidos e deveríamos encontrar maneiras inovadoras de analisá-las.

Para a análise complementar do conteúdo dos questionários e a fim de validar a compreensão a respeito do empoderamento social e das percepções sobre o curso, foi utilizado também a ferramenta IRAMUTEQ (Interface de R pour lês Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), por meio da qual foi possível classificar o conteúdo das respostas escritas no questionário, analisando semelhanças entre elas com base em estatísticas.

O uso do software IRAMUTEQ para análises lexicais, possibilitou o reconhecimento de determinados conteúdos e significados referentes ao impacto do curso. Foram construídos três corpus para a análise (1) Questionário das docentes; (2) Questionário das alunas; e (3) Questões do questionário das discentes direcionadas a avaliação das instituições envolvidas na realização do curso.

A análise dos corpus foi realizada por meio do método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Uma vez que os corpus foram elaborados a partir das diversas questões contidas em seus respectivos questionários, foi adotada a estratégia de utilizar a formatação de

¹ *Esperançar*, segundo Paulo Freire, é a capacidade de reagir àquilo aparentemente sem solução, a vontade de tomar ação. Retomaremos o uso mais a frente.

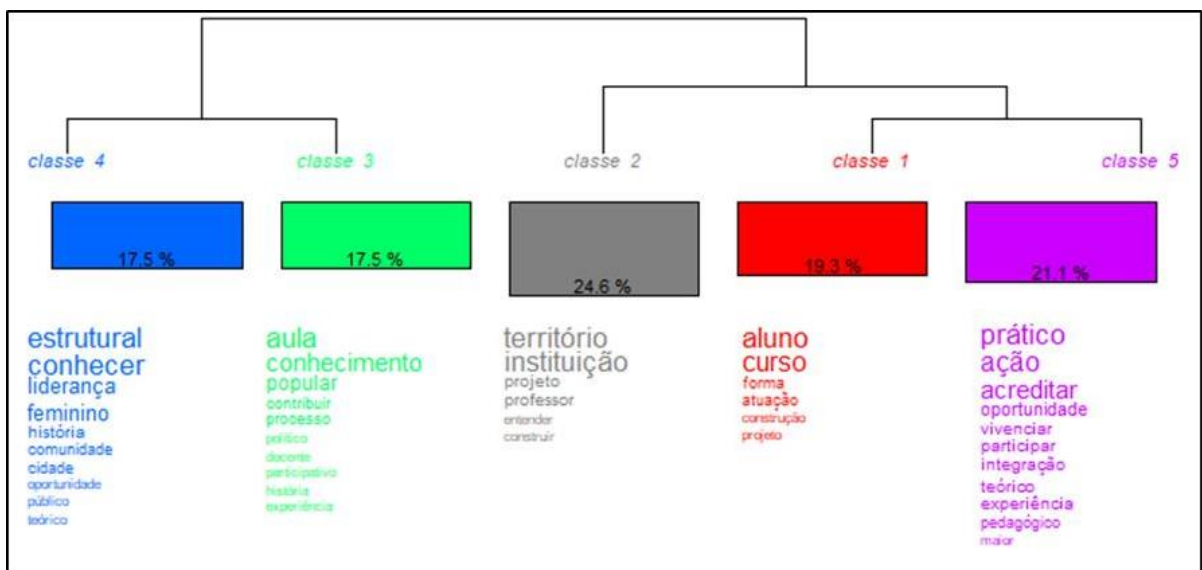
corpus multitemático, pois permite identificar a contribuição dos temas na composição das classes que emergirem a partir da CHD. [10]

3.1 QUESTIONÁRIO DAS DOCENTES

No corpus formado pelas respostas ao questionário das docentes foram identificadas 05 (cinco) classes que utilizam 60,0% do conteúdo do corpus inicial, no total de 57 (cinquenta e sete) segmentos de texto (ST), o que representa uma porção limítrofe para a utilização do método de CHD, uma vez que proporções menores que 60,0% para análise de entrevistas podem descartar conteúdos significativos [10].

Análise das classes

Figura 2 Dendrograma de representação das classes



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O dendrograma apresentado na figura A desenha as relações entre as classes e indica o percentual de ST de cada uma delas em relação ao corpus.

As classes foram nomeadas da seguinte forma:

- Classe 01 – Integração entre as docentes, as discentes e o território
- Classe 02 – Análise da atuação das instituições de ensino no território
- Classe 03 – Impacto do curso na vida profissional das docentes

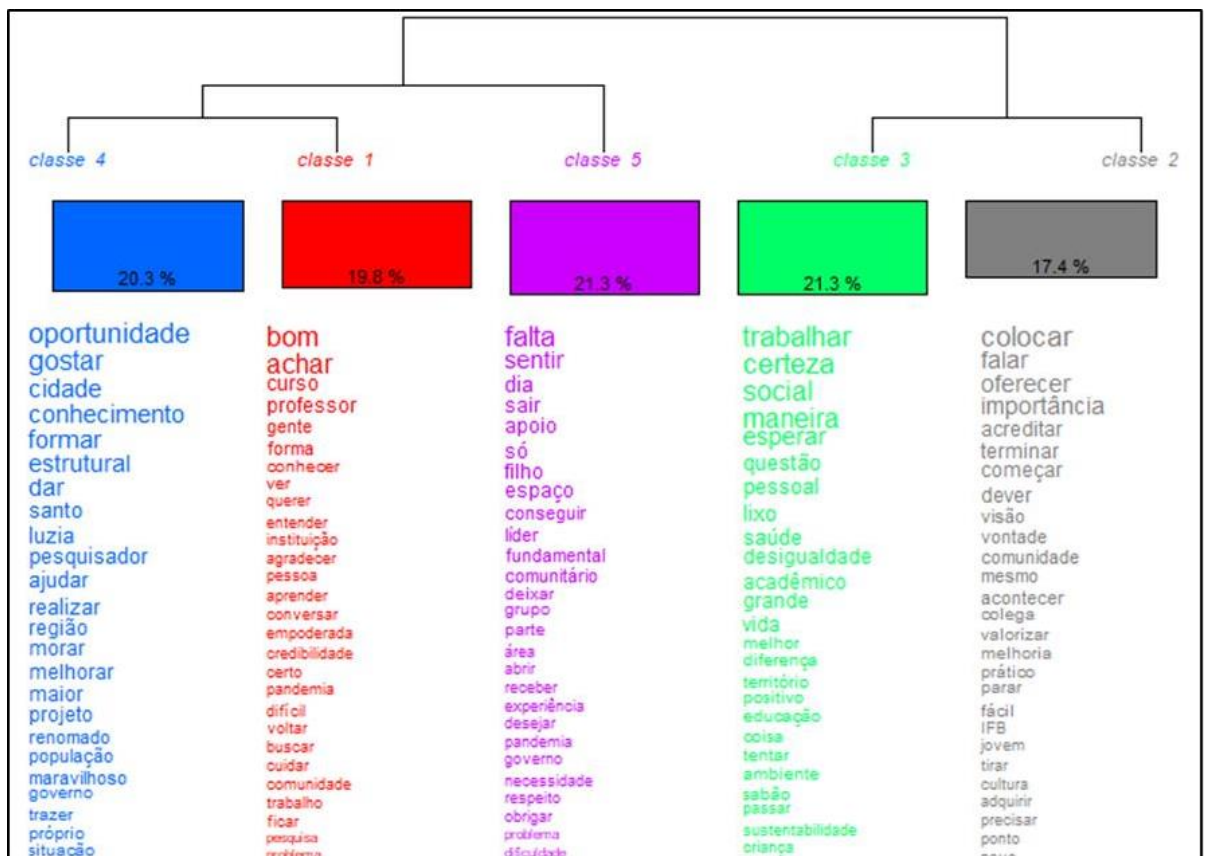
- Classe 04 – Impacto do curso na vida pessoal das docentes
- Classe 05 – Alinhamento entre teoria e prática

3.2 QUESTIONÁRIO DAS DISCENTES

No corpus formado pelas respostas ao questionário das discentes foram identificadas 05 (cinco) classes que utilizam 67,9% do conteúdo do corpus inicial, no total de 207 (ST), o que representa uma porção adequada para a utilização do método de CHD [10]. O dendrograma apresentado na figura G desenha as relações entre as classes e indica o percentual de ST de cada uma delas em relação ao corpus.

Análise das classes

Figura 3 Dendrograma de representação das classes



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

As classes foram nomeadas da seguinte forma:

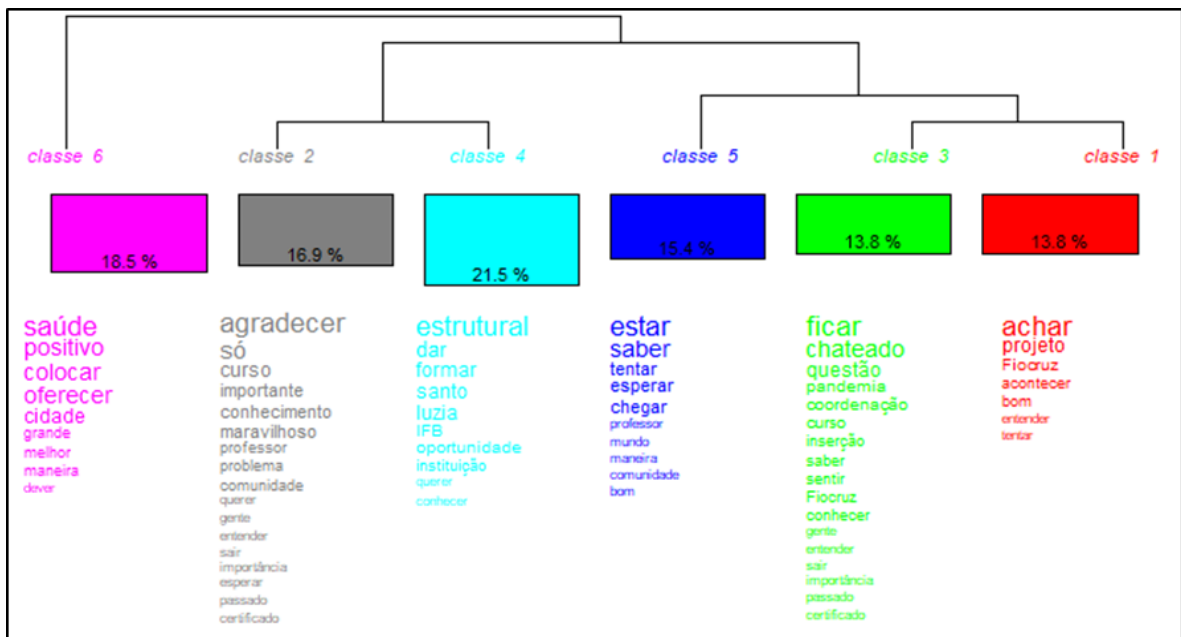
- Classe 01 – Percepção geral das discentes sobre o curso
- Classe 02 – Atendimento das expectativas discentes e valorização delas
- Classe 03 – Lições aprendidas e implementadas
- Classe 04 – Contribuições das instituições para o território
- Classe 05 – Dificuldades para participar do curso

3.3 QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO DAS DISCENTES DIRECIONADAS A AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS NA REALIZAÇÃO DO CURSO

No corpus formado pelas respostas ao questionário das alunas que avaliavam as instituições envolvidas na realização do curso foram identificadas 06 (seis) classes que utilizaram 69,9% do conteúdo do corpus inicial, no total de 65% (ST), o que representa uma porção adequada para a utilização do método de CHD . [10] O dendrograma apresentado na figura M desenha as relações entre as classes e indica o percentual de ST de cada uma delas em relação ao corpus.

Análise das classes

Figura 4 Dendrograma de representação das classes



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

As classes foram nomeadas da seguinte forma:

- Classe 01 – Projetos de intervenção apoiados pela Fiocruz
- Classe 02 – Agradecimentos das discentes às docentes
- Classe 03 – Problemas do curso e pontos de melhoria
- Classe 04 – Inserção do IFB e Fiocruz no território
- Classe 05 – Relação com as docentes
- Classe 06 – Relação do curso com a promoção da saúde

Por fim, identificamos se de fato o curso foi em si uma iniciativa educacional inovadora, se ele propôs inovações para a promoção do desenvolvimento saudável e sustentável e se essas inovações teriam potencial para serem replicadas em outras comunidades. Para tanto, buscamos referências históricas e atuais, em plataformas de referência na publicação de produções científicas e de busca virtual.

4 ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS PROPOSTAS PARA A TERRITORIALIZAÇÃO DA AGENDA 2030

4.1 ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DA FIOCRUZ

A Fundação Oswaldo Cruz é uma instituição centenária, cuja trajetória se confunde com o próprio desenvolvimento da saúde pública no país. Já em 1920, o instituto de pesquisa que a originou foi peça-chave para a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública, que em 1930 foi incorporado ao recém-criado Ministério da Educação e da Saúde Pública. [11]

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2020 [12], a Fundação é a principal instituição não-universitária de formação de recursos humanos na área de saúde no país, formando quadros altamente especializados para o sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação e contribuindo para o atendimento às necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS) nas áreas de atenção, gestão e vigilância em saúde.

Ainda segundo o PDI, na Fiocruz a relação entre ensino e pesquisa tem sido estruturada por meio da forte convivência entre os cursos *Stricto Sensu* e *Lato Sensu* (especialização, aperfeiçoamento e atualização), sendo significativo o aumento desses últimos, a partir da década de 1990, especialmente devido a crescente participação de diferentes unidades da Fiocruz em projetos de ensino.

Produzir, disseminar e compartilhar conhecimentos e tecnologias voltados para o fortalecimento e a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) e que contribuam para a promoção da saúde e da qualidade de vida da população brasileira, para a redução das desigualdades sociais e para a dinâmica nacional de inovação, tendo a defesa do direito à saúde e da cidadania ampla como valores centrais. [12]

Quadro 1 Valores da Fiocruz relacionados ao Ensino em Saúde



Valores da Fiocruz relacionados ao Ensino em Saúde:

- Saúde como direito universal e dever do Estado;
- Saúde orientada pela Ética que valoriza a vida;
- Consolidação da Saúde Coletiva nos seus compromissos com a promoção da equidade, da cidadania e dos direitos sociais;
- Formulação das condições necessárias à manutenção, promoção e reprodução da vida humana saudável, tendo como marco de referência epistêmico a compreensão da complexidade existente nos processos de saúde/doença/cuidado em espaços socioculturais e ambientais específicos;
- Abordagem inter e transdisciplinar, com a compreensão da saúde em sua expressão no indivíduo, no coletivo e na população, em sua vivência em sociedades e Estados determinados no tempo e no espaço.
- Reconhecimento da diversidade da natureza dos saberes e dos interesses das ações a eles vinculados.

Fonte: PDI, 2016 [12]

O PDI direciona também que as iniciativas educacionais praticadas pela instituição devem privilegiar a construção de processos educativos que permitam a produção de reflexão crítica, por meio de metodologias emancipatórias como as propostas por Paulo Freire, as quais valorizam o saber e a experiência cultural da pessoa que aprende, por meio de processos dialógicos entre a docente e a discente. Reconhecendo a diversidade de saberes, essa busca de conhecimentos deve ser realizada em conjunto, possibilitando comparar, superar e construir visões de mundo dos projetos sociais e de uma saúde de natureza pública. [12]

Em alinhamento com essas diretrizes, o Projeto Pedagógico da Escola de Governo Fiocruz Brasília, cuja elaboração começou em 2015 e publicação foi realizada em 2020, afirma que a proposta pedagógica da Escola é a formação em políticas públicas de saúde e sociais, considerando a tríade: educação, pesquisa e ação no território e que um dos objetivos dela é ser um espaço para educação permanente e para a construção de respostas que aproximam a ciência e a tecnologia do saber profissional e popular. [13]

Para alcance dos objetivos e diretrizes estabelecidos nos documentos institucionais, a EGF Brasília também explicitou estar alinhada com os valores da Fiocruz de Brasília descritos abaixo:

- Educação como processo emancipatório;

- Ciência Cidadã;
- Diversidade e Multiculturalismo
- Equidade e Justiça Social;
- Valorização das pessoas e
- Colaboração e Solidariedade.

Analisando esse conjunto de valores, percebemos que a promoção da ciência cidadã demonstra ser referência para elaboração de projetos pedagógicos que permitam a participação de uma diversidade de pessoas na produção do conhecimento, por meio de diálogos e da valorização de saberes populares e tradicionais. Essa construção de ações educacionais diversas implica no fortalecimento de ações educacionais em rede, diversificando as oportunidades de aprendizado e estimulando a participação de pessoas e instituições.

Partindo dessa perspectiva, uma das áreas temáticas de pesquisa na Fiocruz Brasília, o Colaboratório de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Inovação, responsável pela criação e implementação do Curso de Governança Territorial para o Desenvolvimento Saudável e Sustentável, nas modalidades curso livre e especialização, tem como objetivo a aplicação de metodologias e ferramentas que facilitem a cooperação gerando produtos e serviços voltados ao apoio à governança de redes de políticas públicas, contribuindo com a ciência cidadã. [13]

4.2 EDUCAÇÃO PARA TERRITORIALIZAÇÃO DA AGENDA 2030

No final da década de 1980, surgiu o conceito de Desenvolvimento Sustentável (DS), que, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), pode ser definido como “[...] desenvolvimento que encontra as necessidades atuais sem comprometer a habilidade das futuras gerações de atender suas próprias necessidades [14]”. A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que o conceito de Desenvolvimento Sustentável está diretamente relacionado ao conceito de impacto ambiental (transformação antrópica do espaço), que ele se refere à maneira como as ações atuais permitirão que as pessoas, hoje e no futuro, alcancem um nível satisfatório de desenvolvimento socioeconômico e, ao mesmo tempo, consigam utilizar os recursos naturais sem esgotá-los.

Desde a década de 1990, a preocupação da comunidade internacional a respeito da implementação efetiva de ações que desenvolvam a sustentabilidade tem aumentado e, como consequência, foram realizadas inúmeras conferências e elaborados muitos acordos internacionais a respeito do tema. A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também conhecida como Eco-92 (1992), a Declaração do Milênio e os Objetivos do Milênio (ODM) por elas estabelecidos (2000), e a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, na qual foi elaborada o documento O Futuro que Queremos, que convoca os países e a sociedade global para a construção da Agenda 2030 do Desenvolvimento Sustentável, são alguns exemplos.

Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), são divididos em 17 temas, relacionando os setores de políticas públicas com a Agenda 2030, na qual encontram-se 169 metas, que deverão ser cumpridas pelos países, e 232 indicadores para avaliação dos resultados alcançados. [15]

A preocupação da incorporação do conceito de desenvolvimento sustentável na elaboração de políticas públicas é, também, a afirmação da real necessidade de aplicação do DS nos territórios. A consideração desse conceito como tema transversal pela Política Nacional de Promoção da Saúde, de acordo com a qual esse modelo de desenvolvimento favorece o desenvolvimento saudável e sustentável, diminuindo riscos e vulnerabilidades promovidos pelo sistema atual de produção e consumo, pode ser mencionada como exemplo. [16]

Em 2015, como resultado do VII Congresso Interno da Fiocruz, a Carta Política publicada pela instituição explicita a necessidade de mobilização da instituição para a implantação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável para a mobilização em torno do enfrentamento dos grandes desafios da sustentabilidade do planeta e das desigualdades sociais e iniquidades geradas pelos determinantes sociais e ambientais da saúde. [17]

Considerando essa relação simbiótica entre o Desenvolvimento Sustentável e a promoção da saúde, a presidência da Fiocruz instituiu, em 2017, a Estratégia Fiocruz Para a Agenda 2030 (EFA 2030). [18] Essa estratégia, iniciativa da presidenta Nísia Trindade, incorpora a Agenda das Nações Unidas ao programa de trabalho da Fiocruz em médio e longo prazos, reforçando a determinação social da saúde, a ecologia de saberes e a promoção de um desenvolvimento que não deixe ninguém para trás, ambiental, social e economicamente.

A EFA 2030, também, objetiva complementar o conjunto de metas propostas pelas Nações Unidas, principalmente os relacionados com o ODS 3: *Assegurar vidas saudáveis e promover o bem-estar para todos em todas as idades*, uma vez que elas, de acordo com a Fiocruz, não reconhecem a saúde como

expressão e resultado da interação dinâmica da biologia individual com os determinantes sociais, econômicos e ambientais da saúde, passíveis de transformação somente por meio de políticas e ações intersetoriais coerentes, coordenadas e promotoras da equidade [18]

O fato de, em 2017, a Fundação Oswaldo Cruz estar mais presente no território da Estrutural, e realizar ações para a promoção de um território saudável e sustentável, como o projeto Estrutural Saudável e Sustentável, [19] está estreitamente relacionado com os objetivos estabelecidos pela Estratégia Fiocruz 2030. O projeto teve como parceiros institucionais a Universidade de Brasília (UnB), o Instituto Federal de Brasília (IFB) e a Secretaria de Saúde do Distrito Federal (SES/DF). O curso GTDSS pode ser considerado como um dos resultados dessa Estratégia.

Figura 5 Interação Sociotécnica no território saudável e sustentável



Fonte: Apresentação do projeto Estrutural Saudável e sustentável realizada pela Fiocruz por Martins (2019)

4.3 PROJETO PEDAGÓGICO E METODOLOGIA DO CURSO DE GOVERNANÇA TERRITORIAL PARA O DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL E SUSTENTÁVEL

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) *Lato Sensu*, a oferta de um curso na área de Saúde e Bem Estar Social, teve como proposta a utilização de metodologias ativas, inovadoras e desafiadoras, para fortalecer a aprendizagem das estudantes, por meio de um currículo baseado na coleta e análise de dados e na proposição de ações de intervenção em territórios vulneráveis.

Essa foi a primeira turma do Curso de Governança Territorial para o Desenvolvimento Saudável e Sustentável. O curso, ofertado a partir do segundo semestre de 2019, no Campus Estrutural do Instituto Federal de Brasília (IFB), foi elaborado de maneira colaborativa pelas duas instituições e contou com o apoio pedagógico da Universidade de Brasília.

A coordenação geral do curso foi exercida por uma professora do IFB e a coordenação temática por uma servidora da Fiocruz.

O Objetivo Geral do curso foi “Capacitar indivíduos da rede sociotécnica do território na coleta e no uso das informações sobre a realidade local, desenvolvendo um modelo de “dispositivo” de Inteligência Cooperativa (monitoramento e avaliação) sobre as vulnerabilidades sociais relacionadas à agenda 2030 dos ODS da ONU”.

O curso teve os seguintes objetivos específicos:

1. Formar pesquisadores populares que irão atuar no desenvolvimento técnico do projeto na Cidade Estrutural/DF como Agentes de Governança Territorial (AGT);
2. Promover a integração entre ensino, pesquisa e aplicação e desta maneira, desenvolver competências técnicas e conversacionais para a atuação do egresso nos espaços de governança de políticas públicas locais;
3. Mapear as áreas e populações em condição de vulnerabilidade na Cidade Estrutural;
4. Mapear os espaços de governança de políticas públicas implementadas e necessárias para a Cidade Estrutural;

5. Desenvolver um modelo de apoio à implementação da agenda 2030 nos territórios e de acompanhamento dos riscos de não alcance das metas dos ODS, para a Fiocruz apresentar ao governo brasileiro e à ONU.

Ainda de acordo com o PPC, o curso justifica-se pela necessidade de desenvolvimento de uma “metodologia inovadora de inserção da Fiocruz nos territórios, possibilitando uma prática institucional intersetorial considerando as relações de produção local para o desenvolvimento de tecnologias sociais com a integração ensino - pesquisa e aplicação (EPA)”.

Visando promover o desenvolvimento local, regional e nacional, por meio de um aprendizado multidisciplinar, pela prática, integrando os conteúdos de sala de aula à realidade local, o corpo docente do curso foi formado por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento. Ao todo, formaram o corpo docente: 8 representantes do IFB, 8 representantes da Fiocruz, 5 representantes da UnB e 2 representantes da Secretaria de Saúde do Distrito Federal.

O modelo educacional proposto teve como base a libertação do indivíduo proposta por Paulo Freire [20], segundo a qual a produção do conhecimento deveria ocorrer de maneira compartilhada, sendo, portanto, necessário que as educadoras criassem possibilidades para essa produção, assumindo função simultânea de docentes e aprendizes, não somente transferindo os seus saberes, como dispunha o modelo de educação tradicional, “bancária”, na qual as discentes seriam somente depósitos de conhecimento.

John Dewey [21], que antecedeu Paulo Freire, concebia o conhecimento como um processo social, integrando os conceitos de sociedade e indivíduo, e já propunha uma educação democrática e inclusiva, acessível de maneira equânime, baseada em metodologias ativas, com ações práticas, nas quais as alunas sejam protagonistas da promoção de conhecimento. No contexto contemporâneo, ao pesquisarmos a respeito do empoderamento das atores sociais de territórios vulneráveis, provavelmente, estamos também partindo de uma perspectiva de fortalecimento da inteligência, capacidade social mencionada pelo autor em suas obras.

Considerando os ensinamentos de Freire e Dewey, como explicitado no PPC, o curso propôs também o empoderamento social para os territórios de vulnerabilidade que ainda não se apropriaram da Agenda 2030, por meio do desenvolvimento de dispositivos de Inteligência

Cooperativa (IC). De acordo com Wagner Martins [22], a valorização das capacidades individuais e coletivas explicitadas em redes é a Inteligência Cooperativa, entendida aqui como uma competência social, um método científico de coleta de dados, monitoramento e avaliação das vulnerabilidades sociais e ambientais do território.

O programa teve ainda como base, abordagens como a ecologia de saberes, de Boaventura de Sousa Santos, “conceito que visa promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais pelos que nelas intervêm” e o diálogo de saberes, de Paulo Freire, que valoriza a troca de saberes e a contribuição das pesquisadoras populares para a construção do conhecimento. Como demonstrado por Amy Maxmen [23], trabalhadoras populares na área de saúde, por meio das suas histórias e experiências particulares, podem promover o maior entendimento entre as pessoas e organizações participantes da rede em que atuam, proporcionando melhores resultados para a implementação de ações de saúde pública mais robustas e que consideram os determinantes da saúde de maneira mais integrada.

As pesquisadoras sociais formadas, denominadas Agentes de Governança Territoriais (AGTs), estariam aptas a trabalharem nos territórios, promovendo a articulação entre os Determinantes Sociais da Saúde e as metas dos ODS, apoiando os espaços de governança locais na construção de um Território Saudável e Sustentável (TSS), por meio da análise de dados de maneira científica e do uso de ferramentas sociais.

O perfil esperado das egressas era que elas tivessem capacidade de agir na governança e gestão territorial saudável e sustentável, possuindo condições de intervir sobre os riscos e ameaças às condições de vida da população da Cidade Estrutural e de outros territórios vulnerabilizados.

A metodologia predominante no curso, baseia-se em "construtivismo pragmático" e se refere a John Dewey, Paulo Freire e Souza Santos para validar essa ideia. Dewey viveu entre o final do século XIX e início do século XX, suas principais obras foram: Democracia e Educação; Escola e Sociedade e Experiência e Educação. O autor, segundo Muraro, pensava em “uma educação que desenvolva o hábito do pensamento reflexivo sobre os problemas da experiência”. Paulo Freire nasceu no ano de 1921 e criou o revolucionário método de alfabetização de adultos que trouxe como principal objetivo da educação a conscientização do aluno. o autor “procurou ser plural, dialogou com diferentes tendências de pensamento,

buscou a diferença, rompeu fronteiras sem perder a consistência e a unidade na relação teoria e prática” [24].

A formulação desses autores possibilitou ao curso organizar um arranjo metodológico onde a reflexão sobre o futuro e o mapeamento do presente fossem feitos por meio do diálogo entre os sujeitos, suas experiências e os objetos de análise e aprendizagem.

Dessa forma, propõe como caminho: i) Inicialmente, a criação de uma cartografia social, que deveria ser elaborada pelas atrizes locais, com a finalidade de criar uma prospectiva territorial que fosse configurada como a Inteligência de Futuro, capaz de orientar os espaços de governança e as decisões políticas de longo-prazo no sentido estratégico de assegurar um ambiente saudável e sustentável para todos e todas; ii) Em seguida, a partir da reflexão sobre o futuro por meio do mapeamento do presente, o desenvolvimento de um Quadro de Metas e Indicadores dos ODS associados ao Território para que fosse possível a elaboração do Plano de Inteligência Cooperativa com base nele - acompanhando as políticas públicas e monitorando as vulnerabilidades - ou seja, os riscos e as oportunidades das metas da Agenda 2020 serem ou não alcançadas; iii) E, por fim, a Implementação do Plano por meio de uma ação de intervenção local.

O público teve como foco preferencial, mas não exclusivo, as atrizes sociais que moram ou atuam na Estrutural, por considerar que delas emana o saber territorial que possibilita a resiliência diante de crises econômicas e sociais.

Foram disponibilizadas 40 vagas para especialização. Apesar de não ter sido explicitado no Projeto Pedagógico, pudemos verificar no Edital 9/2019 - DREP/DGES/RIFB/IFB², a respeito do Processo Seletivo, que 2 (duas) vagas foram destinadas para PCD e 8 (oito) para PPI. Do total de ingressantes, de acordo com o IFB, 32 (trinta e duas) pessoas concluíram o curso nessa modalidade, sendo 29 (vinte e nove) delas mulheres.

O curso teve uma carga horária de 360 horas totais, divididas em, no máximo, dois semestres, na modalidade presencial e noturna. Conforme o PPC, a execução do curso foi realizada de maneira modular, estando cada um dos módulos sob responsabilidade de, no

² Disponível em:

<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/21430/EDITAL%202009%202019%20PROCESSO%20SELETIVO%20PARA%20O%20CURSO%20DE%20P%C3%93S-GRADUA%C3%87%C3%83O%20LATO%20SENSU.pdf>

mínimo, 3 docentes, sendo uma delas, obrigatoriamente, parte do quadro efetivo do IFB. Os tópicos abordados em cada um dos módulos estão dispostos abaixo:

1. Oficina Prospecção:

- Analisar a situação dos fatores relacionados aos ODS no território;
- Mapear atores e interesses;
- Descrever os cenários exploratórios considerando os marcos da Agenda 2030/ODS;
- Elaborar Plano de Inteligência para o mapeamento das ameaças e vulnerabilidades (risco) sociais no território;
- Ativar Rede de Agentes de Governança Territorial.

2. Introdução à Governança Territorial:

- Adequação das metas e indicadores dos ODS para acompanhamento na Cidade Estrutural/DF;
- Adequação dos indicadores de acompanhamento de situação e condições de vida;
- Elaboração de Plano de Inteligência Cooperativa para acompanhamento das políticas públicas e da situação de vulnerabilidade das áreas e população da Cidade Estrutural;
- Adequação linguística dos termos técnicos das metas dos ODS para acompanhamento na Cidade Estrutural/DF.

3. Políticas Públicas em Redes:

- Instalar Sala de Cooperação Social para apoio a governança territorial;
- Definição ética do processo de coleta de dados sobre as condições de vida da população local;
- Análise sistemática das condições de vida da população local.

4. Desenvolvimento Territorial:

- Publicação/Disseminação da análise de condições de vida da população local;
- Desenvolver requisitos para adaptar arranjo produtivo local para uso na coleta de dados situacional.

5. Governo para Vida – (saúde, ambiente e Governança):

- Elaboração de propostas de intervenção sobre os riscos e ameaças às condições de vida da população em situação de vulnerabilidade.

6. Orientação para Trabalho de Conclusão de Curso:

- Radar de Territórios Saudáveis e Sustentáveis – cada TCC fará a consolidação do índice de condições de vida (Horst e Conterato, 2017) associado aos ODS para configuração dos painéis de acompanhamento.

O Curso GTDSS foi também oferecido na modalidade de Curso Livre (CL), disponibilizado de maneira modular, e sua gestão formal foi de inteira responsabilidade da Fiocruz. Objetivando oferecer mais oportunidades para a comunidade, para as inscrições e participação nessa modalidade, foram exigidos somente os seguintes requisitos: ensino fundamental completo, ser pessoa residente da Cidade Estrutural e ser participante da Rede Social da Estrutural.

O CL ofertou 30 (trinta) vagas, sendo 20 (vinte) de ampla concorrência, 2 (duas) para Pessoas com Deficiência (PCD) e 8 (oito) para candidatas Autodeclaradas Pretas, Pardas ou Indígenas (PPI). Segundo dados fornecidos pela Fundação, das 10 (dez) inscrições homologadas, 8 (oito) foram de mulheres. Cinco pessoas concluíram o curso no modo livre, sendo 4 (quatro) delas mulheres. Independentemente da modalidade, todas as pessoas discentes participaram de maneira semelhante, salvo a não obrigatoriedade para as pessoas do curso livre de elaborarem o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Os TCCs, última parte da implementação da metodologia do curso, tiveram como objetivo a mensuração dos fatores de riscos associados aos determinantes de saúde e aos ODS e, preferencialmente, a proposição de ações de intervenção local para enfrentamento desses riscos, por meio do desenvolvimento de planos de inteligência, que poderiam facilitar a gestão de políticas públicas locais.

A Agenda 2030 foi um dos temas que mais contribuiu para impactar o aprendizado, conforme a Classe “Lições aprendidas e implementadas” nos mostra, e está relacionada à inserção da Fiocruz no território, de acordo com a análise lexical do Iramuteq.

Devido a pandemia, a maioria das propostas de intervenção não foram implementadas, salvo uma exceção que será analisada nos capítulos seguintes. O cronograma proposto, disposto abaixo, foi interrompido em março de 2020, durante o módulo VI, quando teria sido iniciado, de maneira presencial, o processo de orientação para os Trabalhos de Conclusão. As propostas de intervenção continuaram sendo orientadas virtualmente, de maneira pontual.

Tabela 1 Calendário Curso

Julho/2019	Elaboração e lançamento de Edital para Seleção de Candidatos
Julho/2019	Inscrições e Processo Seletivo
Agosto/2019	Matrículas
Agosto/2019	Início das Aulas
Agosto/2019	Módulo I
Setembro/2019	Módulo II
Outubro/2019	Módulo III
Novembro/2019	Módulo IV
Dezembro/2019	Orientações para TCC e atividades de reposição ou recuperação
Fevereiro/2020	Módulo V
Março/2020	Módulo VI (Orientação para Trabalho de Conclusão de Curso)
Abril/2020	Módulo VI (Orientação para Trabalho de Conclusão de Curso)

Fonte: elaboração própria, com informações do PPC

4.4 PROCESSO SELETIVO

Antes de iniciarmos a análise do cumprimento dos objetivos pedagógicos do curso, que será feita no próximo capítulo, é importante compreendermos o processo seletivo e perfil das alunas selecionadas.

De acordo com o IFB, 51 pessoas tiveram suas inscrições homologadas e foram convocadas para matrícula da especialização³. O número de pessoas efetivamente matriculadas não foi disponibilizado pelo Instituto, apesar de ter sido solicitado, junto com outros documentos, por meio do portal de acesso à transparência do Governo Federal, Fala.br, protocolo 23546.052710/2022-77.

Porém, segundo dados da Fundação Oswaldo Cruz, a turma iniciou com um total de 47 pessoas, sendo 37 delas participantes da especialização e 10 do curso livre. Do total de pessoas discentes matriculadas, 9 não completaram o curso.

Entre as 38 egressas, 34 se identificavam com o gênero feminino, o que corresponde a 89% do total. Das 34 mulheres, 30 foram estudantes do curso de especialização e 4 do curso livre. Para fins de pesquisa, considerando que a autora desta pesquisa foi uma das alunas, foi considerada como amostra total de alunas o número de 33 pessoas do gênero feminino.

Do total de pessoas discentes formadas, incluindo as duas modalidades de curso, 23 eram moradoras da SCIA-Estrutural, e 21 delas eram mulheres (92%), sendo uma residente da Chácara Santa Luzia.

De acordo com os resultados do Iramuteq, Classe 4 do Corpus 2, Contribuições das instituições para o território, a Fiocruz e o IFB oferecem bastante suporte e oportunidades para o território. O fato de o curso ter sido implementado na cidade foi muito importante. A formação de pesquisadoras locais e a realização de projetos para a comunidade têm ampliado conhecimentos e apoiado o local. Segundo a discente A4: “primeiro que era uma pós-graduação com instituições renomadas, curso gratuito e realizado na própria região que eu moro: a Estrutural”

³ Conforme publicação disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/21770/Homologac%CC%A7a%CC%83o%20de%20resultado%20final%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/21770/Homologac%CC%A7a%CC%83o%20de%20resultado%20final%20(1).pdf)

5 CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS PROPOSTOS

5.1 O QUE SIGNIFICA TERRITÓRIO VULNERABILIZADO

Inicialmente, como uma das finalidades do curso, de acordo com o PPC, foi implementar ações educativas baseadas nos DSS para a promoção do empoderamento social dentro de um território vulnerabilizado, precisamos compreender o significado de *território* e também, as especificidades da Cidade escolhida para receber o primeiro curso de GTDSS.

O conceito de território considerado nesta dissertação é o desenvolvido de maneira vanguardista por Milton Santos [25], segundo o qual território, mais que um local, é a natureza do espaço, um espaço vivido pelas pessoas, um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações, no qual as técnicas são frutos da ação humana sobre o seu uso, sendo parte de um processo social dentro de um espaço geográfico.

É dentro desse espaço, composto por relações sociais, e por inúmeras comunidades - entendidas aqui como lugares de semelhantes [26], com quem se pode compartilhar valores e visões de mundo, que proporciona segurança e proteção, bem como apoio para os problemas - que o curso propôs a implementação de ações que alinhassem a saúde pública e a fundamentação freiriana a respeito da educação como caminho para liberdade e para o desenvolvimento.

Para Milton Santos o território usado se constitui em uma categoria essencial para a elaboração sobre o futuro. O uso do território se dá pela dinâmica dos lugares. O lugar é proposto por ele como sendo o espaço do acontecer solidário. Estas solidariedades definem usos e geram valores de múltiplas naturezas: culturais, antropológicos, econômicos, sociais, financeiros, para citar alguns. Mas as solidariedades pressupõem coexistências, logo pressupõem o espaço geográfico [27].

Para compreendermos a relação entre o conceito de Santos e o objetivo da Fiocruz de, pensando na construção de um futuro com base na Agenda 2030, promover o Desenvolvimento Territorial Saudável e Sustentável (DTSS) por meio da implementação de técnicas para o desenvolvimento local, considerando o conceito de Jorge Machado sobre o que seria esse espaço geográfico e social, saudável e sustentável:

espaços relacionais e de pertencimento onde a vida saudável é viabilizada, por meio de ações comunitárias e de políticas públicas,

que interagem entre si e se materializam, ao longo do tempo, em resultados que visam a atingir o desenvolvimento global, regional e local, em suas dimensões ambientais, culturais, econômicas, políticas e sociais [28]

Outro conceito fundamental para considerarmos ao analisarmos o território é o conceito político e social de *vulnerabilidade* territorial. Precisamos dele para buscar entender por que a Cidade Estrutural foi escolhida como território beneficiário do Curso e considerando que para alcançar o objetivo do PPC a situação inicial da localidade deveria necessariamente ser um local em que o DTSS não tivesse sido implementado.

Vulnerabilidade, de acordo com Simone Chaves e Cleber Ratto [29], “se relaciona com desigualdades sociais, iniquidades em saúde e barreiras de acesso a serviços e práticas de saúde, causando fragilidades familiares e individuais em razão da violação de direitos, carências ou ausência de suporte”.

Nesta pesquisa, ao nos referirmos ao tema, usaremos preferencialmente a flexão verbal no participio passado “*vulnerabilizado*” em substituição ao adjetivo “*vulnerável*”, uma vez que, como explicita Cláudio Lorenzo [30], a suscetibilidade de uma pessoa a determinado risco não é definida ao acaso, ela depende das condições históricas e socioeconômicas sob as quais a distribuição de poder e de direitos foi estabelecida, beneficiando ou não determinado grupo social. Ou seja, pessoas com altos índices de vulnerabilidade social **foram** vulnerabilizadas.

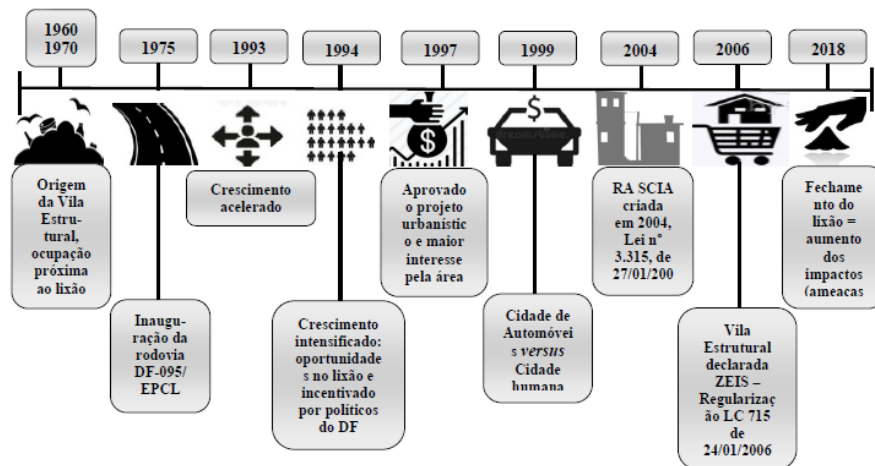
Todas as formas vivas existentes podem ser consideradas vulneráveis, por estarem suscetíveis a riscos de quaisquer naturezas, intencionais ou não, mas são escolhas políticas que permitem o aumento ou a diminuição da vulnerabilidade. Logo, por analogia, podemos afirmar que quanto mais distante um espaço relacional está do DTSS, mais ele foi vulnerabilizado, devido à escolhas políticas e socioeconômicas.

5.2 TERRITÓRIO ESCOLHIDO: A CIDADE ESTRUTURAL E SUAS REDES DE GOVERNANÇA

O território, espaço relacional e de pertencimento que hoje é conhecido como Cidade Estrutural, Região Administrativa XXV do Distrito Federal, começou sua história no final dos anos 80, quando as primeiras pessoas ocuparam a região ao redor do lixão, que funcionou até

o ano de 2018 e foi considerado o maior depósito de lixo da América Latina e segundo maior do mundo. Como principal fonte de renda da economia local, o lixão, ao mesmo tempo em que garantiu a sobrevivência das comunidades dele dependentes, as expôs a incontáveis violações de direitos humanos e vulnerabilizações.

Figura 6 Linha do tempo do histórico e ocupação da Cidade Estrutural



Fonte: Antonia Lima (2020) [57]

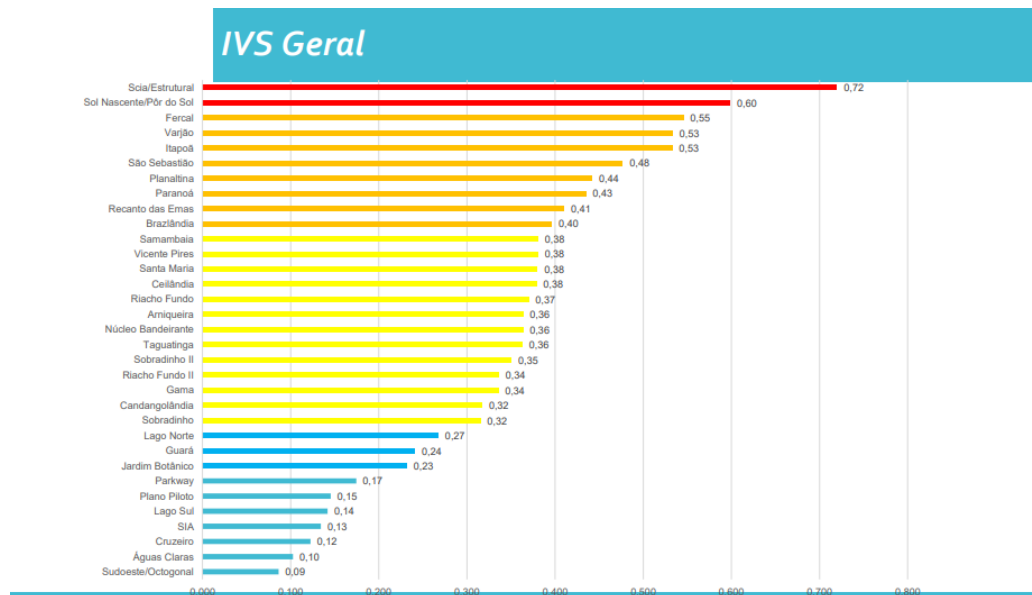
Apesar dos incontáveis anos de luta social e política, a Estrutural somente foi desvinculada da Região Administrativa (RA) do Guará e tornou-se a 25ª RA, nomeada SCIA-Estrutural, a partir de 2006, quando o governo do Distrito Federal, por meio da Lei Complementar nº 715, de 24 de janeiro de 2006, declarou a Vila Estrutural Zona Especial de Interesse Social – ZEIS, permitindo sua regularização por meio de projeto urbanístico que contemplasse as restrições físico-ambientais do Estudo de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto Ambiental (EIA/RIMA).⁴

Mesmo regularizada há mais de 16 anos, a região continua sendo bastante vulnerabilizada. De acordo com o Atlas Codeplan, de 2020, [31] a renda mensal per capita das pessoas moradoras da Cidade Estrutural era de R\$507,30 reais, quase cinco vezes menos que o valor médio do Distrito Federal, R\$2.460,00. Além disso, o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) Geral da Cidade foi de 0,72, enquanto o do Lago Sul, região mais rica do DF,

⁴ Conforme Licença de Instalação. Documento disponível em: <https://www.ibíam.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/L.I-N%C2%BA-51.2010-COMPANHIA-IMOBILI%C3%81RIA-DE-BRAS%C3%8DLIA-1ERRACAP.pdf>

onde está localizada, por exemplo, a península dos ministros brasileiros, foi de 0,14, sendo que quanto mais próximo de 1 mais vulnerabilizado é o território.

Figura 7 Índice de Vulnerabilidade Social do DF



Fonte: Codeplan (2020)

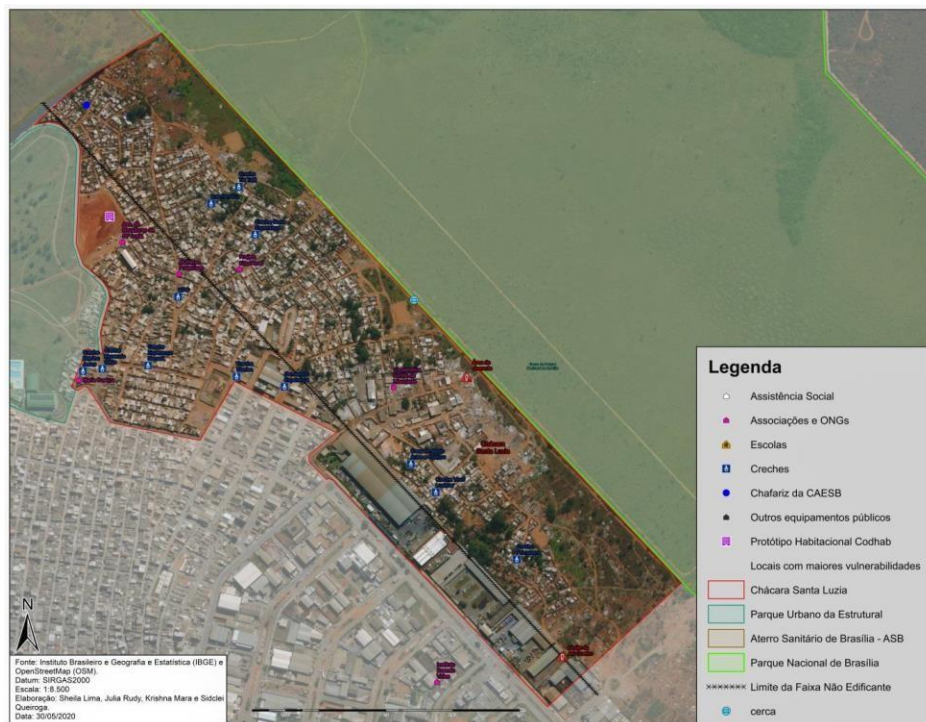
Segundo a Codeplan, o Índice de Vulnerabilidade Social é um indicador composto por uma cesta de indicadores simples que retratam aspectos da vulnerabilidade social vivenciada pela população do Distrito Federal, desagregados por Regiões Administrativas. Esses indicadores possuem quatro dimensões: 1. Infraestrutura e Ambiência Urbana; 2. Capital Humano; 3. Renda e Trabalho; 4. Habitação.[32]

Considerando saúde em seu conceito ampliado, que, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), em sua constituição, refere-se a “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades” [33] e, também, os determinantes sociais da saúde, que segundo a mesma instituição, são os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e fatores de risco à população, tais como moradia, alimentação, escolaridade, renda e emprego, [34] o IVS torna-se ainda mais importante para compreensão da vulnerabilização social da Cidade Estrutural e da escolha dela como primeiro local de implementação do curso no DF.

A saúde é expressão e resultado da interação dinâmica da biologia individual com os determinantes sociais, econômicos e ambientais da saúde, passíveis de transformação somente por meio de políticas e ações intersetoriais coerentes, coordenadas e promotoras da equidade. [35].

Se no início da década de 90, a área possuía menos de 100 barracos, atualmente, de acordo com a última Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), realizada em 2021 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan⁵), somando as regiões SCIA-Estrutural (37.527 pessoas) e Chácara Santa Luzia (10.273 pessoas), parte mais vulnerabilizada da 25^a RA, a população urbana chega a um total de 47.800 pessoas. Desse total, 48,5% são pessoas com sexo de nascimento feminino.

Figura 8 Santa Luzia: área de maior vulnerabilidade social



Fonte: Antonia Lima (2020) [57]

Os dados da PDAD demonstraram, considerando a média dos resultados da SCIA e Santa Luzia, que 74,7% da população se autodeclara preta ou parda, 16,5% das famílias são lideradas por mulheres solteiras, apenas 4% das pessoas moradoras da cidade possuem ensino superior completo, somente 28,6% possuem o ensino médio completo. A taxa de analfabetismo na Região é também alta, chegando a 8,2%.

⁵ Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2021-3/>

Do total da população entre 18 e 24 anos, 41,2% das pessoas estavam sem estudo e sem trabalho, sendo que mais de 30% delas estava desestimulada a procurar emprego. Na região, também, mais de 30% da população não possui celular e 6,25% não possui acesso à internet diariamente, o que significa uma alta taxa de exclusão digital, considerando que vivemos em um mundo de transformação digital veloz e, no qual a comunicação virtual tornou-se peça-chave para a promoção do desenvolvimento e inserção no mercado de trabalho.

A história da Cidade Estrutural, que tem como protagonistas, mulheres representadas como menciona a autora Caroline Santos [36] (que foi uma das professoras do Curso GTDSS), por Dona Lia e Dona Isabel, primeiras moradoras da cidade, está relacionada diretamente com as lutas pela regularização das moradias e por direitos sociais⁶. Como consequência de um processo de desenvolvimento historicamente marcado por desrespeitos aos Direitos e Garantias Fundamentais, conforme dispostos na Constituição Federal de 1988, [37] da população local, a cidade pode ser considerada como um território vulnerabilizado em relação à saúde pública.

Diante da situação de vulnerabilização permanente, a mobilização e luta política das moradoras é contínua e, desde o ano de 2015, de maneira mais institucionalizada, elas têm se reunido em uma rede sociotécnica, do modo como nos fala Bruno Latour que é o da rede de práticas e instrumentos, de documentos e traduções [38], formada por lideranças locais, e com a participação de órgãos do governo e da sociedade civil, para realização de ações que contribuam para a construção de uma cidade melhor. Mesmo no período da pandemia as ações continuaram, inclusive por meio de redes sociais, encontramos nas entrevistas que, atualmente, 89% das mulheres que fizeram o curso se sentem militantes comunitárias, conforme demonstraremos abaixo.

Essas relações territoriais fazem parte de um sistema de governança, que, segundo Sônia Fleury, é um mecanismo utilizado para que, por meio da consolidação das redes sociotécnicas, sejam criadas forças para incentivar a legitimidade da tomada de decisão de maneira participativa e compartilhada. [39] Ela é a estrutura necessária para o gerenciamento das alianças entre as atrizes sociais que a compõem. Esse gerenciamento ocorre de acordo

⁶ São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Constituição Federal, 1988, Capítulo II, Artigo 6º. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_6_.asp

com a governabilidade (capacidade de ação) de cada uma das atrizes sociais envolvidas nessas redes.

As redes Sociotécnicas são transdisciplinares, na medida em que a produção, reprodução e difusão de conhecimentos são heterogêneas, e acessíveis aos seus integrantes. São constituídas por atrizes sociais e técnicas cuja interação proporciona um intercâmbio de saberes e informações que “(...) atuarão em torno de uma tecnologia, e uma dinâmica dialética de cooperação e conflito para intervir na configuração do código técnico e do uso adequado a um certo fim” [40]

De acordo com Wagner Martins (que foi também coordenador temático do curso), estas redes são híbridas porque qualquer cidadã – pessoa comum, e/ou especialista em determinado tema – com intuito de participar das decisões políticas, técnicas e mesmo especializadas pode se manifestar. Assim, por meio dessas redes as pessoas cidadãs podem se incorporar aos sistemas deliberativos, produzindo informações diferenciadas; e, como resultado, saem fortalecidas as relações entre pessoas e organizações, como, por exemplo, o Estado, instituições públicas e movimentos sociais.

O fato de o curso ter sido implementado dentro desse território demonstra a tentativa das lideranças formuladoras do curso de aumentarem a qualidade das oportunidades educacionais do entorno da comunidade, uma vez que, de acordo com Maurício Ernica e Antônio Gomes, “(...) quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas” [42]. De acordo com a fala da discente A2, evidenciada pelo Iramuteq, na Classe 6 do Corpus 3, Relação do curso com a promoção da saúde, “(...) *com saúde, mais sustentável, horta, agricultura, tenho certeza que o IFB ainda tem muito mais a oferecer para a comunidade*”.

De acordo com as percepções das docentes evidenciadas pelo Iramuteq, Classe 1 do Corpus 1, Integração entre as professoras, as alunas e o território: o curso promoveu o engajamento significativo entre as pessoas discentes e docentes, provocando construções coletivas, e a realização dos projetos de intervenção no território foi também resultado dele. Segundo a professora PF2, foi promovida “*maior atuação e integração das alunas na rede na Santa Luzia aplicando os conhecimentos do curso*”.

Além disso, ter sido considerado como critério de pontuação para o processo seletivo a participação da inscrita na Rede Social da cidade, corrobora também com a percepção de que a proposta pedagógica se baseou na promoção do empoderamento para a promoção do desenvolvimento local, visando a construção das capacidades coletivas dentro do território, por meio das relações de controle de poder, das relações de governança.

5.3 ATIVIDADES EDUCACIONAIS REALIZADAS - REDE ESTRUTURAL SAUDÁVEL E SUSTENTÁVEL

A rede virtual denominada “Estrutural Saudável e Sustentável” foi criada pela Fiocruz dentro da Plataforma Ágora, iniciativa da Fiocruz de Brasília para constituição de redes e fortalecimento da Agenda 2030. Objetivando ir além da realização de debates e atividades em sala de aula, a Rede serviu para conexão, troca de saberes e monitoramento das atividades propostas desenvolvidas.

Considerando que a Rede foi um repositório para acompanhamento das atividades, é a partir dela, acompanhando a linha do tempo das publicações, que buscaremos compreender em que medida os objetivos educacionais propostos no curso foram cumpridos.

Figura 9 Apresentação inicial da Rede virtual do Curso, na Plataforma Ágora

The screenshot shows the initial presentation of the virtual network on the Ágora platform. The page is titled "Estrutural Saudável Sustentável - Curso de Especialização: Governança Territorial para o Desenvolvimento Saudável e Sustentável". The main content includes a description of the course, which is a specialization course in territorial governance for sustainable development, organized by Fiocruz in partnership with IFB and UnB. The course aims to promote integration between teaching, research, and application to form social researchers. It also includes a list of current decisions, such as "A avaliação do primeiro módulo..." by Wagner Martins, and a section for membership requests, including one from Beto Alckmin.

Inicialmente, ao analisarmos a Rede, percebemos que 69 pessoas foram inseridas no grupo, mas que não ocorreram muitas interações. Somente 16 moradoras interagiram na plataforma, pelo menos uma vez. Essa falta de mobilização pode ser compreendida como consequência do pouco acesso da comunidade à equipamentos digitais e à internet - como demonstram os dados da PDAD mencionados no capítulo anterior. Conforme o depoimento da aluna A12, evidenciado pelo Iramuteq, Classe 5 do Corpus 2, Dificuldades para participar do curso: *“achei que o IFB deixou a desejar em questões de logística, apoio para usar as tecnologias, senti dificuldade quanto ao uso dos computadores. Foi uma falha”*.

Percebemos, também, que o maior número de interações realizadas pelas discentes estão relacionados à necessidade de entrega de tarefas pelo sistema, como no caso da tarefa final do Módulo I, que demandou a elaboração de uma resenha sobre um dos conceitos tratados durante o módulo, até 11 de outubro de 2019. Apesar disso, realizaram a entrega 22 pessoas discentes, sendo que dessas somente 9 eram moradoras da Cidade Estrutural. Vale salientar que essa data para envio explicita o atraso na conclusão da unidade, considerando que estava previsto o encerramento para agosto, conforme cronograma.

Figura 10 Tarefa publicada na Rede Virtual do Curso, na Plataforma Ágora



Apesar de a publicação ser livre para qualquer participante, percebemos também que não houve nenhuma ocorrência de publicação iniciada por docentes de outras instituições e que nem todas as bibliografias e explicações a respeito das atividades que ocorreriam em sala

de aula foram publicadas na Rede. Porém, mesmo assim, o material publicado foi extremamente relevante, nos permitindo verificar que as postagens acompanharam os pontos importantes do andamento do curso e realizar as análises das ações propostas.

Entre as atividades propostas e publicadas na plataforma virtual, está a realização da tarefa do Módulo I - a Oficina de Prospecção. Por meio de formulário virtual, as alunas deveriam registrar os fatores e os fatos identificados nas discussões em grupo, para que fosse realizada a análise situacional e prospectiva da cidade. Os grupos temáticos, que mais tarde seriam reorganizados para realização das propostas de intervenção e TCCs, estavam associados aos temas: Mobilidade, Cultura, Emprego, Violência, Gestão de Políticas Públicas, Álcool e Drogas, Serviços Públicos, Desigualdades de Gênero e Saneamento.

A proposta de realização da Oficina de Prospecção, que acabou sendo desenvolvida ao longo de todo o curso, além de ser uma atividade prática que possibilitou a integração entre Ensino, Pesquisa e Aplicação e valorizou o conhecimento local (objetivos do curso), permitiu que fossem mapeados os espaços de governança das políticas públicas implementadas e as que ainda necessitavam serem estabelecidas para a Cidade.

Durante o processo de prospecção, tendo como base inicial um mapa digital elaborado pela equipe Fiocruz em parceria com a ONG local Coletivo da Cidade, foi realizado pelas alunas o mapeamento das vulnerabilidades do território e o desenho de cenários possíveis a partir da realização ou não de ações de mitigação dessas vulnerabilidades.

Figura 11 Mapa digital elaborado pela Fiocruz e ONG local Coletivo da Cidade | ODS 17

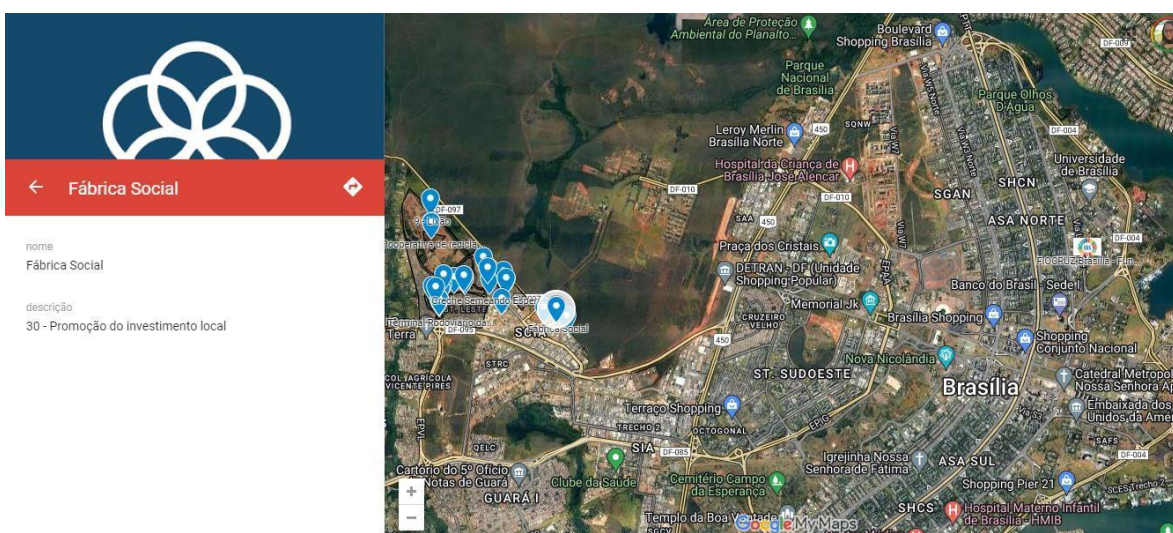


Figura 12 Mapa digital elaborado pela Fiocruz e ONG local Coletivo da Cidade | ODS 1



Fotografia 1 Aulas para mapeamento das vulnerabilidades



Fonte: Recuperado pela autora (2022)

Para a prospecção foram realizadas as seguintes etapas: 1) Análise de situação e de fatores importantes para o território 2) identificação de probabilidade e impacto 3) seleção de incertezas e formulação de hipóteses de comportamentos extremados 4) desenho de cenários 5) seleção de cenários mais prováveis 6) definição de objetivos 7) formulação de estratégias.

Foram identificados 41 fatores importantes para o território, variáveis que influenciam nos eventos locais: 1. Desigualdade de gêneros; 2. Transporte público acessível; 3. Educação; 4. Crimes contra a vida; 5. Abandono; 6. Depressão; 7. Pobreza; 8. Busca por prazer; 9.

Controle dos recursos públicos; 10. Coragem; 11. Curiosidade; 12. Família disfuncional; 13. Pressão de amigos; 14. Violência na escola; 15. Práticas de gestão de políticas públicas; 16. Especialista; 17. Fiscalização rotineira; 18. Abuso de poder; 19. Função exercida; 20. Funcionários que atendem; 21. Usuários das redes públicas; 22. Artefato Cultural; 23. Educação; 24. Mundo do trabalho; 25. Paternidade responsável; 26. Desemprego; 27. Educação; 28. Escolaridade; 29. Programação televisiva; 30. Evasão Escolar; 31. Diálogo social e intersetorial; 32. Licença da sociedade local; 33. Tratar o problema identificado; 34. Transparência; 35. Invisibilidade na comunidade - LGBTQ; 36. Consenso; 37. VIOLÊNCIA; 38. Exclusão social; 39. Igualdade e inclusão; 40. Efetividade e eficiência; e 41. Suporte à auditoria fiscalizadora.

A identificação dos fatores permitiu que na sala de aula fossem analisados os seus comportamentos, identificando ameaças ou oportunidades, forças ou fraquezas e construindo uma identidade local, por meio da elaboração do Plano Estratégico para enfrentamento da Pobreza, proposto na metodologia do curso explicitada no Projeto Pedagógico. O andamento do Plano teve sequência nas salas de aula e o cenário construído foi publicado também na plataforma.

Figura 13 Cenários e os objetivos estratégicos do curso construído em sala de aula pelas alunas

	Alimentação	Integração intersetorial das políticas de saúde e saneamento em todos os níveis	Aumento do surto de doenças causados pela contaminação do ar e do solo	Alimentos contaminados	Desnutrição da população Aumento da taxa de mortalidade da população	Contaminação das áreas de produção agrícola	Redução das enchentes e melhora do abastecimento		Construção de aterro sanitária ou local de destinação adequada	
Políticas de saúde e saneamento intersetoriais nas áreas afetadas	Políticas de saúde e saneamento nas áreas de produção agrícolas	Cobertura universal e integral das políticas de saúde e saneamento	Comprometimento da qualidade de vida	Alimentação de má qualidade	Insalubridade ambiental	Políticas de saúde e saneamento nas áreas de produção agrícolas	Integrar ações de saúde e saneamento nas áreas de produção agrícolas			
Escassez da água e contaminação dos lençóis freáticos causados pelo esgoto	Contaminação das áreas de produção agrícola			Água contaminada Escassez de água	Surto epidemiológico Desconhecimentos de ações saudáveis e sustentáveis	Desconhecimentos de ações saudáveis e sustentáveis	Promover ações para o desenvolvimento de território saudáveis e sustentáveis	Promover ações para o controle de deposição ordenada do lixo ou aterros sanitários. Propor projeto para o tratamento do chorume dentro do território. Esse projeto busca a interligação das redes. Promover incineração e a reciclagem do lixo – reaproveitamento do lixo doméstico, transformando essa ameaça em oportunidade. Ou seja, em parceria com a equipe inter, que envolva as redes locais, para oportunidades de		Conscientização de saúde

Fonte: Recuperado pela autora (2022)

O ato de aprender pressupõe um processo reconstrutivo que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, que desencadeie ressignificações e que contribua para a reconstrução do

conhecimento e a produção de novos saberes, a partir de uma educação transformadora e significativa que rompa com o marco conceitual da pedagogia tradicional. [43]

Conforme explicado em materiais didáticos publicados como referências na Plataforma Ágora, a elaboração do Plano de Inteligência é parte da Metodologia de Inteligência de Futuro, criada pelo Núcleo de Inteligência de Futuro do Colaboratório como uma pedagogia da interação para facilitar a Inteligência Cooperativa e a implementação da Agenda 2030. Essa metodologia tem como base os diálogos prospectivos freirianos, que buscam correlacionar teoria e prática, estimulando processos construtivos de ação-reflexão-ação.

Figura 14 Identidade do Plano Popular para o Desenvolvimento Territorial Saudável e Sustentável

Plano Popular para o Desenvolvimento Territorial Saudável e Sustentável



**Cidade Estrutural:
Território Inteligente e Cooperativo**

Fonte: Plataforma Ágora (2022)

O Plano Popular para o Desenvolvimento Territorial Saudável e Sustentável, cuja elaboração começou em sala de aula e, de acordo com informações da Fiocruz, teria sua versão final publicada após a finalização do curso, considerando as propostas de intervenção e análises feitas nos TCCs, teve como um dos seus resultados iniciais a criação, feita em sala de aula, do Cenário mais provável para a Cidade Estrutural em 2030. Abaixo está o texto produzido:

“Provavelmente, no ano de 2030, a Cidade Estrutural estará bastante transformada. Estima-se que:

- Ocorrerá a manutenção e a ampliação da rede de serviços de saneamento, com drenagem de 60% das águas pluviais e uso consciente da água.
- A regularização das ligações de água possibilitará uma maior arrecadação de impostos e, conseqüentemente, ocorrerá a melhoria dos serviços prestados. Ocorrerá a redução da pressão da água fornecida. Os alagamentos, no período de chuvas, também diminuirão.
- A política de saúde e de saneamento serão desenvolvidas nas áreas de produção agrícola, aumentando o conhecimento da população a respeito das ações saudáveis e sustentáveis e estimulando a opção pelo cultivo e pelo consumo de produtos orgânicos.
- Após longos conflitos ideológicos, a disseminação do conceito de Economia Circular (EC) fará com que a sociedade evite os descartáveis e reivindique a implementação de mais políticas públicas ambientalistas.
- A contaminação das áreas de produção agrícola tornará necessário o estabelecimento de parcerias público-privadas para o desenvolvimento de tecnologias que permitam o aproveitamento do gás disponível no terreno do local do antigo lixo.
- Se não for implementado um projeto educacional que objetive a melhoria dos transportes públicos, haverá exacerbação do vandalismo nas paradas de ônibus e dentro dos veículos. Os congestionamentos e a insegurança no transporte irregular serão constantes. Os investimentos em manutenção e na ampliação das frotas e das vias impactará o acesso gratuito aos serviços e aumentará o valor das tarifas.
- Com a privatização dos serviços de transporte urbano, haverá uma maior oferta de emprego para a população local, porém, ao mesmo tempo, as operações serão realizadas com um custo maior, a qualidade dos serviços diminuirá e aumentarão os índices de corrupção. O transporte clandestino e a insegurança aumentarão, contribuindo para a redução da qualidade de vida.
 - A ausência de ciclovias aumentará o número de acidentes
- O aumento da depressão e de outras doenças psicológicas, muitas vezes conseqüências das dificuldades financeiras e da falta de perspectivas, incentivará o aumento da mobilização social a respeito da epidemia de suicídio.
- O aumento da taxa de mortalidade por doenças reemergentes, devido às contínuas ações contra a vacina, acabará impulsionando a ampliação das campanhas de vacinação.
- Os direitos continuarão sendo violados. Serão reduzidas as vagas em creches e a evasão escolar e o desemprego crescerão, aumentando a dificuldade financeira do trabalhador.
- O desemprego crescente impulsionará o trabalho informal. Ocorrerá o aumento da violência, a desvalorização profissional e a extinção de profissões tradicionais (substituídas por novas tecnologias).
- Serão desenvolvidos projetos culturais, nos quais a luta por proteção e por promoção da diversidade cultural será a pauta central. Será defendido o empoderamento dos negros, a maior participação deles na política e a diminuição da violência contra as mulheres.
- O aumento da mobilização social provocará o surgimento de grupos de resistência”.

Outra publicação na Rede relevante para esse estudo foi a proposta do Módulo 3 - Aulas Invertidas (seminários temáticos), de acordo com a qual as alunas fariam apresentações a respeito da compreensão teórica dos temas escolhidos por elas em sala de aula, associando a teoria à realidade local e identificando políticas públicas relacionadas. Depois da apresentação, haveria roda de conversa entre todas as pessoas participantes. Essa proposta demonstra a intenção de promover o debate valorizando as experiências locais e, também, trazendo as discentes como centro do debate.

Fotografia 2 Debate sobre governança estratégica e comunicativa em sala de aula



Fonte: Recuperado pela autora (2022)

A última publicação realizada da Rede, datada de 13 de janeiro de 2020, foi referente à divulgação do resultado final do processo seletivo para realização de pesquisas. O objetivo da chamada foi fomentar a participação das estudantes do Curso de Especialização e Curso Livre nas atividades, por meio da vivência no campo de pesquisa, integrando as áreas temáticas dos Trabalhos de Conclusão de Curso, contribuindo com a sistematização das atividades, as visitas de campo previstas e a elaboração do Plano de Inteligência (PI). Foram selecionadas 9 pessoas para atuarem como bolsistas, sendo que dessas, 8 eram mulheres e 4 delas moradoras do território.

Figura 15 Cópia da lista de aprovados e aprovadas processo seletivo de bolsas de pesquisa

1.CANDIDATOS(AS) APROVADOS(AS) CLASSIFICADOS(AS)

Nome	Grupo de Pesquisa	Nota Final
Luyana Adrielly Almeida Ladislau	Cultura e Arte Popular	4,0
Débora Cristina Maciel Nérís	Saneamento e Ambiente	4,0
Maria Domingas Soares de Moura	Assist. Social de Democracia Participativa	3,8
Deuzani Cândido Noleto	Serviços Públicos	3,5
Mariza Lene Batista Araújo	Gênero e Racismo	3,0
Larissa Santana Porfírio dos Santos	Saúde Álcool e Outras Drogas	3,0
Keila Costa Silva Costa Celestino	Cultura e Arte Popular	2,7
Joelma Fernandes da Silva	Trabalho e Geração de Renda	2,6
Djalma Silva do Nascimento	Saúde Álcool e Outras Drogas	2,5

Fonte: Recuperado pela autora a partir de publicação online (2022)

Ao processar os dados das entrevistas, o *software* trouxe na Classe 5 do Corpus 1: Alinhamento entre teoria e prática, destaca a fala da docente P5 que disse: “*a proposta revolucionária do curso requer maior integração das instituições envolvidas de uma ação pedagógica mais inclusiva e de uma maior aproximação entre teoria e prática*” e a fala da discente A7, na Classe 1 do Corpus 1 “[...] *me senti mais sabendo o que significa buscar o conhecimento, é maravilhoso. As aulas à distância foram difíceis, quero agradecer foi muito bom o curso conheci professores excelentes[...]*”.

5.4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO REALIZADA: COMITÊ ESTRUTURAL SAUDÁVEL E SUSTENTÁVEL

Um dos resultados do Curso mais relevantes relacionados à implementação do que foi desenvolvido em sala de aula no território, foi o Projeto “A construção de Capacidades Sociais para o Enfrentamento da COVID-19 e suas Consequências nos Territórios”, conhecido como Comitê Estrutural Saudável e Sustentável, desenvolvido pelas alunas do curso, em parceria com o Movimento de Educação e Cultura da Estrutural (MECE), durante a pandemia de Covid-19. Como consequência da pandemia, o projeto foi a única proposta de intervenção realizada pelas alunas.

Figura 16 Apresentação do Comitê Estrutural Saudável e Sustentável



Fonte: Comitê Estrutural Saudável e Sustentável (2021)

Após a declaração de emergência internacional de saúde pública devido à pandemia da COVID-19, em março de 2020, e preocupadas com os efeitos da pandemia em um território marcado por vulnerabilidades, as alunas do curso de GTDSS – que em sua maioria moravam na Estrutural e já faziam parte de grupos comunitários, decidiram utilizar os conteúdos aprendidos em sala de aula para promover ações de desenvolvimento local e empoderamento comunitário que apoiassem a comunidade no enfrentamento da crise sanitária e suas consequências. Eu também fiz parte do Comitê como uma das líderes comunitárias.

As alunas, mesmo nem todas fazendo parte do mesmo grupo para elaboração do TCC, decidiram se unir e, com o apoio de algumas profissionais discentes, criar e inscrever o projeto delas na “Chamada Pública Nacional para Apoio a Ações Emergenciais Junto a Populações Vulneráveis”, lançada pela Fiocruz, em parceria com o SESC, logo após o início da Pandemia. O projeto foi aprovado em 11/05/2020, recebendo o aporte financeiro de R\$50.000,00, com vigência de 6 meses, de julho a dezembro de 2020.

A fim de facilitar a gestão do recurso e organizar as ações, foi criado um Comitê Gestor (GE), composto por 3 alunas representantes moradoras do território, sendo 1 delas suplente, 2 alunas não moradoras, 1 representante do Banco Comunitário e 1 representante do MECE. Esse comitê atuou dentro de um sistema de governança, como parte de uma rede sociotécnica composta pelas alunas e inúmeras instituições parceiras como a Fiocruz Nacional, a Fiocruz de Brasília e o Banco Comunitário da Estrutural.

A Fiocruz de Brasília colaborou com o Comitê por meio da Plataforma de Inteligência Cooperativa para Atenção Primária à Saúde (Picaps), liderada pela Fiocruz de Brasília em parceria com a UnB, que tem como um dos seus eixos o “Radar de Territórios para Covid-19” - para ativação das redes sociotécnicas e o empoderamento das comunidades por meio da criação de comitês locais para enfrentamento da pandemia.

A proposta do projeto das alunas consistiu em apoiar a organização/mobilização de movimentos sociais e instituições para implantar um modelo de Comitê Comunitário de enfrentamento ao COVID-19 na Cidade Estrutural que pudesse ser adequado por outros territórios do Distrito Federal.

Figura 17 Material de Divulgação do Comitê Estrutural Saudável e Sustentável



Fonte: Comitê Estrutural Saudável e Sustentável (2021)

As ações do projeto concentraram-se nos seguintes eixos:

1. Fortalecimento de Arranjos Produtivos Solidários: fabricação e distribuição de produtos de proteção individual e de higiene;
2. Comunicação e mobilização comunitárias: produção de informações e campanhas para mídias digitais e materiais;
3. Interação Digital: telessuporte na Sala de Cooperação Social (compartilhamento de informações técnicas, científicas e sociais sobre a pandemia)

4. Construção comunitária de estratégias para a pós quarentena com vistas à proteção da população.

Os eixos foram norteadores para os seguintes objetivos:

- A. Conexão de pessoas, movimentos sociais e instituições que realizam ações solidárias, nos territórios de vulnerabilidade, para o enfrentamento da COVID-19 e para a preparação de respostas no período pós-surto;
- B. Promoção e fortalecimento da economia solidária, com base na produção e na distribuição de produtos de proteção individual, higiene pessoal e coletiva, e na preparação comunitária para o período pós-surto;
- C. Realização de comunicação social para a conscientização a respeito da importância do afastamento social, da proteção individual e da higiene pessoal e coletiva para a diminuição do avanço da COVID-19;
- D. Promoção do uso da inteligência cooperativa, por meio da troca sistemática de saberes sociotécnicos a respeito das ameaças, das vulnerabilidades e das capacidades de resiliência local;
- E. Promoção de campanhas de arrecadação de fundos para a sustentabilidade das ações de solidariedade e para a ampliação dessas ações, durante e após o surto;
- F. Estimulação da integração do ensino, da pesquisa e da extensão entre as instituições parceiras.

As atrizes sociais, líderes do projeto, tiveram como objetivo importante, apesar de não formalizado, que as ações beneficiassem as famílias mais vulnerabilizadas da RA; por isso optaram por cadastrar prioritariamente famílias que possuíam pessoas parte de grupos de riscos para a Covid-19 e aquelas que, até o momento, não haviam recebido outros tipos de auxílio para proteção individual. No total, elas conseguiram cadastrar e beneficiar 354 famílias, por meio da distribuição de 708 litros de sabão, 708 barras de sabão e 2.000 máscaras de proteção individual.

A fim de promover a economia solidária e fortalecer os arranjos produtivos locais valorizando os conhecimentos das pessoas moradoras, as atrizes sociais contrataram 15 moradoras da cidade para elaboração dos serviços de: comunicação, atividades de costura e mobilização comunitária. Do total de pessoas contratadas, 14 eram mulheres.

Para mobilizar a comunidade e aumentar a disseminação de informações confiáveis a respeito da pandemia e das medidas de prevenção necessárias para o enfrentamento do vírus, foram realizadas campanhas nas rádios locais, concursos culturais, podcasts e oficinas de saberes.

Foram ainda criadas páginas nas redes sociais como Facebook e Instagram. Nessas páginas foram publicados também conteúdos sobre as ações do CESS, do Banco Comunitário, informações a respeito dos ODS e sua conexão com os direitos da população determinados pela Constituição Federal. Além disso, foram divulgados os dados a respeito da evolução da doença no território, extraídos do Painel COVID-19 do Governo do Distrito Federal, e informações sobre o combate às Fake News, elaboradas em parceria com a Fiocruz Brasília. As estratégias de comunicação do CESS foram reconhecidas por muitas organizações, inclusive o Banco Mundial, que publicou um *podcast*⁷ entrevistando a líder do MECE, Abadia Teixeira.

O Comitê Gestor, em parceria com o Banco Comunitário e com o Apoio da Picaps, criou também o Fundo de Resiliência Solidária, para que fossem apoiadas ações solidárias na cidade, mesmo após o fim do projeto. O lançamento do Fundo, realizado de maneira virtual, contou com a presença do professor Ladislau Dowbor. A última reunião do Fundo na Fiocruz de Brasília aconteceu no mês de dezembro de 2021.

O projeto foi refinanciado pela Fiocruz, com mais de R\$ 50.000,00 reais, e a segunda fase foi implementada entre abril e setembro de 2021. Com o objetivo focado em promover ações de educação e construção de resiliência, as gestoras criaram materiais didáticos, treinamentos presenciais com certificação e tutoriais virtuais disponíveis na página criada para o MECE no Youtube, todos gratuitos, a respeito de temas importantes para o período de pandemia e pós-pandemia: nutrição, hortas comunitárias, produção de sabonetes e confecção de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs).

As alunas, que se formaram em 2021 como Agentes Territoriais, prontas para promover a implementação da Agenda 2030 em suas comunidades, já alcançaram mais de doze mil pessoas diretamente com os vídeos publicados.

⁷ Episódio disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.br/covid-19-proposta-voltada-a-cidade-estrutural-e-selecionada-em-chamada-publica-para-aco-es-junto-a-populacoes-vulneraveis/#:~:text=Entre%20as%20a%C3%A7%C3%B5es%20selecionadas%2C%20est%C3%A1,Bras%C3%ADlia%20em%20parceria%20com%20o>

Um dos resultados da iniciativa dessas estudantes foi o reconhecimento de seu projeto nos âmbitos local, governamental e internacional, o que influenciou a realização, em 2022, do Projeto Imuniza Estrutural, uma parceria entre a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e a Fiocruz Brasília, coordenada pela Picaps e apoiada localmente por 5 ex-gestoras do CESS, contratadas como Agentes Territoriais pelas duas organizações. O projeto teve como objetivo a melhoria dos índices de vacinação e o melhor monitoramento da situação de saúde da Cidade Estrutural.

(...) a educação em saúde pode produzir novos conhecimentos e novas metodologias de trabalho no campo da vigilância em saúde e da promoção da saúde, apontando caminhos de mudanças no modelo de atenção à saúde. Pode ainda ser importante reforço às lutas identitárias e emancipatórias de movimentos sociais (SOUZA, Maria et al).

Fotografia 3 Lançamento do Projeto Imuniza Estrutural



Fonte: Recuperado de flickr.com/pahowho (2022)

Fotografia 4 Agentes Territoriais no Encerramento do Projeto Imuniza Estrutural



Fonte: Bruna Seabra – Fiocruz (2022).

5.5 COMPREENSÃO GERAL DAS ALUNAS A RESPEITO DA AGENDA 2030

Considerando que o curso teve como direcionamento a territorialização da Agenda 2030, para verificar o cumprimento dos objetivos educacionais propostos, também analisamos a compreensão das alunas a respeito do tema.

Uma vez que o mesmo conteúdo foi transmitido para todas as alunas, não havendo distinção de metodologias educacionais para as alunas do Curso Livre e do Curso de Especialização, fizemos uma análise geral das respostas delas ao questionário aplicado. Abaixo estão as perguntas seguidas dos resultados:

1. Antes de começar o curso, o que você sabia sobre a Agenda 2030 da ONU?

Somente 30% tinha algum conhecimento a respeito da Agenda, 70% não tinha nenhum conhecimento.

2. Atualmente, depois de ter finalizado o curso, você considera a Agenda 2030 importante para sua comunidade?

Somente 8% não considerou a Agenda importante para comunidade, 92% delas informou considerar importante.

3. Como a Agenda 2030 pode ser utilizada pela comunidade?

Das 12 alunas que concordaram com a importância da Agenda, 66% consideraram ela importante para o planejamento das políticas públicas e para o desenvolvimento local; 34% mencionaram a Agenda como guia importante para o aumento do conhecimento da comunidade a respeito dos dados locais, do meio ambiente e do futuro. Também foi mencionada a importância da comunidade conhecer a Agenda para que as pessoas se sintam incluídas na construção dela e que valorizem suas ações para o cumprimento dos objetivos.

4. Você tem utilizado seus aprendizados sobre a Agenda 2030 nas suas ações?

84% informou estar utilizando seus aprendizados a respeito da Agenda nas suas ações cotidianas. Somente 16% informou não estar utilizando.

5. Que tipo de ação você faz que é vinculada à Agenda 2030?

Todas as 11 alunas que informaram utilizarem os aprendizados sobre a Agenda, demonstraram serem líderes nos ambientes que frequentam, educando as pessoas a respeito da importância do trabalho para o desenvolvimento sustentável. 2 (18%) delas, mencionaram especificamente trabalharem com temas relacionados à fome, 2 (18%) ao meio ambiente e 4 (36%) à saúde.

6. Para qual objetivo da Agenda 2030 sua ação contribui?

Nenhuma das alunas lembrou o número correto do objetivo relacionado às suas ações. Apesar disso, algumas mencionaram os seguintes temas relacionados aos Objetivos da Agenda: Empreendedorismo; Pobreza; Meio Ambiente; Esporte; Água; Mobilidade; Educação; Saúde; e Igualdade.

Por meio da análise das respostas às perguntas, percebemos que elas, que começaram o curso com pouco ou nenhum conhecimento a respeito da Agenda 2030, demonstraram conhecer o tema e entender o propósito do documento. Apesar de não conhecerem de maneira

detalhada os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, a maioria reiterou, mais de uma vez, a importância da Agenda para a promoção de um futuro melhor.

Tabela 2 Síntese das Respostas

	Variável/Fator	Percepção Positiva		Total de alunas
		SIM	NÃO	13
Conhecimento da Agenda 2030	Antes de começar o curso, você sabia algo sobre a Agenda 2030 da ONU?	30%	70%	
	Atualmente, depois de ter finalizado o curso, você considera a Agenda 2030 importante para sua comunidade?	92%	8,00%	
	Você tem utilizado seus aprendizados sobre a Agenda 2030 nas suas ações?	84%	16%	

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

De acordo com as estatísticas do Iramuteq, na Classe 3 do Corpus 2, o curso influenciou as alunas a contribuírem com ações para a educação nas suas comunidades, especialmente em temas relacionados à sustentabilidade econômica e proteção do meio ambiente. Conforme depoimento da discente A8, a Agenda 2030 “*é uma questão de educação, tem toda uma cultura na estrutural que nasceu em torno do lixo trabalhar essa consciência coletiva ressignificar a vida das pessoas sobre o meio ambiente*”.

6 EMPODERAMENTO SOCIAL

6.1 O QUE SIGNIFICA EMPODERAMENTO

Existem inúmeras definições de empoderamento, mas para essa dissertação consideraremos o conceito de Paulo Freire e Ira Shor [44].

Na obra “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”, [45] os autores, ao discutirem o ensino como libertador e como a pessoa docente se transforma em educadora libertadora, em incentivadora da transformação social, aprofundam as reflexões a respeito do significado da palavra empoderamento, que significa dar poder, ativar a potencialidade criativa individual e dinamizar essa potencialidade.

Esse empoderamento é entendido pelos autores não como a transmissão de poder a alguém, na perspectiva individualista, mas como ação de despertar os potenciais e capacidades das pessoas para que, a partir de um crescimento individual e por meio da interação entre essas individualidades, ocorram o empoderamento coletivo e a transformação social.

A questão do empowerment da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do empowerment muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta [45]

Segundo Freire, empoderar alguém significa transmitir a autonomia para que essa pessoa busque a construção do conhecimento e, portanto, esse conceito está estreitamente relacionado com o desenvolvimento de uma consciência crítica, por meio de uma educação que proporciona liberdade e a relaciona com um ato social.

Partindo da perspectiva Freiriana, compreendemos que o objetivo de empoderar a comunidade disposto no Projeto Pedagógico do Curso, relaciona-se com ela na medida em que relaciona o empoderamento à diminuição da vulnerabilização dos grupos sociais mais oprimidos, por meio da transformação individual e social.

Em adição ao conceito Freiriano de empoderamento, consideramos também a definição proposta pelas autoras Ruth Alsop e Nina Heinsohn, segundo as quais empoderamento é, ao mesmo tempo, o processo de empoderar e a capacidade de uma pessoa ou grupo de ser empoderada – de fazer escolhas e transformar essas escolhas em ações desejáveis e resultados. Essas autoras elaboraram para o Banco Mundial uma proposta de técnica de mensuração de empoderamento, que utilizamos, com as adaptações necessárias, para aferição dos dados relacionados ao empoderamento e cujos resultados veremos a seguir. ‘Sob um olhar crítico, o empoderamento está ligado à transformação e à consciencialização de uma sociedade, o que leva à libertação. É o resultado de uma práxis de reflexão’ [46]

6.2 UMA TÉCNICA PARA MENSURAR O EMPODERAMENTO SOCIAL

De acordo com o Relatório Medindo o Empoderamento na Prática: Estruturando análises e desenhando indicadores, elaborado por Ruth Alsop e Nina Heinsohn e publicado pelo Banco Mundial, em 2005, a Medida de Empoderamento (ME) deve basear as análises nos discursos conceituais e nas práticas realizadas e pode ser utilizada para medir tanto resultados nacionais, quanto de projetos de intervenção - proposta dessa dissertação - como parte do monitoramento da pobreza e/ou do sistema de governança.

Para as autoras, o empoderamento é definido como a capacidade de uma pessoa ou grupo de fazer escolhas e a capacidade de transformar essas escolhas em ações e resultados desejados. Segundo elas,

A extensão ou grau em que uma pessoa é empoderada é influenciada pela **ação pessoal** (a capacidade de fazer uma escolha intencional) e a **oportunidade estrutural** (o contexto institucional em que a escolha é feita). Os ativos recebidos por essa pessoa, dentro desse contexto institucional, podem ser utilizados como indicadores de ação. [48]

Esses ativos podem ser psicológicos, de comunicação, materiais, sociais, financeiros ou humanos. A estrutura de oportunidades é medida pela presença e funcionamento de instituições formais e informais, incluindo as leis, marcos regulatórios e normas que regem o comportamento. Os graus de empoderamento são medidos pela existência de escolha, o uso da escolha e a realização da escolha. Consideraremos nessa dissertação, por analogia, esses ativos similares aos recursos de poder elencados por Carlos Matus [49] ao explicar a Teoria

do Jogo Social, que foram utilizados em sala de aula para realização das atividades de prospecção.

De acordo com Matus, o “jogo social” é um sistema real, que podemos analisar aqui como um sistema de governança, composto por uma rede de interações complexas entre seres humanos que vivem em cooperação, concorrência, conflito, empatia ou antipatia. Cada uma dessas pessoas possui recursos de diferentes naturezas, e utiliza esses recursos para alcançar objetivos estratégicos, muitas vezes comuns àquele grupo. Os recursos, que são distribuídos de maneira desigual entre as participantes do jogo, podem ser de diversas naturezas: econômicos, políticos, emocionais, intelectuais, etc.

Para o autor, no caso de o objetivo ser o alcance de um objetivo comum, isso só pode ser realizado por meio da cooperação, da intencionalidade coletiva e, para isso, é necessária a comunicação ampla, a negociação e a troca de recursos. A partir dessa análise, podemos inferir que a implementação da Agenda 2030, por exemplo, só poderia ser alcançada na medida em que as pessoas detentoras dos recursos conseguissem negociar suficientemente para que os poderes pudessem ser realocados entre elas - o que implicaria no empoderamento das menos favorecidas nesse sistema.

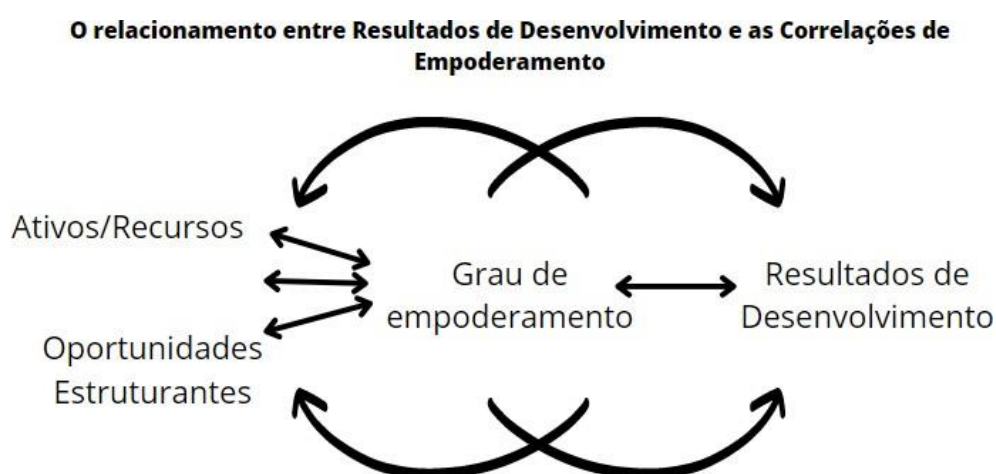
Alsop e Heinsohn propõem inúmeros exemplos a respeito de situações nas quais a ação pessoal e a oportunidade estrutural (recursos/ativos disponíveis) se complementam para mensurar o Empoderamento, dentre eles a possibilidade de uma mulher no Benin decidir colocar a filha na escola e, por oposição do marido e da escola, que obedeciam a um sistema machista que considera o estudo de meninas perda de tempo, acabou tendo sua capacidade de fazer uma escolha efetiva tolhida, não por uma estrutura formal, mas por uma estrutura social não normativa.

De acordo com as autoras, existem diferentes níveis de complexidade para analisar recursos de poder. Alguns, como a mensuração de habilidades para realizar algo ou nível são mais fáceis e outros, como os psicológicos ou sociais tendem a ser mais difíceis. Independentemente do grau de complexidade, as autoras demonstram ser possível quantificar todos os tipos, desde que os métodos e as variáveis sejam escolhidos adequadamente.

Compreender a interação complexa entre os ativos também apresenta desafios. Por exemplo, a educação (um bem humano) muitas vezes dá a uma atriz maior acesso à informação (em si, um bem) e às vezes melhora sua capacidade de vislumbrar opções

alternativas (um bem psicológico). Nesse caso, todos os três ativos contribuem para a capacidade dela de fazer escolhas significativas. Portanto, os dados devem ser coletados considerando uma série de ativos, e a análise pode, se relevante, testar os efeitos de um ativo em outro, bem como seus efeitos nos resultados de empoderamento.

Figura 18 O relacionamento entre Resultados de Desenvolvimento e as Correlações de Empoderamento



Fonte: Traduzido pela autora de Alsop e Heinsohn [43]

Apesar das autoras evidenciarem em seu texto que não existe relação direta comprovada por meios mensuráveis entre empoderamento e desenvolvimento, uma vez que não existem ainda estudos suficientes para essa afirmação, consideramos, assim como elas, que existe, sim, essa simbiose, principalmente por entendermos que o empoderamento, ao permitir a maior capacidade de obtenção de recursos e liberdade de implementação efetiva das decisões individuais/grupais para transformação da realidade atual, promove a melhoria do bem-estar social.

O empoderamento tem raízes nas lutas pelos direitos civis, principalmente no movimento feminista, assumindo significações que se referem ao desenvolvimento de potencialidades, ao aumento de informação e percepção, buscando uma participação real e simbólica que possibilite a democracia. [50]

Ao analisarmos as entrevistas realizadas com as alunas, a fim de cumprirmos a nossa proposta de mensuração do empoderamento social das moradoras da Estrutural possivelmente

promovido pelo Curso, inicialmente, traçamos o perfil social delas e buscamos compreender as oportunidades estruturantes oferecidas à elas pelo território no qual estavam inseridas.

Ainda para realizamos a ME, avaliamos nas respostas do questionário: 1. Se existia uma oportunidade de fazer uma escolha (existência de escolha); 2. Se realmente a aluna usou a oportunidade para escolher (uso da escolha) e 3. Se a escolha resultou no resultado desejado (realização da escolha).

Sabemos que a estrutura ME é viável em diferentes contextos, mas que para aplicá-la também deve ser considerado o domínio no qual a atriz social está envolvida. Ou seja, uma pessoa com certo grau de empoderamento localmente, não necessariamente possui o mesmo grau de empoderamento no âmbito nacional. Portanto, a análise aqui realizada refere-se ao empoderamento social da aluna em relação à sua comunidade de moradia, a Cidade Estrutural.

Reforçamos que o ideal para análise das entrevistas é que fosse aplicado um formulário antes do início do projeto e outro na finalização dele. Porém, considerando que a presente dissertação surgiu como resultado do curso, essa alternativa é inviável. Por esse motivo, ao longo das entrevistas, várias perguntas tiveram como proposta relacionar o momento anterior ao curso e o posterior.

Por fim, considerando que, como afirmaram Alsop e Heinsohn a estrutura analítica para mensuração do empoderamento deve ser flexível e adaptável, em níveis, domínios, e indicadores de acordo com o uso específico para o qual ela está sendo desenvolvida, ao desenvolvermos nossa abordagem para medir o empoderamento, identificamos os elementos centrais e adaptamos as perguntas propostas pelas autoras e o questionário elaborado por elas (modelo abaixo).

Figura 19 Modelo de Proposta de Estrutura Analítica para ME

AREA	SUB-AREA	FATOR CONTRIBUINTE	NÍVEL		
			Macro	Intermediário	Local
			ANTES	DEPOIS	
ESTADO	Política	Ativo (A)*	Grau de empoderamento (DOE)***		
		Oportunidade Estruturante (OS)**			
		A			
		OS			
		A			
		OS			
MERCADO	Crédito	Ativo (A)	Grau de empoderamento (DOE)		
		Oportunidade Estruturante (OS)			
	Trabalho	A			
		OS			
	Bens	A			
		OS			
SOCIEDADE	Familia	Ativo (A)	Grau de empoderamento (DOE)		
		Oportunidade Estruturante (OS)			
	Comunidade	A			
		OS			
		A			
		OS			

*Ativos: medidos por meio da dotação de recursos psicológicos, informativos, organizacionais, materiais, financeiros e humanos. **Oportunidade Estruturante: medida pela presença e operação de regras formais e informais; ***Grau de empoderamento: medido através da presença de escolha, uso de escolha, eficácia da escolha.

Fonte: Traduzido pela autora de Alsop e Heinsohn [43]

A reflexão a respeito da implementação detalhada desta técnica de mensuração, assim como os resultados das entrevistas e as respostas aos questionários poderão ser observados nos itens a seguir.

6.3 PERFIL GERAL DAS ALUNAS ENTREVISTADAS E REFLEXÕES A RESPEITO DAS OPORTUNIDADES ESTRUTURANTES

Gênero

- Todas se identificaram com o gênero feminino cisgênero (que se identifica com o gênero biológico do seu nascimento) e nenhuma delas informou fazer parte da comunidade LGBTQIAP+ (um grupo de pessoas que representa diferentes indivíduos fora das normas binárias de gênero e sexualidade).

Raça

- 4 se autodeclararam pretas (30%)
- 6 de autodeclararam pardas (46%)
- 3 se autodeclararam brancas (24%), sendo que somente uma delas era moradora da Estrutural. Ou seja, das 9 moradoras, 8 eram negras (88%).

Faixa etária

- A média de idade das respondentes foi de 48 anos, tendo a mais nova 27 e a mais velha 67 anos

Moradia

- 9 (70%) informaram ser moradoras da SCIA-Estrutural e, em média, elas moravam a há quase vinte anos na região
- Nenhuma delas era moradora da Chácara Santa Luzia
- Somente uma delas era moradora da Zona Rural (7%)
- A média de habitantes por casa foi de 3 pessoas
- 5 (38%) alunas informaram não morar em zona regularizada, sendo 4 (80%) delas residentes da Estrutural que já estiveram ameaçadas de perder a moradia.
- No total, 8 (61%) pessoas informaram ter sofrido ameaças de perda de moradia, sendo 6 delas moradoras da Estrutural (75%)

Trabalho

Antes de entrar no curso, 8 (61%) alunas não estavam empregadas, sendo 6 (75%) delas moradoras da Estrutural. 2 (15%) alunas estavam empregadas sem vínculo empregatício formal, 2 (15%) com vínculo formal e uma aposentada (7%).

Faixa de renda familiar

Todas as pessoas não-moradoras na Cidade Estrutural (100%) possuíam uma faixa de renda familiar maior que um salário-mínimo. 1 (11%) moradora possuía faixa de renda entre dois e três salários-mínimos, 2 (22%) moradoras entre um e dois salários, 2 (22%) mais de três salários, 3 (34%) moradoras possuíam faixa de renda familiar de até um salário e 1 (11%) delas dependia somente dos programas de transferência de renda governamentais.

Acesso à Água

- Todas as não-moradoras (100%) tinham acesso à água encanada e esgotamento sanitário.
- 3 moradoras da Estrutural (33%) informaram não possuir esgotamento sanitário em casa. Duas delas informaram acessar a rede de água de maneira irregular.

Atendimento de saúde

- 1 das alunas (7%), moradora da Estrutural, informou não conseguir ser atendida na Unidade Básica de Saúde mais próxima da sua casa

Acesso à internet tipo-wifi

- 2 alunas (15%), moradoras da Estrutural, informaram não possuir internet wi-fi em casa

Acesso à Educação

- 2 respondentes (15%), alunas do curso livre e moradoras da Cidade, informaram possuir como mais alto nível educacional o ensino médio completo, cursado em instituição pública. Todas as outras alunas (85%) informaram ser o nível mais alto a especialização.
- Todas (100%) as alunas moradoras da Estrutural que cursaram a especialização se graduaram em instituições privadas.
- Entre as 4 alunas não moradoras, 3 (75%) fizeram a graduação em instituição pública e uma delas em instituição privada com bolsa de estudos (25%).
- Considerando que, por lei, aos 4 anos, a criança deve ingressar na pré-escola, aos 6 anos, no ensino fundamental e, aos 15 anos, no ensino médio, entre as alunas moradoras da Estrutural, as taxas de distorção idade-série foram consideravelmente altas:
 - Para a conclusão do ensino fundamental: idade média de 18 anos
 - Para a conclusão do ensino médio: idade média de 31 anos

“Terminei o ensino médio em 2017. Fui criticada pela minha idade, mas nem fiquei de recuperação. Fiz Enem também. Consegui 2580 pontos. Quero entrar na universidade” (Entrevistada, mais de 60 anos, concluiu o ensino fundamental em 1976).

- Apesar de, segundo o Governo Federal, não haver uma “idade correta” para ingresso ou conclusão da graduação, foi perceptível que entre as alunas que concluíram a especialização, a distância média entre a conclusão do ensino médio e a entrada no ensino superior foi de 13 anos

Tabela 3 Síntese dos Dados Educacionais

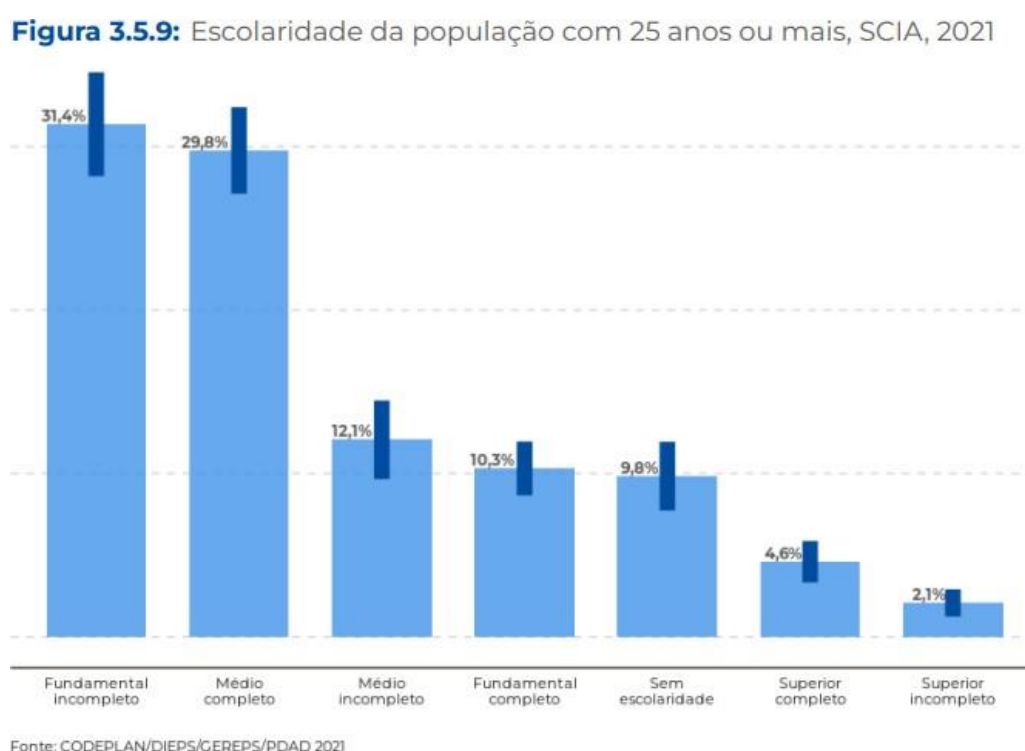
Moradora da Estrutural?	Maior nível educacional	Idade de término do Fundamental	Idade de término do ensino médio	Diferença entre final do ensino médio e graduação
Sim	Especialização completa	21	25	15
Não	Especialização completa	26	31	7
Sim	Ensino médio completo	18	59	NA
Sim	Especialização completa	18	21	18
Não	Especialização completa	14	16	7
Sim	Especialização completa	16	19	14
Sim	Especialização completa	19	34	14
Sim	Especialização completa	16	34	15
Sim	Especialização completa	24	26	13
Não	Especialização completa	15	18	8
Não	Especialização completa	15	18	27
Sim	Especialização completa	15	38	7
Sim	Ensino médio completo	17	21	NA

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

- A especialização foi realizada pelas alunas, em média, 4,5 anos depois da graduação, demonstrando uma maior continuidade nos estudos, o que também pode ser verificado nos comentários durante as entrevistas.

Os dados educacionais das moradoras da Cidade Estrutural estão alinhados com os números coletados pela Codeplan na PDAD. Esses números, somados às histórias contadas ao longo das entrevistas, demonstram a singularidade do perfil dessas mulheres, confirmam a história de luta e o quanto de privação de direitos elas tiveram que enfrentar para terminar o nível superior, o que somente 4,6% da população local com 25 anos ou mais teve oportunidade.

Figura 20 Escolaridade População com 25 anos ou mais



Fonte: Codeplan (2021)

Não somente as informações colhidas por estudo, como também todas as outras que estamos analisando, relacionadas aos recursos e as oportunidades disponíveis para essas mulheres, não foram resultados do acaso. Independentemente do ponto de partida científico para analisar os fatos, não podemos deixar a margem o fato de que a vulnerabilização tem endereço, tem cor e tem gênero.

O racismo ambiental está presente nesses dados. O conceito diz respeito às injustiças sociais e ambientais que impactam mais fortemente grupos étnicos vulnerabilizados e outros

grupos discriminados por sua “raça”, origem ou cor. Segundo o InVivo Fiocruz⁸, ele foi criado por Benjamin Chavis Jr, ativista negro e ganhador do prêmio Nobel da Paz, durante protestos contra depósitos de resíduos tóxicos, concentrados em bairros com população predominantemente negra, cenário não diferente da Cidade Estrutural.

Não é coincidência o fato de que as áreas com maior precariedade aos serviços públicos, como coleta de lixo e acesso à água, são as com predomínio de pessoas não brancas e pobres.

Figura 21 Mapa de Conflitos da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz



Fonte: Fiocruz (2022)

No Brasil contemporâneo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019:

- As mulheres dedicam quase o dobro de horas semanais nos cuidados com os afazeres domésticos e de pessoas do que os homens - o que diminui as horas e/ou qualidade de trabalho e estudos delas. As mulheres pretas ou pardas possuem ainda mais horas contabilizadas que as brancas.
- Somente 19,4% das mulheres tinham nível superior completo e representavam menos da metade das pessoas docentes das instituições superiores do país;

⁸ Disponível em: <http://www.invivo.fiocruz.br/sustentabilidade/racismo-ambiental/>

- Embora as mulheres apresentem índices superiores aos dos homens, o acesso à educação se dá de forma desigual entre as mulheres. Em 2019, mulheres pretas ou pardas entre 18 e 24 anos apresentavam uma taxa ajustada de frequência líquida ao ensino superior de 22,3%, quase 50% menor do que a registrada entre brancas (40,9%) e quase 30% menor do que a taxa verificada entre homens brancos (30,5%).
- No mercado de trabalho, apesar de mais instruídas, elas ocupavam 37,4% dos cargos gerenciais e recebiam 77% do rendimento dos homens; [51]

Como consequência da pandemia, os números índices de vulnerabilização das mulheres e meninas em relação ao acesso à educação e a outros determinantes sociais da saúde foram ainda mais altos. Entre inúmeros exemplos podemos mencionar:

- De acordo com as autoras do artigo “Reflexões sobre gênero e educação em tempos de pandemia”, publicado, texto integrante de uma parceria entre o projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil e o Instituto René Rachou, da Fiocruz, a pandemia evidenciou a sobrecarga feminina, sendo necessárias “duplas jornadas” para realização de afazeres profissionais e domésticos. [52]
- De acordo com a pesquisa Vidas Interrompidas, produzida pela ONG *Plan International*, o impacto da Covid-19 ameaçou a educação delas, entre outras coisas pelo aumento das responsabilidades domésticas. Outro dado alarmante a respeito da situação das mulheres na pandemia é o aumento da incidência de casos de violência doméstica. [53]
- De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, embora os registros administrativos aparentemente indiquem redução da violência de gênero, os números de feminicídios e homicídios femininos apresentaram crescimento.[54]

Ao mesmo tempo que observamos esses indicadores, ao buscarmos caminhos para a promoção do desenvolvimento sustentável por meio da Agenda 2030, suas metas e indicadores, não pudemos deixar de observar algumas contradições:

- No ODS 3 - Saúde e Bem-estar - cujo objetivo é assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos em todas as idades, os determinantes sociais

da saúde foram pouco valorizados, e a educação mencionada somente refere-se à saúde sexual e reprodutiva (meta 3.7).

- No ODS 5 - Igualdade de Gênero - cujo objetivo é alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, em nenhum momento ao longo do texto é mencionada a educação como meio para promoção desse empoderamento. Assim como no ODS 3, a palavra educar é mencionada somente em relação à saúde sexual e reprodutiva. Nesse objetivo, que menciona, por exemplo, a importância da valorização do trabalho doméstico, o acesso à educação não é valorizado como indicador da igualdade de gênero.

Não por acaso um tema é incluído ou invisibilizado em um acordo internacional; por isso, ainda que seja fundamental considerarmos a Agenda como uma referência primordial para a implementação do “Futuro que Queremos”⁹, não podemos deixar de observá-la criticamente. Considerando que um dos objetivos do curso é a apresentação para as Nações Unidas de um modelo para efetivação da Agenda nos territórios e para acompanhamento dos riscos de não alcance das metas, esperamos que essa observação, assim como outros resultados dessa pesquisa, possam ser considerados na revisão do documento. A próxima revisão científica da Agenda está prevista para ser publicada em 2023 e acompanharemos o seu desenvolvimento.

Não por acaso o curso de Governança Territorial para o Desenvolvimento Saudável e Sustentável foi implementado em um território tão vulnerabilizado quanto a Estrutural. E, ao longo das entrevistas, evidenciamos que também não foi por acaso que essas mulheres se inscreveram, buscando uma oportunidade de sair da invisibilidade, ampliando seus conhecimentos para fortalecer as suas lutas por direitos. Nas palavras de Bell Hooks: “Sororidade é mais que apoio, porque apoio pode ser ocasional” []

⁹ Íntegra do documento disponível em:
<https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/13662/N1238164.pdf?sequence=1&%3BisAllowed>
=

6.4 PERCEPÇÕES A RESPEITO DO CURSO E OPORTUNIDADES ESTRUTURANTES DAS ALUNAS NÃO-MORADORAS DA CIDADE ESTRUTURAL ENTREVISTADAS

Para fins comparativos e objetivando a compreensão geral dos resultados do curso, coletamos as percepções de algumas alunas não moradoras da Cidade Estrutural, ainda que não tenha sido direcionado para elas o objetivo de mensuração de empoderamento social proposto nesta dissertação. Os resultados estão descritos abaixo:

- Todas as alunas (100%) não moradoras da Estrutural terminaram a especialização.
- Somente uma delas (25%) informou ter recebido auxílio transporte.
- Somente uma delas (25%) informou ter recebido algum tipo de bolsa de estudos.
- Nenhuma (0%) informou ter sentido falta de algum tipo de apoio para participação nas aulas. Uma delas mencionou ter percebido a necessidade de outras colegas para apoio com as crianças.
- A gratuidade do curso e a oportunidade de participar de atividades dentro da Estrutural foram as maiores motivações para inscrição no curso.
- Dentre as motivações para concluir o curso, foram mencionados: o compromisso em terminar o que haviam começado e o apoio do grupo de colegas e da orientadora durante a realização do TCC.
- Do total de quatro entrevistadas, três alunas (75%) informaram que a formação fez diferença na vida pessoal delas
- Todas as entrevistadas (100%) informaram que os aprendizados durante o curso foram úteis para suas vidas.
- Três (75%) informaram que os aprendizados foram úteis também para suas comunidades, mas duas delas disseram que seria necessário que elas comessem a implementar as lições que aprenderam.
- Quando perguntadas a respeito da utilização das metodologias aprendidas em sala de aula, como a criação de um Plano de Inteligência, duas (50%) informaram fazer isso com frequência e duas informaram não fazerem (50%).
- Metade delas (50%) considerou o nível de dificuldade do curso mediano, uma considerou fácil (25%) e outra difícil (25%).
- Todas (100%) informaram que se sentiram sempre livres para darem suas opiniões
- Todas (100%) acharam a linguagem das pessoas docentes adequada.
- Todas (100%) informaram que o curso foi mais teórico

- Ao serem perguntadas a respeito do cumprimento do objetivo do curso “Promover um aprendizado pela prática, com ações apropriadas à realidade local, permitindo o aprendizado das alunas por meio da conexão dos assuntos aprendidos com a realidade do território”, todas (100%) mencionaram que ele foi cumprido em parte. Todas mencionaram que a pandemia teria sido o fator que influenciou o não cumprimento total do objetivo.
- Uma aluna era aposentada (25%), uma trabalhava de maneira informal (25%) e duas (50%) alunas estavam desempregadas antes do curso. Uma delas permaneceu desempregada (25%). Outra, apesar de ter conseguido o emprego, informou ser em uma área completamente diferente e que a formação não influenciou na sua recolocação.
- As três mulheres economicamente (100%) ativas informaram que não trabalhavam como Agentes Territoriais ou em posição similares.
- Apesar de todas terem se inscrito com a expectativa de a formação fazer diferença na vida profissional delas, uma informou (25%) que esse objetivo não foi atingido.
- Em relação à Inserção das Instituições Fiocruz e IFB no território da Estrutural e Santa Luzia, de acordo com os dados evidenciados pelo Iramuteq na Classe 4 do Corpus 3, a percepção das alunas é que o IFB tem apoiado bastante a comunidade da estrutural e Santa Luzia formando pessoas da comunidade e que a Fiocruz tem apoiado projetos locais. A aluna A1 disse que “[...] o IFB tem dado bastante apoio pra comunidade da estrutural e santa luzia formando pesquisadores para o próprio local a comunidade precisa procurar o curso que quer ela não busca tanto, mas tem oportunidades”.

No mesmo Corpus, na Classe 1 foi evidenciada a percepção delas de que os projetos de intervenção no território apoiados pela Fiocruz são positivos, apesar das alunas mencionarem a necessidade de melhoria da articulação institucional com a comunidade antes da implementação. A10 disse que: “pelo que eu vivenciei, acho bacanas os projetos que a Fiocruz vem desenvolvendo e tá tendo bastante resultado e talvez a gente precisa mais união das redes”.

- Todas as alunas (100%) afirmaram que recomendariam o curso para outras pessoas

6.5 PERCEPÇÕES A RESPEITO DO CURSO E OPORTUNIDADES ESTRUTURANTES DAS ALUNAS MORADORAS DA CIDADE ESTRUTURAL ENTREVISTADAS

- Todas as 9 alunas (100%) residentes na Estrutural terminaram o curso. 7 (80%) delas fizeram a especialização, 2 (22%) fizeram o curso livre. Vale salientar que uma das alunas do CL foi informada de sua certificação somente depois da entrevista.
- Quatro alunas (45%) informaram terem recebido auxílio transporte.
- Duas (22%) informaram terem recebido algum tipo de bolsa de estudos.
- Duas (22%) alunas mencionaram terem sentido falta de apoio com alimentação. Uma delas informou que algumas colegas não tinham alimentação a noite. Duas (22%) informaram dificuldades em relação ao transporte. Duas (22%) informaram dificuldade em relação ao apoio no cuidado com as crianças, inclusive na compreensão por parte da coordenação pelas ausências delas devido às funções de mãe. Uma (11%) mencionou a falta de dificuldade de acesso à computadores.
- As motivações para inscrição no curso elencadas por elas foram: gratuidade, melhora do currículo para o mercado de trabalho, o fato do curso ser ofertado por instituições conhecidas no território de moradia delas, ampliar conhecimentos. O fato de ser nível médio foi também levantado por uma das alunas do curso livre. Duas alunas informaram que a inserção delas como líderes comunitárias as faziam ter o compromisso de aprender para contribuir com a cidade. Uma das alunas informou que a fala do coordenador do curso, durante uma reunião da Rede, a respeito da sala de cooperação social e da necessidade de integração com a comunidade a motivou.
- Dentre as motivações para concluir o curso, foram mencionadas: o compromisso em terminar o que haviam começado; receber o certificado, o sentimento de realização e melhoria profissional para o mercado de trabalho.

“Porque não fazia sentido começar e não terminar, eu precisava finalizar para ter algo a mais para oferecer de conhecimento” (Aluna A9).

“Porque descobri no curso a palavra resiliência, aprendi o empoderamento que tinha aprendido uns anos antes. Quis ir até o final. Mesmo com a pandemia que foi bem difícil, e várias frustrações que tive no curso” (Aluna A12).

“Para concluir foi me sentir realizada, preparada para qualquer momento que for preciso entrar na luta pela defesa da minha cidade” (Aluna A3).

- Todas as alunas (100%) informaram que a formação fez diferença na vida pessoal delas
- Todas as entrevistadas (100%) informaram que os aprendizados durante o curso foram úteis para suas vidas. Algumas justificaram a utilidade com exemplos como: a valorização dos produtos de economia solidária elaborados pela comunidade, o aprofundamento sobre os procedimentos jurídicos e teóricos sobre temas relacionados ao desenvolvimento da cidade e as trocas de experiências com as pessoas.
- Todas (100%) informaram que os aprendizados foram úteis também para suas comunidades. Apesar disso, algumas evidenciaram a necessidade de oportunidades de trabalho para implementação das ações.

“Sim, eu não estou desenvolvendo trabalho totalmente dentro da minha cidade, mas me sinto capaz de assumir um trabalho de pesquisa territorial” (Aluna A3).

“Sim, hoje penso de maneira mais analítica sobre as questões da minha comunidade, verifico a área antes de atuar” (Aluna A6).

“Acredito que sim, só que tenho que colocar em prática, ainda não tive oportunidade” (Aluna A7).

“É importante para comunidade porque desenvolvendo a gente desenvolvemos a competência, começa por nós e podemos disseminar, mas concreto mesmo não sei se as meninas continuam trabalhando. A mudança tá acontecendo quando cada uma adquire o conhecimento” (Aluna A9).

(depoimentos das alunas moradoras sobre a utilidade do curso para o desenvolvimento da comunidade).

- Quando perguntadas a respeito da utilização das metodologias aprendidas em sala de aula, como a criação de um Plano de Inteligência, 4 (45%) informaram fazer isso com frequência, 2 (22%) informaram fazerem as vezes, 3 (33%) informaram não fazer.
- Três alunas (33%) consideraram o nível de dificuldade difícil, seis (66%) consideraram médio.
- Do total, 4 alunas (45%) informaram que se sentiram sempre livres para darem suas opiniões e 5 (55%) delas que nem sempre se sentiam à vontade.
- Duas não acharam a linguagem das pessoas docentes adequada.
- Todas (100%) informaram que o curso foi mais teórico

- Ao serem perguntadas a respeito do cumprimento do objetivo do curso “Promover um aprendizado pela prática, com ações apropriadas à realidade local, permitindo o aprendizado das alunas por meio da conexão dos assuntos aprendidos com a realidade do território”, 6 (66%) mencionaram que ele foi cumprido em parte, relacionando o não cumprimento à pandemia. 3 (33%) informaram que o objetivo foi cumprido totalmente. De acordo com a Aluna A12, “*a pandemia diminuiu a importância do curso*”.
- Seis alunas (66%) estavam desempregadas ao começar o curso. Três alunas (33%) permaneceram desempregadas depois do curso. Cinco conseguiram emprego depois do curso, uma delas como celetista - dessas 5 (85%), 4 (80%) informaram que o curso fez diferença na hora de conseguirem o emprego.
- Três alunas (33%) informaram que trabalham como Agentes Territoriais ou algo similar.
- Somente uma aluna (11%) informou ter se inscrito sem nenhuma expectativa em relação à contribuição do curso para sua vida profissional. Uma aluna (11%) informou que esse objetivo não foi atingido - aluna diferente da que não tinha expectativas relacionadas ao tema.
- Em relação à Inserção das Instituições Fiocruz e IFB no território da Estrutural e Santa Luzia, as alunas deram alguns depoimentos abaixo. Por questões de sigilo, retiramos os nomes das pessoas mencionadas por elas no texto, mas mantivemos o texto mais fiel possível à versão original:

“Quero parabenizar os professores por tudo que aprendi e o que foi dito e que tentamos pegar. Foi muito bom tudo que a gente viveu, a Agenda 2030 é algo atual, que estamos vivendo, estamos protegendo nosso futuro, prevenindo” (Aluna A1).

“(…) A sala de aula nos deu mais qualidade. A brincadeira de bumba meu boi me trouxe lembranças. Os professores foram qualificados e muito maravilhosos, deixou saudades. Foi muito importante esse curso. A carta argumentativa para entrar, sobre a cidade foi bom” (Aluna A3).

“Não tivemos custo com esse curso, o que foi muito importante. Adquiri muito conhecimento sobre a minha região, apesar de eu morar a mais de 20 anos aqui(…)” (Aluna A4).

“Falamos muito sobre desigualdade e dentro da sala de aula existia isso. Não conseguimos expressar e nos sentimos presos. Alunos e professores falavam difícil. Ter esse olhar de entender as diferenças” (Aluna A9).

“Fiquei chateada com a forma que a coordenação lidou com os problemas de preconceito” (Aluna A12).

Entre os pontos de problema explicitados nas falas das alunas está uma situação de conflito que ocorreu na sala de aula, um episódio de racismo ambiental, quando algumas alunas não moradoras da cidade emitiram opiniões preconceituosas a respeito das alunas moradoras.

O tema, que foi discutido no colegiado do curso, formado por representantes das instituições Fiocruz e IFB, assim como por uma aluna moradora e outra externa faziam parte, não foi resolvido da maneira que algumas alunas esperavam, gerando um enorme desconforto e incentivando a desistência de algumas delas do curso. O fato da aluna que sofreu preconceito direto fazer parte do curso livre e, por isso, não ser reconhecida como aluna do IFB, pesou contrariamente na tomada de ação para resolução do caso.

Conforme análise do Iramuteq, Classe 2 do Corpus 2, problemas como o tema do racismo ambiental fizeram com que as expectativas depositadas pelas alunas no curso não tivessem sido atendidas completamente. A aluna A12 relatou que “[...] *a situação do preconceito racial com a nossa colega e do preconceito com a nossa cidade (...) colegas que não valorizaram a nossa cidade e a nossa cultura, elas não deveriam ter recebido certificado e os professores colocaram panos quentes*”.

Em relação a outros problemas do curso, na Classe 3 do Corpus 3, as alunas demonstraram ter se sentido frustradas com a não realização da formatura e desconfortáveis no começo do curso. Segundo a aluna A9, “[...] *no começo fiquei bem chateada, nos sentimos intimidadas, até para mostrar quem éramos, nossa força e o que sabíamos[...]*”. Também reclamaram em relação à maneira das pessoas docentes de lidarem com conflitos em sala de aula. De acordo com a aluna A2, em comentário evidenciado na Classe 5 do Corpus 3, “[...] *por mais que os professores tentassem fazer algo, (...) talvez não tenham usado a maneira correta de resolver, que não sei o que é, mas esperava que eles tivessem amenizado e sido mais firmes[...]*”.

- Apesar das dificuldades e conflitos, somente uma das alunas informou que não recomendaria o curso para outras pessoas (11%). 89% delas, até mesmo a aluna que sofreu preconceito, informou que recomendaria.

6.6 MENSURANDO O EMPODERAMENTO SOCIAL DAS ALUNAS MORADORAS DA CIDADE ESTRUTURAL - RESULTADOS PARA ALÉM DOS NÚMEROS

Tomando a tabela do Banco Mundial como referência, como explicamos em detalhes no capítulo 2, realizamos adaptações para que fosse feita a análise a partir do questionário aplicado.

Considerando que, de acordo com a técnica ME, para medir o grau de empoderamento provocado por uma determinada iniciativa é necessário avaliar não somente o sentimento e as percepções do grupo estudado, mas também a existência ou não de tomada de ação a partir do que foi realizado, conseguimos mensurar com essa técnica somente uma das variáveis perguntadas.

Tabela 4 Grau de Empoderamento

SUB-ÁREA	ESTRUTURA DE RECURSOS E OPORTUNIDADES	GRAU DE EMPODERAMENTO				
		NÍVEL LOCAL – Comunidade				
		ANTES	%	DEPOIS	%	% EMPODERAMENTO - vontade e ação
Política	Percentual de mulheres que trabalham em pelo menos um grupo comunitário	5	56%	8	89%	33%

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A partir da análise da tabela, percebemos que, antes do curso, do total de 9 alunas moradoras da cidade, somente 5 (56%) participavam de pelo menos um grupo comunitário da Cidade Estrutural. Depois do curso, outras três (33%) começaram a participar de pelo menos um grupo comunitário - foram empoderadas, totalizando 89% de alunas engajadas nos processos políticos da comunidade em que moram.

Apesar disso, como percebemos durante a aplicação do questionário, essa técnica não foi suficiente para compreendermos e explicarmos a dimensão de empoderamento provocada pelo curso, uma vez que, os sentimentos e as percepções relatadas pelas alunas a respeito das suas transformações pessoais e como atrizes sociais foram além dos números. Por esse

motivo, criamos novas propostas de compreensão do empoderamento provocado pelas estratégias educacionais oferecidas, dispostas nas duas tabelas a seguir:

Tabela 5 Percepção a respeito da capacidade de transformação da realidade

	Variável/Fator	Grau de Percepção de transformação		Total de alunas
		Nº	%	9
Percepção a respeito de suas capacidades de transformação da realidade atual	Percentual de mulheres que se sentem militantes comunitárias	8	89%	
	Percentual de mulheres que se sentem influentes nos grupos que pertencem	8	89%	
	Percentual de mulheres que se sentem envolvidas na política local	7	78%	
	Percentual de mulheres que gostariam de se envolver mais na política	5	56%	
	Percentual de mulheres que se sentem envolvidas nos processos decisórios sobre as políticas públicas locais	5	56%	
	Percentual de mulheres que se sentem influenciadoras dos processos decisórios sobre as políticas públicas locais	5	56%	
	Percentual de mulheres que gostariam de se envolver mais nos processos decisórios sobre as políticas públicas locais	9	100%	
	Percentual de mulheres que acreditam que pessoas como elas podem gerar mudanças na sociedade	8	89%	
	Percentual de mulheres que acreditam que podem mudar as coisas que gostariam nas suas vidas	9	100%	
	Percentual de mulheres que se consideram as principais responsáveis pelas mudanças que sonham para suas vidas	7	78%	

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Durante a avaliação das respostas do questionário, percebemos que as perguntas que inicialmente elaboramos para aplicar a técnica ME, com base na descrição dos recursos

disponíveis no território (oportunidades estruturantes) e nos poderes de influência e vontades de participação percebidos pelas alunas, apesar de não serem úteis para a aplicação da técnica, serviriam para verificação percentual dos graus de percepção das alunas a respeito das suas capacidades de transformação da realidade atual.

Considerando o empoderamento comprovado na tabela 1 e analisando as informações a partir do conceito freiriano de que a educação pode promover empoderamento por meio da consciência crítica e da libertação política e social das pessoas, pudemos inferir que foi promovido o empoderamento, por exemplo, quando verificamos que 100% das alunas demonstraram vontade de participação nos processos decisórios a respeito das políticas públicas locais.

Do total de alunas moradoras, 89% além de se sentirem militantes comunitárias, informaram serem influentes nos grupos que pertencem, ou seja, serem de fato atrizes sociais.

78% delas demonstraram se sentirem envolvidas na política local e 56% informaram que gostariam de se envolver ainda mais.

Ao serem perguntadas se mulheres como elas poderiam gerar mudanças na sociedade local, 89% delas informaram que sim. Ao serem perguntadas se acreditavam no poder de mudança de suas vidas, 100% delas responderam positivamente e 78% delas informaram que seriam as principais responsáveis por essas mudanças.

Tabela 6 Percepção de Esperançar

	Variável/Fator	Percepção Positiva		Total de alunas
		Nº	%	9
Percepção de esperançar e o curso	Você acredita que os seus aprendizados durante o curso foram úteis para a sua vida?	9	100%	
	Você acredita que os seus aprendizados durante o curso foram úteis para o desenvolvimento da sua comunidade?	9	100%	
	De alguma maneira, o curso te fez sentir mais capaz de transformar a sua realidade?	9	100,00%	

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em sua obra *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire explica a importância de ter esperança e reforça que ela devia ser derivada do verbo *esperançar* e não do verbo esperar. Esperançar, a capacidade de reagir àquilo aparentemente sem solução, a vontade de tomar ação, seria essencial para transformação social.

As docentes do curso tiveram como missão ampliar as capacidades de transformação social das alunas e, conseqüentemente, promover o esperançar. Com base nessa perspectiva, analisamos o grau de esperançar das atrizes sociais egressas relacionando ele com os aprendizados do curso.

Todas as alunas (100%) confirmaram que a formação e os aprendizados durante o curso fizeram diferença nas suas vidas e foram também úteis para o desenvolvimento das suas comunidades. Todas também confirmaram que o curso as fez sentirem-se mais capazes de transformar as suas realidades.

De acordo com os resultados do Iramuteq, na Classe 2 do Corpus 2, as alunas informaram que obtiveram conhecimentos e reconheceram que, embora tenham ocorrido problemas, os momentos que vivenciaram no curso foram maravilhosos e as fortaleceu. Em um dos depoimentos destacados pelo sistema, a aluna A8 declarou: “[...] *só tenho a agradecer os professores foram de excelência não tiveram problema de repassar conhecimento de entender a comunidade de nos entender.*”

6.7 ATÉ ONDE ALCANÇA O OLHAR DOCENTE

Considerando que o modelo educacional do curso foi baseado na educação libertadora e democrática, o que demanda que a produção do conhecimento e a troca de saberes entre discentes e docentes seja constante, decidimos analisar o alinhamento entre as percepções das alunas e das professoras a respeito do curso e do empoderamento social produzido por ele.

6.7.1. Perfil das docentes entrevistadas

Inicialmente, traçamos o perfil das pessoas docentes, uma vez que a troca de conhecimentos dentro da sala de aula aconteceu entre pessoas diferentes, e que as docentes

também são resultado das oportunidades estruturantes que tiveram. A análise desse perfil pode ser útil na definição, por exemplo, do corpo docente em uma próxima edição do curso.

Considerando as escolhas de linguagem e perfil das pessoas entrevistadas para essa pesquisa, apesar não ter sido uma opção eliminatória, também foram priorizadas as mulheres docentes, que constituíram a maior parte do corpo profissional do curso – 85% da Comissão de Elaboração do Plano de Curso e 14 professoras (71,4%).

Vale salientar que não é possível realizar a definição de gênero das professoras com precisão, mas os números foram estimados considerando os nomes que são usualmente considerados masculinos e femininos pelo IBGE e, também, pela experiência da autora enquanto participante do curso – momento em que as pessoas docentes utilizavam em sala de aula pronomes masculinos e ou femininos para se referirem a elas mesmas. Abaixo estão os resultados das informações coletadas:

Instituição

- Fiocruz - 5 pessoas (62,5%)
- IFB - 2 pessoas (25%)
- Outra - 1 pessoa (12,5%)

Funções

- 5 pessoas (62,5%) informaram terem assumido cargos de direção/coordenação durante o curso. O percentual de respondentes com esse perfil demonstra o interesse dos líderes do curso nos resultados dessa pesquisa.
- Todas as pessoas (100%) respondentes informaram terem ministrado aulas

Faixa etária

- A média de idade das respondentes foi de 51 anos, o que demonstra que a maioria das professoras faz parte da mesma geração que as alunas do curso.

Gênero

- 5 pessoas (62,5%) informaram se identificar com o gênero feminino cisgênero e 3 pessoas (37,5%), com o gênero masculino cisgênero. 2 pessoas (25%) informaram fazerem parte da comunidade LGBTQIAP+.

Raça

- 5 pessoas (62,5%) se autodeclararam brancas
- 1 pessoa (12,5%) se autodeclarou indígena
- 2 pessoas (25%) se autodeclararam pardas

Moradia

- 1 pessoa (12,5%) informou ser moradora da SCIA-Estrutural
- 3 pessoas (37,5%) informaram morar no plano piloto
- 2 pessoas (25%) no Jardim Botânico
- 1 pessoa (12,5%) em Águas Claras
- 1 pessoa (12,5%) no Itapoã

Faixa de renda familiar

- 7 pessoas (87,5%) informaram ter a renda familiar maior que três salários-mínimos
- 1 pessoa (12,5%) informou ter a renda familiar entre dois e três salários-mínimos

6.7.2. Análises das respostas das professoras a respeito do curso

Fizemos uma análise geral das respostas delas ao questionário aplicado. Abaixo estão as perguntas seguidas dos resultados:

1. Como você ficou sabendo a respeito do curso?

4 (50%) informaram ter feito parte da construção do curso, 2 (25%) informaram ter conhecido no âmbito da cooperação estratégica institucional da Fiocruz com o IFB, 1 (12,5%) conheceu por meio do Colaboratório da Fiocruz e 1 (12,5%) foi convidada por um professor da UnB.

2. Quais eram suas expectativas a respeito do curso?

5 (62,5%) informaram que tinham como expectativa o fortalecimento das lideranças locais, realizando uma ação relacionada à territorialização e a governança participativa, 1 (12,5%) informou que tinha como objetivo realizar pesquisas teóricas e pesquisa-ação relacionadas ao território da Estrutural, 1 (12,5%) informou que gostaria de promover a inserção da EGF junto às classes populares para troca de conhecimentos e 1 (12,5%) informou que tinha como expectativa a maior integração entre as alunas e a Rede sociotécnica local.

3. Suas expectativas foram alcançadas?

2 (25%) informaram que suas expectativas foram alcançadas, 3 (37,5%) informaram que o alcance de suas expectativas foi parcial e 3 (37,5%) informaram que o curso superou suas expectativas.

4. O curso transformou sua VIDA PESSOAL de alguma maneira?

Somente 1 (12,5%) informou que o curso não transformou a sua vida pessoal. 7 (87,5%) relataram que tiveram suas vidas transformadas, e mencionaram alguns fatores que contribuíram para isso: a inovação metodológica, a convivência mais próxima com o território, o que permitiu o desenvolvimento da empatia e a compreensão sobre a importância do diálogo entre academia e a sociedade; o desafio da sala de aula, que exigiu a formulação de estratégias de comunicação popular; e a convivência com lideranças femininas que apesar da situação de vulnerabilidade eram exemplos de esperança.

5. O curso transformou sua VIDA PROFISSIONAL de alguma maneira?

Somente 1 (12,5%) informou que o curso não transformou a sua vida profissional. 7 (87,5%) relataram que tiveram suas vidas profissionais transformadas, e mencionaram alguns fatores que contribuíram para isso: a vivência prática do território que promoveu aprendizado; aprimoramento técnico educacional e político; redirecionamento da atuação profissional, por demonstrar a importância de construções coletivas com o território; exigência de preparação e estudos para lidar com um novo contexto acadêmico; vivência da sala de aula como ambiente emancipador e de experimentação prática das teorias políticas e educacionais pedagógicas. Uma das pessoas, ao mencionar a transformação profissional, informou

que, apesar das dificuldades de exercer a coordenação compartilhada com as outras instituições, se sentiu motivada a continuar as atividades para participar de um contexto de inflexão político-institucional, de aproximação com o território.

6. Você acredita que o curso foi mais teórico ou mais prático?

Diferentemente das alunas, que em sua totalidade consideraram o curso mais teórico que prático, 4 (50%) informaram que o curso foi mais prático e 4 (50%) que o curso foi mais teórico.

7. Você acredita que o curso teve alguma projeção para fora da sala de aula?

Todas as pessoas (100%) informaram que o curso teve alguma projeção para fora da sala de aula, porém, ao comentarem o tema, levantaram pontos bastante distintos: vínculo da projeção ao trabalho, aos projetos implementados com a participação das alunas do território; projetos das alunas não foram ligados diretamente ao curso, mas sim uma ação desdobrada; a projeção externa não foi suficiente para trazer mudanças estruturais para a comunidade; devido à pandemia o curso não foi tão publicizado e a integração com a comunidade foi prejudicada; o curso valorizou a autoestima das egressas e permitiu maior participação delas nos espaços locais; a projeção poderia ter sido maior para dentro da EGF, com maior socialização dos cursos *lato sensu* para a comunidade escolar.

8. Um dos objetivos do curso foi promover um aprendizado pela prática, com ações apropriadas à realidade local, permitindo o aprendizado das alunas por meio da conexão dos assuntos aprendidos com a realidade do território. Você acredita que esse objetivo foi atingido?

5 (62,5%) informaram acreditar que o curso conseguiu atingir o objetivo proposto e 3 (37,5%) informaram que esse objetivo foi alcançado parcialmente. Das que informaram a parcialidade, 2 (67%) declararam que a pandemia foi o maior impeditivo para o alcance e 1 (23%) informou que faltaram estratégias melhores para ampliar a conexão entre o território e os conteúdos apresentados.

9. Como você avalia a inserção da Fiocruz no território da Estrutural e Santa Luzia?

1 (12,5%) informou que a inserção é muito baixa, 2 (25%) informaram que está em andamento e foram dados passos importantes, 1 (12,5%) informou que a inserção é tímida e está em ampliação por meio de outros projetos, 2 (25%) informaram que a participação é exitosa - considerando a implementação do curso, 1 (12,5%) informou que a inserção foi deficitária - com envolvimento personalizado, 1 (12,5%) informou que a inserção é positiva - considerando a aproximação com as lideranças comunitárias.

Segundo a professora P8, a inserção é “(...) *corajosa e comprometida, entretanto, como em todo processo de aprendizagem, é preciso ter paciência e persistência para construir ações com a participação da comunidade*”.

10. Como você avalia a inserção do IFB no território da Estrutural e Santa Luzia?

2 (25%) consideraram a inserção relativa, informando que falta um maior direcionamento comunitário, 1 (12,5%) informou ser razoável, 1 (12,5%) informou que o fato de estar no território já caracterizaria inserção plena, 2 (25%) informaram ser uma instituição estratégica por ser a única capaz de ofertar curso superior no território, 2 (25%) informaram que a inserção é deficitária - considerando que a instituição não apoiou plenamente o curso.

Segundo a professora P7, a inserção é "positiva, mas enquanto instituição ainda precisa se apropriar mais do território”.

11. Como você avalia a inserção da UnB no território da Estrutural e Santa Luzia?

2 (25%) consideraram a inserção frágil, informando que à pouca participação das profissionais docentes, 1 (12,5%) informou ser ótima, considerando os projetos de extensão na região da Santa Luzia, 1 (12,5%) comentou somente a respeito da existência dos projetos de extensão, não adjetivou a inserção, 2 (25%) informaram ser uma inserção importante, considerando a participação em projetos territoriais locais e 2 (25%) informaram que apesar dos projetos de extensão os retornos para a população local não são claros e há uma falta de construção participativa.

Ao analisar a inserção da instituição de ensino no território, a professora P8 declarou que “*a instituição tem sido presente no território em vários projetos de extensão,*

entretanto acho que ainda falha na articulação desses projetos e na construção participativa de uma proposta institucional de atuação no território”

12. Na sua opinião, o curso promoveu o empoderamento das alunas participantes?

Todas as docentes (100%) informaram considerar que o curso promoveu o empoderamento das alunas.

13. Você acredita que o curso pode ser implementado em outros lugares?

Todas as pessoas (100%) informaram acreditar que o curso pode ser replicado em outros lugares. Entre elas, 3 informaram a necessidade de ajustes para que isso aconteça.

A pergunta final do formulário, deixava um espaço livre para que as pessoas pudessem fazer comentários a respeito do curso ou para as pessoas participantes dele. De acordo com os resultados do Iramuteq, Classe 2 do Corpus 1, Análise da situação das instituições de ensino no território, as docentes perceberam que a integração das instituições com o território não foi satisfatória, sendo necessária a melhora da articulação entre elas para atuação. Abaixo estão alguns comentários:

“Essa dissertação deveria ser discutida em um fórum comunitário organizado entre as três instituições participantes” (professora P1).

“o curso gerou engajamento muito forte entre alunas e discentes” (professora P3)

“o curso foi um aprendizado para todes nós (...) Agora com a segunda edição para o DF, será outra inovação, outros desafios e novos aprendizados” (professora P2).

“Gostaria de ter a oportunidade de participar de outra ação assim” (professora P7)

“Meu agradecimento geral pela empreitada realizada em parceria, que as aproximações e distanciamentos que fizemos no decorrer da caminhada, possamos não perder de vista a importância de andarmos juntas”. (professora P8).

Da mesma maneira que criamos para as alunas, com base nas respostas das profissionais e no conceito de esperançar, fizemos também uma tabela resumo a respeito das percepções:

Tabela 7 Percepção docente de esperar e o curso

Percepção de esperar e o curso	Variável/Fator	Percepção Positiva		Total de alunas
		Nº	%	8
	O curso transformou sua vida pessoal de alguma maneira?	7	88%	
	O curso transformou sua vida profissional de alguma maneira?	7	88%	
	Você acredita que o curso promoveu o empoderamento das alunas?	8	100%	

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Por fim, com intuito de reforçar o entendimento a respeito das percepções docentes sobre o curso, realizamos a análise da avaliação geral das profissionais por meio do sistema Iramuteq. Abaixo estão os resultados:

Em relação ao impacto na vida profissional, Classe 03 do Corpus 1, Impacto do curso na vida profissional das docentes, o curso permitiu o intercâmbio de conhecimentos e diversidade de sala de aula, que exigiu a tradução dos conhecimentos para uma linguagem mais acessível, provocando transformações nos processos de ensino. Para a professora P6, foi possível *“compartilhar e trocar conhecimentos válidos (científico, técnico, político, popular), avançando numa experiência de ecologia de saberes”*.

Em relação ao impacto na vida pessoal, Classe 4 do Corpus 1, Impacto do curso na vida pessoal das docentes, o curso impactou positivamente a vida pessoal delas, por meio da aproximação com a comunidade e das histórias de vida das pessoas moradoras, especialmente das lideranças e das mulheres. A professora P6 declarou que *“foi gratificante conhecer a história daquele lugar e daquelas pessoas, sobretudo as lideranças femininas e jovens”*.

7 ESTRATÉGIA EDUCACIONAL INOVADORA

O conceito de inovação¹⁰ considerado para essa pesquisa é o elaborado pela Comissão Europeia e corroborado pelo Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), que a define como o processo de geração e implementação de novas ideias com vistas à criação de valor para a sociedade, com foco interno ou externo à administração pública. Como menciona a Organização das Nações Unidas, inovar “significa fazer coisas diferentes e fazer as coisas diferentemente”. [56]

A fim de entender o curso considerado como uma iniciativa inovadora, realizamos buscas em plataformas acadêmicas reconhecidas, como a Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e Scielo, e também estendemos a procura na plataforma de busca *Google*. O conjunto de palavras-chave utilizadas por nós foram: “agenda 2030”, “território”, “curso” e “Brasil”.

No período de maio a setembro de 2022, não encontramos nas buscas realizadas nenhum curso, no Brasil, com Projeto Pedagógico direcionado para implementação no modelo do Governança Territorial para o Desenvolvimento Saudável e Sustentável: presencial, dentro de um território vulnerabilizado; direcionado para o público local, com oferta de conteúdo mesmo para as pessoas não graduadas; com conteúdo baseado na educação Libertadora e Democrática de Paulo Freire e John Dewey, respectivamente; e direcionado para a implementação dos ODS.

Mesmo a proposta que mais se aproxima da estratégia do GTDSS, a capacitação “Territorialização e Aceleração dos ODS” nos municípios, realizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em parceria com a Petrobrás, a partir de janeiro de 2019, envolveu principalmente atividades virtuais seguidas de apresentação de estudos produzidos pelas instituições a respeito dos territórios, e não propõe uma construção conjunta com a comunidade.

O fato de não existir um curso similar, nos permite inferir que o curso é uma inovação em si, sendo uma proposta diferente, que cria um novo valor para a sociedade. Como proposta educacional promotora do desenvolvimento saudável e sustentável e territorializadora da Agenda 2030, sem dúvida, ele foi inovador.

¹⁰ Conforme Fiocruz <https://portal.fiocruz.br/documento/politica-de-inovacao-da-fiocruz>

Considerando que inovar é, também, fazer transformações em ideias já existentes, podemos afirmar que o conteúdo do curso é uma estratégia educacional que dá continuidade, acrescentando novidades, às propostas vanguardistas de construção compartilhada em saúde e empoderamento social baseadas na Educação Popular em Saúde (EPS) - campo de conhecimentos, saberes e práticas, permeado pela escuta, diálogo e ação.

Segundo Sevalho [44], os movimentos relacionados à Educação Popular em Saúde e Saúde Coletiva, essa última definida pela Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco)¹¹ como “área da saúde que tem como objeto todas as condições requeridas não apenas para evitar a doença e prolongar a vida, mas também para melhorar a qualidade de vida e, no limite, permitir o exercício da liberdade humana na busca da felicidade”, surgiram no Brasil no período de 1970, quase 40 anos antes do curso de GTDSS, influenciados também por Paulo Freire.

A partir das análises elaboradas, foi possível verificar que a proposta do curso pode ser replicada, desde que adaptada às especificidades de cada território no qual será implementada.

¹¹ Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/opiniao/presidente-da-abrasco-fala-sobre-11o-abrascao/12157/>

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando contribuir para essa continuidade e levando em consideração os depoimentos e análises, elaboramos uma lista não exaustiva com algumas boas práticas a serem seguidas nas próximas edições:

- É fundamental que as organizações propositoras do curso estejam alinhadas quanto às diretrizes metodológicas e logísticas que serão implementadas;
- Que as alunas no Curso Livre tenham seu status reconhecido por todas as instituições, garantindo que as mesmas normas sejam aplicadas para todas;
- Devem ser estabelecidas regras de convivência, considerando políticas de equidade, diversidade e inclusão;
- As instituições propositoras do curso devem possuir envolvimento prévio e contribuir para as redes locais antes e depois do curso. Essa troca de conhecimentos, diálogos e participação promoverá a diminuição do distanciamento entre a academia e o território e, conseqüentemente, colaborar para implementação dos projetos;
- Deve ser considerada a realização de uma análise do perfil e das necessidades das alunas, como alimentação, transporte e apoio com cuidado das crianças, para garantir a boa participação delas no curso;
- Considerando a implementação de atividades virtuais, pelo escopo da proposta e, também, pensando em possíveis adaptações relacionadas à pandemia, é importante que sejam disponibilizados os equipamentos e internet para que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de aprendizado;
- Por ser uma especialização nova, o campo de trabalho das Agentes Territoriais ainda está em momentos iniciais. Porém, considerando a necessidade de profissionalização para geração de renda em territórios como os beneficiados pelo curso, é importante que sejam providas ações e projetos para apoiar a inclusão produtiva dessas pessoas;
- A proposta do curso, que acompanha a da ONU de “não deixar ninguém para trás”, deve ser cada vez mais adaptada, tanto nas propostas educacionais, quanto na divulgação do curso, para incluir pessoas diversas, como

participantes da comunidade LGBTQIAP+, Pessoas com Deficiência, Jovens e indígenas;

- É importante que seja realizada uma cerimônia de graduação, mesmo que virtual, para a valorização dos esforços das alunas, reconhecimento e publicização das ações;
- Considerando que um dos objetivos é a promoção do empoderamento, para que ele possa ser comprovado, é importante que seja elaborado um instrumento de avaliação adequado e que ele seja aplicado no começo do curso e ao final.

A partir dos achados relatados e também das experiências de empoderamento vivida, consideramos a real possibilidade de o curso ser replicado e o quanto ele pode beneficiar outras pessoas, docentes e discentes, participantes da comunidade e de sua rede de governança.

Como uma ponte que diminui as distâncias, entre os acordos internacionais e as políticas públicas, entre a academia e o território, entre o mundo que temos e o futuro que queremos (e que precisamos), essa proposta educacional é sólida e solidária, sem dúvida alguma uma excelente estratégia para implementar a Agenda 2030 em territórios vulnerabilizados.

Ao analisarmos todas as informações contidas neste capítulo, podemos afirmar que, de maneira geral, apesar das dificuldades relatadas por algumas alunas, a proposta do curso de implementar uma metodologia de educação libertadora e democrática por meio da qual as trocas de conhecimento fossem feitas de uma maneira fluída e os saberes locais fossem valorizados, possibilitando a melhor territorialização da Agenda 2030, aconteceu.

Esperamos que as evidências e conexões estabelecidas nessa dissertação possam contribuir para a construção de um futuro sustentável, que não deixe ninguém para trás. Também, que ela possa incentivar cada vez mais pesquisadoras, especialmente mulheres e meninas, no caminho da ciência.

O empoderamento social por meio da educação é, sem dúvida, uma das maneiras mais profundas e concretas de esperar.

REFERÊNCIAS

- 1 UNESCO. Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Brasília: UNESCO, 2018. 84 p. Disponível em: https://d1p480y8ywg81t.cloudfront.net/media/signorelli/colegio/unesco/2018/1.5_brochura_-_decifrar_o_codigo_-_educacao_de_meninas_e_mulheres_em_ciencias-tecnologia-engenharia_e_matematica.pdf
- 2 Prusa A, Picanço L, editores. A Snapshot of the Status of Women in Brazil: 2019. Brazil Institute. Washington, DC: Wilson Center; 2019. Disponível em: https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/media/documents/publication/status_of_women_in_brazil_2019_final.pdf
- 3 Fonseca, JLCL. Homens, feminismo e direitos reprodutivos no Brasil: uma análise de gênero no campo das políticas públicas (2003-2006) / Recife: J. L. C. L. da Fonseca, 2008. 262 p. Disponível em: <https://www.cpqam.fiocruz.br/bibpdf/2008fonseca-jlcl.pdf>
- 4 Ferreira CA, Machado CV, organizadoras. Dossiê temático: mulheres e meninas na ciência. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, SUS, MS, 2022. Disponível em: <https://75f50744.flowpaper.com/dossiesimples/#page=4>
- 5 Brauer M. Un ministre peut-il tomber enceinte ? L'impact du générique masculin sur les représentations mentales. In: L'année psychologique. 2008 vol. 108, n°2. pp. 243-272; Disponível em: https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2008_num_108_2_30971
- 6 Matus C. Teoria do jogo social. São Paulo: Fundap; 2005. p. 272 – 281.
- 7 Gohn MG. Mulheres – atrizes dos movimentos sociais: relações político-culturais e debate teórico no processo democrático. Política e Sociedade, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1255/1200>
- 8 Flick U. Introdução à Pesquisa Qualitativa. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2004
- 9 Spradley JP. Doing participant observation. Cengage Learning; 1ª edição. 1980.
- 10 Reinert, M. Une méthode de classification descendante hiérarchique. *Cahiers del'Analyse des Données*. 8(2), 187-198/1983
- 11 Cabral D. Departamento Nacional de Saúde Pública. Arquivo Nacional MAPA. [Internet] Brasília. 2019. [Acesso em 13 de setembro de 2022] Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/component/content/article?id=682>
- 12 Fiocruz. Plano de Desenvolvimento Institucional da Fiocruz: PDI-Fiocruz 2016-2020. Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/Fundação Oswaldo Cruz, 2016. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/43397/pdi-fiocruz_07abr16.pdf?sequence=2

13 Fiocruz. Projeto político pedagógico : Escola de Governo Fiocruz : Brasília [livro eletrônico] / Escola de Governo Fiocruz - Brasília. - Brasília, DF : Escola de Governo Fiocruz Brasília, 2020. Disponível em: https://www.fiocruzbrasilia.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/04/Projeto-Politico-Pedagogico-EGF-Brasilia_2.pdf

14 CMMAD. Nosso Futuro Comum. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1988, 9 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4245128/mod_resource/content/3/Nosso%20Futuro%20Comum.pdf.

15 Fundação Getúlio Vargas. Nosso Futuro Comum. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1991.

16 Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – 3. ed. – Brasília : Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude_3ed.pdf

17 Fiocruz. Relatório de Atividades 2013-2014: Anexo 1 - Política – VII Congresso Interno da Fiocruz “ A Fiocruz e os desafios do SUS: a saúde como direito humano e fator decisivo para a inclusão social e para o desenvolvimento”. [Internet]. Brasília. 2014. Disponível em: <https://relatorioatividades.icict.fiocruz.br/relat%C3%B3rio-de-atividades-2013-2014>

18 Fiocruz. *Estratégia Fiocruz para a agenda 2030*. [Internet] Brasília. s/a. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/estrategia-fiocruz-para-agenda-2030>

19 Sellera PEG, Moro MFSA, Albuquerque RH, Braga LI, Souza MS, Lima ASG, Martins WJ. A ativação de redes sociotécnicas na cidade estrutural/DF, Brasil: construindo um território saudável e sustentável. Ciênc. saúde colet. 24 (6) . Jun/2019 <https://doi.org/10.1590/1413-81232018246.07982019>

20 Freire P. Educação como prática da liberdade. 53ª Edição. Editora Paz e Terra, 2019.

21 Dewey, J. Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. edição. São Paulo: Nacional, 1959

22 Martins, W., Simeão, E., de Jesus, M. Rede sociotécnica na governança de políticas públicas: o contexto da comunicação extensiva. 2016. Revista ACB. 2016. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1053/pdf>

23 Maxmen A. Inequality's Deadly Toll. [Internet] Nature, Vol 592, abr/2021. Disponível em: <https://media.nature.com/original/magazine-assets/d41586-021-00943-x/d41586-021-00943-x.pdf>

24 Muraro DN. Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire. E&R [Internet]. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/25041>

25 Faria RM. Território e saúde na geografia de Milton Santos: teoria e método para o planejamento territorial do sistema único de saúde no Brasil. RAEGA - O Espaço Geográfico em Análise, [S.l.], v. 38, p. 291 - 320, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/43912/30290>

26 Mocellim AD. A comunidade: da sóciologia clássica à sociologia contemporânea. Plural [Internet]. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 105-125, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2010.74542>

27 Souza MAA. Milton Santos: um revolucionário. In Santos, M. O retorno do território. OSAL : Observatório Social de América Latina. Ano 6 no. 16. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>

28 Machado JMH, Martins W de J, Souza M do S de, Fenner ALD, Silveira M, Machado A de A. Territórios saudáveis e sustentáveis: contribuição para saúde coletiva, desenvolvimento sustentável e governança territorial. Comun. Em Ciênc Saúde. 2018. 28(02): 243–9. Disponível em: <http://www.escs.edu.br/revistaccs/index.php/comunicacaoemcienciasdasaude/article/view/245>

29 Monken M., Gondim, MG. Territorialização em Saúde. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fiocruz: Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tersau.html>

30 Lorenzo C. Vulnerabilidade em Saúde Pública: implicações para as políticas públicas. Revista Brasileira de Bioética. [Internet]. v 2 n3. 2006. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbb/article/view/7986/6556>

31 Codeplan. Atlas do Distrito Federal.[Internet] Brasília: Codeplan. 2020. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/>

32 Codeplan. Índice de Vulnerabilidade Social do Distrito Federal. [Internet] Brasília. 2020. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/IVS-DF-Resultados-2020.pdf>

33 World Health Organization. *Constitution*. [Internet] Acesso em 13 de setembro de 2022. Disponível em: <https://www.who.int/es/about/governance/constitution>

34 World Health Organization. *Social Determinants of Health*. [Internet] Acesso em 13 de setembro de 2022. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/social-determinants-of-health#tab=tab_1

35 Buss PM, Pellegrini Filho A. A saúde e seus determinantes sociais. Physis Rev Saúde Coletiva. 2007. 17 (1) :77–93. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312007000100006&lng=pt&tlng=pt

36 Santos CS. Área de risco ou área de rico: teorias sobre política, direito e respeito na Cidade Estrutural. Universidade de Brasília. 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16674>

37 Brasil. Constituição Federal. Capítulo I, artigo 5º. 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.03.2021/art_5_.asp

38 Oliveira TCS de. Rede Social da Estrutural: uma reflexão à luz da teoria social crítica sobre o prisma da relação entre estado e sociedade. Universidade de Brasília. 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21321>

39 Fleury S. Democracia e inovação na gestão local da saúde. 2014. Editora Fiocruz/Centro Brasileiro de Estudos de Saúde, Rio de Janeiro: 477p. ISBN: 9788588422179.

40 Martins WJ, MARTINS CSF. A translação do conhecimento na solução de problemas sociais utilizando as redes de políticas públicas. Brasília. Com. Ciências Saúde. 2017; 343-349. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/periodicos/ccs_artigos/v28_3_translacao_conhecimento.pdf

41 Jesus MS, Simeão ELMS, Martins WJ. Rede sociotécnica na governança de políticas públicas: o contexto da comunicação extensiva. Revista ABC, v 21, 16-26. Florianópolis, dez/mar 2016. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/41871>

42 Érnica M, Batista AAG. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. Cad Pesqui [Internet]. agosto de 2012; 42(146):640–66. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200016&lng=pt&tlng=pt

43 Demo P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2004.

44 Sevalho G. O conceito de vulnerabilidade e a educação em saúde fundamentada em Paulo Freire. Interface – Comun. Saúde Educ. 2017. 177–88. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000100177&lng=pt&tlng=pt

45 Shor I, Freire P. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

46 Winters J, Heidemann I, Maia A, Durand M. Empowerment of women in situations of social vulnerability. Rev Enferm. Referência. 2018. IV Série (18):83–92. Disponível em: https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=2925&id_revista=24&id_edicao=138

48 Alsop R, Heinsohn N. Measuring Empowerment in Practice: Structuring Analysis and Framing Indicators. World Bank Policy Research Working Paper 3510, February 2005. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/8856/wps3510.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

49 Matus C. Teoria do jogo social. São Paulo: Fundap; 2005. p. 272 – 281.

50 Baquero, M. Reinventando a sociedade na América Latina: cultura política, gênero, exclusão e capital social. Porto Alegre: Ed. da UFRGS / Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, 2001

51 IBGE. Estatísticas de Gênero: ocupação das mulheres é menor em lares com crianças de até três anos. [Internet] Agência IBGE Notícias. 04 de mar 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30172-estatisticas-de-genero-ocupacao-das-mulheres-e-menor-em-lares-com-criancas-de-ate-tres-anos#:~:text=O%20IBGE%20compilou%20informa%C3%A7%C3%B5es%20de,externas%20para%20elaborar%20o%20estudo.&text=Em%202019%2C%20a%20taxa%20de,de%2019%2C%20pontos%20percentuais>

52 Schall B, Valente P, Rocha M, Porto P. Reflexões sobre gênero e educação em tempos de pandemia. Pensar a educação em pauta. [Internet] 09 de out 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/reflexoes-sobre-genero-e-educacao-em-tempos-de-pandemia/>

53 Jovens dizem que a educação foi a mais afetada durante a pandemia. Agência Brasil [Internet]. 18 de maio de 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-05/jovens-dizem-que-educacao-foi-a-area-mais-afetada-durante-pandemia>

54 Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Violência Doméstica durante a pandemia de Covid-19. Nota Técnica. São Paulo. 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-v3.pdf>

55 Hooks B. Sororidade: solidariedade política entre mulheres. Teoria Feminista: da margem ao centro. 34-55 Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6450524/mod_resource/content/1/HOOKS%2C%20

bell.%20Teoria%20Feminista%20Da%20margem%20ao%20Centro.%20Sororidade%20A%20Solidariedade%20Pol%C3%ADtica%20Entre%20Mulheres%29..pdf

56 Cavalcante PLC, Cunha BQ. É preciso inovar no governo. Mas por quê?. In Cavalcante PLC et al org. Inovação no setor público: teoria, tendências e casos no Brasil . Brasília : Enap : Ipea, 2017.

57 Lima, Antonia Sheila Gomes. Pactos estruturantes para a promoção de territórios saudáveis e sustentáveis em convergência com os objetivos de desenvolvimento sustentável: o caso da cidade Estrutural/DF. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas em Saúde – Escola Fiocruz de Governo. Brasília: Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em:

https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/49737/antonia_lima_fiodf_mest_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y

58 Lacerda JT, Botelho LJ, Colussi CF. Planejamento na Atenção Básica. UNASUS, UFSC, s/a. Disponível em:

https://unasus2.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/33878/mod_resource/content/1/un2/top3_1.html#:~:text=Por%20sua%20vez%2C%20ator%20social,agir%2C%20produzindo%20fatos%20na%20situa%C3%A7%C3%A3o